

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

2026

Vol. 5 - n. 3

Resumos Expandidos

ISSN 3085-9786

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 Organizadora

Milene Bartolomei Silvai – Diretora da Faculdade de Educação

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

Célia Piatti

Christianne de Faria Coelho Ravagnani

Cintia Camillo

Constantina Xavier Filha

Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)

Daiana Machado

Daiani Damm Tonetto Riedner (UFMS)

Daniela Marcato (UFMS)

Daniele M.P. Chaves

Danrvey Christian Monteiro dos Santos

Denize Baia

Diego Matos Araújo Barros

Diovany Doffinger Ramos

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Fabiany Tavares (UFMS)

Fernando Cesar de Carvalho Moraes

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez (UFMS)

Francisco Argolo

Gabrieli Schäffer

Gleice Kelly Rojas Guilherme (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

Jucélia Souza da Silva

Liliam Cristina Caldeira (UFMS)

Lourival dos Santos (UFMS)

Lucas de Carvalho

Luci Carlos de Andrade

Luciene Cléa da Silva (UFMS)

Luciene Cléa Silva

Luciene Gomes Freitas Marins

Mara Lucinéia Marques Correa Bueno

Marcelo Victor da Rosa

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

Mariuzza 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

Mirian Lange Noal (UFMS)

Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)

Philippe 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

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 **86 trabalhos**, distribuídos entre os quatro eixos temáticos do evento:

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional: reúne **10 trabalhos**, sendo **3 artigos, 4 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 86 textos foram distribuídos em 3 volumes. Este volume (n. 5, v. 3), é composto por **28 Resumos Expandidos** que apresentam sínteses de pesquisas, reflexões e experiências acadêmico-formativas relacionadas à formação docente, às políticas educacionais, ao currículo, à infância, à inclusão e à diversidade, às práticas educativas, à Educação Física, às tecnologias e a diferentes perspectivas de investigação em educação.

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

NARRATIVAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NA ESCOLA.....	8
Amanda Batista Loreto	
Cristiane Ribeiro Cabral	
ATIVIDADES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	12
Ana Beatriz de Almeida	
Hadassa Menacho Gomes	
Luana Nicoletti Oliveira Araujo	
OS LIMITES DO OLHAR NO ENSINO DE ARTE: O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DIREITO DE TODOS.....	19
Ana Clara Beffart Brito	
PARA ALÉM DOS MOINHOS DE VENTO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE ARTIGOS NACIONAIS.....	24
Bruna Da Silva Calixto	
Carina Elisabeth Maciel	
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO ÂMBITO DO PIBID.....	28
Caio Matheus Fonseca Paes	
Mayumi Machado Pitilin	
Francine Aires do Couto Cordeiro	
Marta Costa Beck	
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: BREVES INFORMAÇÕES.....	34
Catarina Rodrigues	
Mirella Villa Araújo da Fonseca	
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO BRASIL	39
Dayanne Lemes Dolores de Oliveira	
Adriano de Oliveira Gianotto	
EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2018-2026).....	40
Flávia Stéfanny Pereira dos Santos	
Aline de Novaes Conceição	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: ESTADO DA QUESTÃO NO PORTAL OASISBR	46
Geovana Barros de Souza	
ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO MATO GROSSO DO SUL	50

Hevini Quidá Sório
Isabelle Helena Farias Izidoro
Maria Eliza de Lima Oliveira
Philippe Rocha de Camargo

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU 56

Isabelle Fernanda Franhan
Flavia W. M. Martinez

PÂNICO MORAL E O LIVRO “O AVESSE DA PELE”: CURRÍCULO, DESINFORMAÇÃO E PEDAGOGIAS CULTURAIS NA INTERNET 61

Iussufa Tcham
Tiago Duque

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM TURMAS DE 4º ANO 66

Jessica Antônio dos Santos e Silva
Ana Beatriz Ramos do Nascimento
Marta Costa Beck

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA “MS ALFABETIZA – TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA” A PARTIR DO ARCABOUÇO LEGAL..... 71

Jéssica da Costa Brito
Nathália Barbosa Sales

LUDICIDADE NA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA 76

Juliana Ferreira de Andrade
Alice Rocha Machado

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS 80

Karine Albuquerque de Negreiros
Darlene Alves de Oliveira

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO: UMA ANÁLISE DAS NORMATIVAS NACIONAIS E MUNICIPAIS 85

Larissa Maia dos Santos

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR..... 90

Lirio Coronel

CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DAS HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS EM ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TGMD-3..... 96

Livia Silva Ferreira
Mary Grazielly Ferreira Cardoso
Hevini Quidá Sório

Marcelo Gonçalves Duarte

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS 103

Luciene Cléa da Silva

Lohainy Cristina Almeida Jardim

Pricielly de Souza Lopes

O PIBID COMO AMBIENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO REFORÇO ESCOLAR DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 109

Maria Bernardeth Bernardo Franco Munhoz

Lillian Gironde Carneiro

Francine Aires do Couto Cordeiro

DIREITOS HUMANOS EM FILMES DE ANIMAÇÃO PRODUZIDOS COM CRIANÇAS 115

Maria Eduarda Ratier

Constantina Xavier Filha

DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS NAS COMPETÊNCIAS MOTORAS BÁSICAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 122

Mary Grazielly Ferreira Cardoso

Hevini Quidá Sório

Isabella Mendonça Trindade

Marcelo Gonçalves Duarte

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE PESQUISA 127

Murilo Eid Omar Arantes

Rodrigo Augusto de Souza

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NO CONSTRUTIVISMO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES 133

Sahra Nayra Rodrigues dos Anjos

Milla Benetti Felipe

Hellen Jaqueline Marques

AS DEMANDAS DO MERCADO SIGNIFICANDO PROJETO DE VIDA: PROCESSOS ARTICULATÓRIOS NO CURRÍCULO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO 137

Samilly Kettlen de Albuquerque de Souza

Maria Aparecida Lima dos Santos

O LÚDICO NA RESOLUÇÃO DE OPERAÇÕES MATEMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID/PEDAGOGIA/UFMS..... 143

Táine Lange Valensoela

Loislaine de Oliveira Ezidio

Giselle de Oliveira V. Corrêa

**NARRATIVAS NA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS..... 147**

Vanessa Alves dos Santos

Lohainy Cristina Almeida Jardim

Sandra Novais Sousa

NARRATIVAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NA ESCOLA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Amanda Batista Loreto¹
Cristiane Ribeiro Cabral²

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida na iniciação científica, juntamente com as atividades realizadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil I, do terceiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Nesse processo, foi possível analisar as experiências vivenciadas, bem como as narrativas infantis que vão se entrelaçando com a constituição docente da estagiária.

Essa pesquisa se caracteriza como uma *self-study*, ou seja, a pesquisadora faz parte da própria pesquisa. Como destacam Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a experiência de se envolver em pesquisas do tipo “autoestudo” (*self-study research*) ajuda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar os estudantes. Portanto, fazer parte da pesquisa constitui-se também como um processo autoformativo para a pesquisadora enquanto futura docente.

O estágio foi realizado no Cemei Extensão Abadia Menezes Rodrigues, no município de Nova Alvorada do Sul, com uma turma de crianças de 3 anos de idade, permitindo momentos de observação, participação e regência. A observação ocorreu em uma sala de aula de nível IV, no período matutino, sob a responsabilidade da professora regente e de duas monitoras. Constavam na lista de matriculados 19 crianças, mas o número de crianças frequentes variava entre 8 e 13.

Durante esse período, foi possível acompanhar diferentes momentos da rotina, como atividades, brincadeiras, alimentação, higiene e interações entre as crianças. Essas experiências permitiram à estagiária refletir sobre o funcionamento e a importância da Educação Infantil e do planejamento docente nessa fase. Após o período de observação, também foi possível desenvolver e aplicar o Projeto de Ação Pedagógica, elaborado durante a disciplina de estágio, permitindo vivenciar a prática docente de forma ativa e compreender a importância da teoria para a realização dessa prática. A aplicação da proposta possibilitou a participação das crianças nas atividades desenvolvidas e o alcance dos objetivos propostos.

De acordo com os estudos de Lima e Pimenta (2006), o estágio supervisionado não se caracteriza apenas como atividade prática, mas também como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente. Dessa forma, o estágio possibilita a articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor observar, analisar e compreender a realidade educacional para, posteriormente, intervir de maneira reflexiva por meio de sua prática docente. Tendo isso em vista, durante o período de observação, foi possível compreender a realidade das crianças e, em seguida, intervir por meio do desenvolvimento do Projeto de Ação Pedagógica (PAP).

Vivências no Estágio da Educação Infantil

Partindo das brincadeiras e interações como eixo central do processo educativo na Educação Infantil, López (2016) destaca que, na primeira infância, a brincadeira, a linguagem e a narração estão fortemente unidas. Segundo a autora, essas práticas lúdicas permitem à criança construir significados

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Participante do projeto: Narrativas infantis: experiências cotidianas na escola. E-mail: studyamanda024@gmail.com.

² Professora do Curso de Pedagogia e Orientadora no Programa de Institucionalização de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: cristianercabral@ufgd.edu.br.

sobre o mundo. Para a autora, a conversa com os bebês constitui uma ferramenta fundamental não apenas para a linguagem, mas também para a abstração do pensamento, ou seja, a construção do pensamento está diretamente ligada às interações que a criança estabelece com as pessoas com quem convive.

Ao dialogar com Vygotsky, López (2016) afirma que o pensamento autônomo surge da interiorização das interações vivenciadas inicialmente com outras pessoas. Desse modo, torna-se imprescindível que a Educação Infantil propicie às crianças experiências por meio de brincadeiras, narrativas, cantigas e poesias, sempre considerando as especificidades das crianças em seus diferentes contextos e momentos de desenvolvimento. Essas experiências permitem que as crianças se expressem, comuniquem-se, aprendam e construam significados sobre o mundo.

Nesse contexto, o estágio supervisionado na docência da Educação Infantil torna-se fundamental para a formação docente, pois permite ao futuro professor compreender, na prática, a importância das interações e brincadeiras, do cuidar e educar e das diversas possibilidades educativas para o desenvolvimento da criança pequena. Além de possibilitar a compreensão do papel do professor da Educação Infantil, o estágio também favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, articulando teoria e prática e evidenciando que a prática educativa ganha significado quando acompanhada da teoria.

Experiências formativas por meio do Projeto de Ação Pedagógica

O desenvolvimento do Projeto de Ação Pedagógica (PAP) ocorreu em cinco momentos, proporcionando reflexões sobre a prática docente. Ao longo deles, tive contato direto com as crianças e conduzi atividades, tendo, assim, minha primeira experiência com a prática docente. Desde o início das observações, fui tratada como professora e, durante a realização das atividades, esse reconhecimento foi se fortalecendo. Uma dessas reflexões ocorreu em uma atividade em que uma criança disse: “Professora, você é muito boa com isso!” (Relato da estagiária, 2026). Esse momento marcou significativamente meu estágio, pois me senti ocupando o lugar de professora.

Em uma conversa espontânea com uma criança, ela relatou alguns aspectos de sua realidade familiar, compartilhando uma situação de fragilidade. Esse momento possibilitou reflexões sobre a escuta na Educação Infantil e a necessidade de compreender a realidade de cada criança para além da vivência escolar. Nesse sentido, Silva (2016, p. 68) afirma: “Assim, como profissionais da Educação Infantil, as professoras têm ainda essa função: a de compreender os contextos que envolvem a vida familiar das crianças”.

A atuação do professor da Educação Infantil implica compreender os contextos familiares das crianças, tendo em vista que as experiências do cotidiano influenciam suas vivências escolares. Ao longo das atividades, uma criança sempre me procurava para contar sobre seu dia e frequentemente perguntava: “Tia, você quer ser minha amiga?” (Relato da estagiária, 2026). Esse comportamento me levou a compreender que ela poderia estar buscando um adulto que a escutasse e acolhesse. Esse momento permitiu a reflexão sobre a importância da escuta e da valorização das experiências do cotidiano das crianças na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Lima e Pimenta (2006) destacam que a profissão docente se constitui como uma prática social, uma vez que representa uma forma de intervenção na realidade por meio da educação. O professor contribui para a formação dos indivíduos e, portanto, essa experiência permitiu compreender que ser professora não é apenas ensinar, mas também escutar, acolher e construir relações.

Além de possibilitar a articulação entre teoria e prática, o estágio se constitui como um momento de pesquisa, permitindo ao estagiário analisar diferentes contextos no espaço escolar, compreendendo e problematizando as situações observadas. Dessa forma, o estagiário desenvolve uma postura investigativa e busca referenciais teóricos que auxiliem na compreensão da realidade

educacional e dos desafios encontrados. Sob essa ótica, Lima e Pimenta (2006, p. 14) afirmam que “A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam”.

Durante todo o período de estágio, essa concepção esteve presente, pois as observações da rotina e as interações com a equipe escolar e com as crianças possibilitaram uma análise da prática educativa em diferentes contextos. Assim, o estágio contribuiu não apenas para a vivência da docência, mas também para o desenvolvimento da estagiária como pesquisadora.

O estágio é um momento de aprendizagem e, ao mesmo tempo, apresenta alguns desafios. São esses desafios que permitem compreender a realidade educacional e a prática docente, bem como articular teoria e prática. As experiências vivenciadas no cotidiano escolar, juntamente com os estudos realizados ao longo da formação, possibilitam a reflexão sobre a prática docente. Essa compreensão é reforçada por Pimenta e Gonçalves (1990, *apud* Lima; Pimenta, 2006), ao considerarem que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.

Considerações Finais

Considero que os objetivos do projeto foram alcançados, as crianças participaram e interagiram com as atividades, na convivência com elas foi possível observar suas diferentes formas de aprender e participar das atividades, permitindo a reflexão sobre a importância de respeitar as individualidades e ritmos de desenvolvimento de cada criança. As experiências vivenciadas durante o estágio contribuíram significativamente para a formação docente da estagiária, sendo possível compreender a articulação entre teoria e prática, comprovando que ambas são indissociáveis no ambiente escolar.

Outro aspecto importante refletido foi sobre os desafios da Educação Infantil, as situações observadas despertaram questionamentos que reafirmaram a importância dos estudos teóricos para a compreensão da realidade das crianças, como também, a necessidade de práticas pedagógicas que valorizam a infância, respeitando o tempo de aprendizagem, a autonomia das crianças, o momento da brincadeira e as formas de expressões.

A partir das observações, tornou-se evidente a importância do estágio na Educação Infantil, para compreender o papel do professor nessa etapa e como as crianças interagem e aprendem por meio de brincadeiras e interações com outras pessoas, destacando que a prática docente vai além do ensino, uma vez que também envolve a construção de vínculos e a compreensão da realidade de cada criança.

Por fim, conclui-se que o estágio foi um momento de aprendizagem, pesquisa e reflexões sobre aos desafios e possibilidades da Educação Infantil, análises das práticas educativas e das narrativas das crianças, contribuindo para a formação da futura professora.

Referências

LÓPEZ, Maria Emília. **Brincar, cantar, narrar**: Os bebês como autores. Secretária de Educação Básica - 1 ed. Brasília MEC/SEB, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Docência na Educação Infantil**: Contextos e práticas. Secretária de Educação Básica - 1 ed. Brasília MEC/SEB, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000200005.

ATIVIDADES ADAPTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Ana Beatriz de Almeida³
Hadassa Menacho Gomes⁴
Luana Nicoletti Oliveira Araujo⁵

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como um dos princípios da educação contemporânea ao defender que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, tenham assegurados os direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a Educação Física assume papel relevante ao proporcionar experiências corporais que contemplam não apenas aspectos motores, mas também dimensões cognitivas, afetivas e sociais, colaborando para a formação integral dos educandos (Rodrigues; Barroso; Aguiar, 2025).

Durante muitos anos, entretanto, as aulas de Educação Física estiveram fundamentadas em práticas voltadas ao rendimento esportivo, à competitividade e ao desempenho físico, privilegiando alunos considerados mais habilidosos e restringindo o envolvimento daqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou dificuldade motora. Esse modelo excludente reforçou desigualdades e reduziu as oportunidades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de reformulação das propostas pedagógicas diante das demandas da educação inclusiva (Mulinari; Borges Neto, 2022).

Com os avanços das políticas públicas educacionais e da legislação brasileira direcionada à inclusão, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ampliou-se a compreensão de que as diferenças integram a realidade escolar e precisam ser consideradas no planejamento pedagógico. A Educação Física Adaptada insere-se nesse movimento ao propor modificações em regras, materiais, espaços e estratégias metodológicas que buscam proporcionar condições mais adequadas para o envolvimento de todos nas aulas (Luz, 2025).

As atividades adaptadas constituem recursos pedagógicos relevantes por ampliarem as formas de participação dos alunos com deficiência sem excluir os demais integrantes da turma. Ao serem desenvolvidas coletivamente, podem estimular valores como respeito, cooperação, solidariedade, empatia e valorização das diferenças, contribuindo para relações escolares mais democráticas e acolhedoras (Silva; Ribeiro, 2024).

Além das contribuições relacionadas à inclusão, diferentes pesquisas indicam que jogos, brincadeiras e esportes adaptados podem colaborar para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Essas experiências estimulam autonomia, autoestima, sentimento de pertencimento e trabalho coletivo, elementos relacionados à formação integral dos sujeitos (Souza *et al.*, 2022; Cunha; Chicon, 2022).

³ Estudante do curso de Educação Física – Licenciatura/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: ana.beatriz.almeida@ufms.br.

⁴ Estudante do curso de Educação Física – Licenciatura/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: hadassa_menacho@ufms.br.

⁵ Estudante do curso de Educação Física – Licenciatura/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: luana.nicoletti@ufms.br

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, permanecem obstáculos para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física. Entre os aspectos apontados estão as limitações na formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais adaptados, as condições estruturais das escolas e as dificuldades para elaborar propostas pedagógicas que contemplem a diversidade existente no cotidiano educacional (Rodrigues; Barroso; Aguiar, 2025; Pereira *et al.*, 2025).

Diante dessas questões, torna-se pertinente ampliar as discussões acerca das contribuições das atividades adaptadas para o processo de inclusão escolar, considerando seus efeitos tanto para alunos com deficiência quanto para os demais. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar como a vivência de atividades adaptadas na Educação Física escolar contribui para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento integral dos estudantes com e sem deficiência, bem como identificar os principais desafios enfrentados para a consolidação dessas práticas no contexto educacional. Para atender a esse objetivo, realizou-se uma revisão narrativa da literatura. A busca bibliográfica ocorreu por meio do Google Acadêmico, utilizando os descritores “Educação Física Adaptada”, “Inclusão Escolar”, “Atividades Adaptadas”, “Educação Física Inclusiva” e “Desenvolvimento Integral”. Foram considerados estudos publicados entre 2019 e 2026, em língua portuguesa e diretamente relacionados à temática proposta, posteriormente examinados de maneira descritiva e interpretativa.

As atividades adaptadas como instrumento de inclusão e desenvolvimento integral

A análise das produções selecionadas indica que a utilização de atividades adaptadas nas aulas de Educação Física constitui uma estratégia pedagógica capaz de criar condições de participação para alunos com e sem deficiência, colaborando para ambientes educacionais mais inclusivos. Os trabalhos consultados apontam ainda que essas experiências valorizam potencialidades individuais, respeitam diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionam maiores oportunidades de interação entre os integrantes da turma (Luz, 2025; Silva; Ribeiro, 2024).

De acordo com Tavares (2026), a inclusão na Educação Física escolar constitui um processo ainda em consolidação no Brasil, decorrente de transformações históricas que buscaram superar modelos tradicionalmente excludentes. Ao longo desse percurso, a valorização da diversidade contribuiu para mudanças nas concepções pedagógicas e para uma atuação mais ativa dos alunos com deficiência durante as aulas.

Essa perspectiva aproxima-se das considerações de Luz (2025), que ressalta a importância de adequar regras, materiais e estratégias de ensino às potencialidades dos sujeitos. Tais modificações podem contribuir não somente para o envolvimento nas propostas, mas também para aspectos relacionados à autonomia, à autoestima e ao sentimento de pertencimento ao grupo.

Silva e Ribeiro (2024) ampliam essa discussão ao demonstrarem que os efeitos das ações inclusivas não se restringem às pessoas com deficiência. Segundo os autores, a realização de atividades adaptadas envolvendo toda a turma pode estimular valores como cooperação, respeito às diferenças, solidariedade e cidadania. Sob essa perspectiva, a inclusão ultrapassa a garantia de acesso às práticas corporais e integra um processo educativo voltado à construção de relações mais respeitadas e colaborativas no espaço escolar.

Em direção semelhante, Pereira *et al.* (2025) identificaram que jogos cooperativos, adaptações metodológicas e um planejamento atento às necessidades individuais podem tornar as experiências corporais mais acessíveis. Os resultados reforçam a importância de considerar as particularidades dos alunos na organização das aulas, buscando alternativas que permitam diferentes formas de envolvimento nas propostas desenvolvidas.

Rodrigues, Barroso e Aguiar (2025), por sua vez, destacam recursos como tecnologias assistivas, flexibilização das atividades e trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. Essas alternativas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para que as práticas

corporais sejam desenvolvidas de maneira compatível com as necessidades presentes na turma, contemplando aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais.

Para além das modificações realizadas em atividades convencionais, os esportes adaptados são apresentados na literatura como recursos pedagógicos capazes de proporcionar experiências inclusivas. Pereira e Bezerra (2024) apontam que modalidades como goalball, voleibol sentado, bocha paralímpica e atletismo adaptado podem estimular capacidades físicas, cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que promovem a interação entre alunos com e sem deficiência.

Em consonância com essa perspectiva, Cunha e Chicon (2022) verificaram que a inserção dos esportes adaptados nas aulas proporcionou maior envolvimento dos alunos, melhorias na interação social e no desenvolvimento motor, além do fortalecimento da empatia entre os colegas. Os resultados sugerem que, quando planejadas de maneira intencional, essas vivências podem auxiliar na redução de barreiras atitudinais e na compreensão das diferentes formas de participação nas práticas corporais.

Os jogos e as brincadeiras adaptadas também são apresentados nos trabalhos consultados como alternativas para a construção de experiências inclusivas. Souza *et al.* (2022) ressaltam que essas propostas podem estimular o protagonismo por meio da tomada de decisões, da criatividade e da cooperação. Além disso, permitem compreender como modificações nas regras, nos materiais ou na organização das atividades podem criar condições para que diferentes integrantes da turma estejam envolvidos nas experiências propostas.

Outro aspecto identificado refere-se ao potencial educativo dos esportes paralímpicos. Em pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental, Silva (2026) constatou que o contato com modalidades paralímpicas contribuiu para o pensamento crítico, a cooperação e a compreensão sobre acessibilidade. Os participantes passaram a reconhecer que as adaptações presentes nessas modalidades constituem mecanismos destinados a proporcionar condições mais equitativas de participação.

Mulinari e Borges Neto (2022) também defendem a inserção dos esportes adaptados no currículo da Educação Física escolar de maneira contínua, evitando restringi-los a datas comemorativas ou projetos isolados. Para os autores, a mediação docente é importante para que essas experiências ultrapassem a simples vivência das modalidades e possibilitem aprendizagens relacionadas à autonomia, à convivência com as diferenças e ao desenvolvimento humano.

Em conjunto, as produções examinadas apresentam diferentes possibilidades de utilização das atividades adaptadas no contexto da Educação Física escolar. Modificações em regras, materiais, espaços e estratégias, associadas à utilização de jogos, brincadeiras, esportes adaptados e modalidades paralímpicas, podem proporcionar diferentes formas de interação e envolvimento nas aulas. Essas experiências evidenciam possibilidades de organização pedagógica que considerem as particularidades dos alunos e a diversidade existente no ambiente educacional.

Desafios e perspectivas para a consolidação da Educação Física inclusiva

Apesar das possibilidades apresentadas pelas atividades adaptadas, as pesquisas consultadas também identificam obstáculos à consolidação de propostas inclusivas nas aulas de Educação Física. Entre os principais estão as limitações na formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais pedagógicos específicos, as condições estruturais das escolas e as dificuldades relacionadas ao planejamento direcionado à diversidade (Rodrigues; Barroso; Aguiar, 2025; Pereira *et al.*, 2025).

A preparação docente aparece como uma questão recorrente nas produções examinadas. Alguns professores demonstram insegurança ao trabalhar com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiência, especialmente em razão da abordagem reduzida da Educação Física Adaptada durante a graduação e das poucas oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Tais circunstâncias podem

repercutir na organização das aulas e, em determinadas situações, limitar o envolvimento desses sujeitos nas experiências propostas (Silva; Ribeiro, 2024).

Essa questão também é abordada por Tavares (2026), que, ao discutir o processo histórico de construção de uma Educação Física mais inclusiva, ressalta que sua consolidação ainda requer investimentos na preparação dos profissionais e o fortalecimento das políticas educacionais direcionadas à inclusão. Nesse âmbito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a importância da organização de condições educacionais voltadas ao acesso, à participação, à permanência e à aprendizagem do público da educação especial, contemplando aspectos relacionados à qualificação profissional, à acessibilidade e à organização de recursos e serviços educacionais (Brasil, 2008). Desse modo, mudanças nas concepções sobre diversidade precisam estar acompanhadas de condições que possibilitem sua incorporação ao cotidiano pedagógico.

Somadas às questões profissionais, as características estruturais das instituições de ensino também interferem na realização das atividades adaptadas. Pereira *et al.* (2025) identificam dificuldades relacionadas à acessibilidade arquitetônica, à disponibilidade de materiais específicos e à adequação dos espaços destinados às ações inclusivas. Tais limitações repercutem na organização das aulas e podem reduzir as alternativas disponíveis para atender às particularidades dos alunos.

A inserção dos esportes adaptados nos currículos constitui outro desafio identificado. Cabral e Almeida (2019) observaram que, apesar do reconhecimento da relevância dessas modalidades para a inclusão, determinados Projetos Político-Pedagógicos ainda não contemplam esse conteúdo de forma sistemática. Em algumas realidades, essas modalidades aparecem somente em ações pontuais, sem continuidade durante o ano letivo, dificultando sua integração às experiências regulares da Educação Física escolar.

Pereira e Bezerra (2024) apresentam constatação semelhante ao observarem que esses conteúdos ainda são pouco explorados em determinadas escolas, situação associada, entre outros fatores, à formação específica dos docentes. Sua ampliação no cotidiano educacional envolve, portanto, a criação de condições para que os profissionais conheçam diferentes modalidades e formas de adaptação.

A relação entre currículo e inclusão também é discutida por Galindo *et al.* (2025) a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular para alunos com deficiência, além de assumir compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões (Brasil, 2018). A análise de Galindo *et al.* (2025) indica, entretanto, que a concretização dessas orientações no cotidiano educacional envolve a articulação entre currículo, preparação docente, gestão escolar e planejamento pedagógico, considerando as condições presentes em cada instituição.

Sob essa ótica, a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o professor de Educação Física. A articulação entre equipe gestora, docentes, demais profissionais envolvidos no processo educacional, famílias e alunos pode contribuir para a organização das ações e para a constituição de espaços mais acessíveis e acolhedores (Rodrigues; Barroso; Aguiar, 2025).

Frente a esses obstáculos, algumas alternativas identificadas nas pesquisas não dependem necessariamente de recursos complexos. Modificações nas regras dos jogos, utilização de materiais alternativos, reorganização dos espaços, flexibilização das tarefas e valorização das potencialidades individuais são estratégias que podem auxiliar o professor na adequação das propostas às características da turma (Souza *et al.*, 2022; Mulinari; Borges Neto, 2022).

Os aspectos discutidos evidenciam, portanto, diferentes dimensões relacionadas à construção de uma Educação Física inclusiva, entre elas a preparação docente, a infraestrutura, os recursos pedagógicos, a organização curricular, o planejamento e o apoio institucional. Esses fatores aparecem

interligados nas produções consultadas e ajudam a compreender as condições que permeiam a implementação das atividades adaptadas nas diferentes realidades escolares.

Considerações Finais

Os achados reunidos permitem compreender que a adaptação das experiências corporais pode favorecer o envolvimento de alunos com diferentes características nas aulas de Educação Física. Ao considerar ritmos, capacidades e necessidades distintas, essas propostas ampliam as formas de vivenciar os conteúdos da disciplina e podem repercutir em aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais.

Essa perspectiva também evidencia que seus efeitos podem alcançar as relações estabelecidas no ambiente escolar. A convivência com diferentes maneiras de realizar uma mesma proposta tende a estimular atitudes de cooperação, respeito, empatia e reconhecimento das diferenças, beneficiando não somente aqueles que necessitam de adequações específicas, mas a turma como um todo. Dessa maneira, a diversidade passa a integrar a organização das experiências educativas, considerando as particularidades existentes entre os alunos.

Entretanto, a incorporação dessas propostas ao cotidiano escolar envolve fatores que ultrapassam a iniciativa individual do professor. A preparação profissional, as condições oferecidas pelas instituições, a disponibilidade de recursos e a organização do trabalho educativo interferem na maneira como as ações inclusivas podem ser desenvolvidas. Os aspectos discutidos apontam, portanto, para a necessidade de articulação entre diferentes elementos do contexto escolar para que essas experiências encontrem condições adequadas de realização.

Diante dos aspectos identificados, compreende-se que as atividades adaptadas apresentam possibilidades para tornar as experiências da Educação Física mais acessíveis às diferentes características encontradas nas turmas. Sua contribuição está relacionada à capacidade de flexibilizar formas de realização sem afastar os alunos das vivências compartilhadas, reconhecendo suas potencialidades e necessidades. Nesse sentido, considerar a diversidade desde o planejamento pode favorecer condições mais equitativas de participação e aprendizagem no contexto escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CABRAL, Sthefanie Matias; ALMEIDA, Wolney Gomes. A INSERÇÃO DE ESPORTES ADAPTADOS NOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO. **Educação em Foco**, [S.L.], v. 22, n. 38, p. 203-222, 27 dez. 2019. Editora UEMG - EdUEMG. <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v22i38.2956>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/download/2956/2511>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CUNHA, Leonardo Miglinas; CHICON, José Francisco. **O esporte adaptado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar e inclusão**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. ISBN 978-65-88977-61-3.

GALINDO, Vinicius Aparecido; SILVA, Lucimar Cristina da; SANTOS, Otávio Augusto Campos dos; TENORIO, Jederson Garbin. Esportes adaptados na educação física escolar: desafios à luz da bncc. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, [S.L.], v. 12, n. 32, p. 262-278, 17 set. 2025. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<http://dx.doi.org/10.55028/pdres.v12i32.22988>. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22988>. Acesso em: 11 mar. 2026.

LUZ, Maria do Socorro Rodrigues. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 11, n. 9, p. 3751-3755, 27 set. 2025. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v11i9.21274>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21274>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MULINARI, Filício; BORGES NETO, Mauro Fontoura. A EXPERIÊNCIA INCLUSIVA POR MEIO DA PRÁTICA DE ESPORTES ADAPTADOS: uma proposta pedagógica para educação física. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 8, p. 311-322, 09 ago. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2309>. Acesso em: 11 mar. 2026.

PEREIRA, David Hugo Viegas; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. ESPORTE ADAPTADO NO ROL DE CONTEÚDOS APLICADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 19-36, 29 fev. 2024. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2674-8681.2024.v25n1.p19-36>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/15565>. Acesso em: 11 mar. 2026.

PEREIRA, Regiane Osório; SOUZA, Samanta Fernandes Costa; REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira; BATISTA, Anna Clara Figueiredo Ferreira; SOUZA, Katrice Almeida de; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: o desafio da inclusão escolar. **Renef**, [S.L.], v. 7, n. 11, p. 25-35, 30 set. 2025. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIIMONTES). <http://dx.doi.org/10.46551/rn2025071100124>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/9234>. Acesso em: 11 mar. 2026.

RODRIGUES, Charllyngton Fábio da Silva; BARROSO, José Guilherme Marques Amado Freire da Silva; AGUIAR, David Anderson Fernandes de. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: desafios e estratégias para inclusão de alunos com deficiência. **Aurum Revista Multidisciplinar**, [S.L.], v. 1, n. 3, p. 24-32, 13 mar. 2025. Aurum Editora Ltda. <http://dx.doi.org/10.63330/armv1n3-003>. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/81>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, Leonardo Yoshizato. **ESPORTES PARALÍMPICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: análise de uma intervenção. 2026. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/384e9878-3203-4872-9cb9-ff2b30055a88>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, Raimundo Rodrigues da; RIBEIRO, Mílvio da Silva. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma proposta pedagógica para educação física. **Educação Especial (Vol 02)**, Campina Grande, v. 9, n. 8, p. 311-322, 24 jan. 2024. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/ix.conedu.2023.gt10.004>. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105849>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SOUZA, Janísio Xavier de; BORGES, Gustawo Lemos; CORESMA, Leandro de Castro; RODRIGUES, Graciele Massoli; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. Jogo Adaptado na Educação Física Inclusiva. **Colloquium: health and education**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 01-16, 20 dez. 2022. Editora Alumniin. <http://dx.doi.org/10.37497/colloquium.v2i1.37>. Disponível em: <https://colloquimhealtheducation.com.br/recs/article/view/37>. Acesso em: 11 mar. 2026.

TAVARES, Carolina Paioli. Inclusão e diversidade na educação física: uma espiada na história da educação brasileira. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 24, p. e67402, 2026. DOI: 10.23925/1809-3876.2026v24e67402. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67402>. Acesso em: 11 mar. 2026.

OS LIMITES DO OLHAR NO ENSINO DE ARTE: O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DIREITO DE TODOS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Ana Clara Beffart Brito⁶

Introdução

O ensino formal de Artes Visuais tem sido historicamente estruturado sobre o que aqui chamamos de primazia do olhar, estabelecendo a observação, a leitura de imagens bidimensionais e a representação óptica como eixos fundamentais e quase exclusivos de suas práticas pedagógicas. Essa proeminência absoluta do canal visual reflete uma construção cultural profunda do ocidente moderno que marginaliza, por meio de práticas e preconceitos, de maneira não intencional ou sistêmica, os estudantes com deficiência visual das experiências de fruição e produção artística. Diante deste panorama, o presente trabalho orienta-se pela seguinte problemática de pesquisa: como ensinar uma poética visual para quem não enxerga?

O objetivo deste resumo expandido é analisar os conceitos de deficiência visual, os impactos do paradigma ocularcêntrico e as barreiras que incidem sobre o ensino de arte no contexto escolar, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem ser reformuladas para se tornarem mais inclusivas. A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de expandir o debate sobre acessibilidade na educação estética, defendendo a arte como um direito fundamental à humanização e superando a falsa concepção de que as Artes Visuais constituem um campo inacessível àqueles que não compartilham da experiência do ver.

Os conceitos da Deficiência Visual e a Inclusão

O direcionamento pedagógico inclusivo exige o rompimento com as visões puramente clínicas e reducionistas herdadas do modelo biomédico da deficiência, que tendem a categorizar o sujeito exclusivamente a partir de sua limitação orgânica (Diniz, 2007). Esse modelo estritamente médico transfere a responsabilidade da exclusão para o próprio indivíduo, desobrigando as instituições e a sociedade de repensarem suas estruturas (Bampi; Guilhem; Alves, 2010).

É certo que, do ponto de vista normativo oficial, o diagnóstico clínico utiliza parâmetros bem definidos. A Portaria nº 3.128/2008 do Ministério da Saúde, por exemplo, adota critérios rígidos de acuidade e campo visual para classificar o comprometimento em baixa visão (quando a acuidade corrigida no melhor olho está entre 0,3 e 0,05) ou em cegueira total (valores abaixo de 0,05 ou campo visual menor que 10°) (Brasil, 2008). No entanto, embora essa medição médica seja importante para o mapeamento epidemiológico e para a concessão de direitos legais, ela se mostra insuficiente e fria quando trazida para o chão da escola, pois não revela como o aluno de fato aprende ou interage com o conhecimento.

Por esse motivo, para a atuação do professor em sala de aula, faz-se indispensável adotar uma classificação funcional e pedagógica baseada no modelo social da deficiência. Conforme explicam Bruno e Mota (2001), o planejamento pedagógico não deve se apoiar no diagnóstico clínico do que falta ao aluno, mas sim nos canais de aprendizagem que ele predominantemente utiliza para compreender o mundo. É essa análise funcional que vai guiar o trabalho docente, determinando se o

⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: clara.beffart@ufms.br.

estudante precisa do Sistema Braille, de recursos ampliados, do uso de audiodescrição ou de outras tecnologias assistivas. Assim, o foco deixa de ser a limitação da visão e passa a ser a eliminação das barreiras pedagógicas que impedem o aluno de aprender.

Essa classificação funcional precisa considerar também a heterogeneidade do grupo, que se manifesta na distinção entre a deficiência congênita e a adquirida, fator que repercute diretamente na memória visual e na estruturação de conceitos espaciais do indivíduo (Amiralian, 1997). Enquanto o cego congênito constrói sua identidade e interpretação de mundo sem o referencial óptico prévio, a pessoa que perde a visão de forma tardia passa por processos de luto e reestruturação de identidade que exigem extrema sensibilidade do mediador.

Independentemente do momento em que a cegueira ocorra, a participação plena desses estudantes esbarra nas estruturas do meio circundante. É nesse ponto que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) se torna um instrumento fundamental de análise, ao tipificar as seis categorias principais de barreiras que impactam a pessoa com deficiência: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, tecnológicas, comunicacionais e atitudinais. No ambiente escolar, as barreiras atitudinais e as comunicacionais convertem-se em severos impedimentos pedagógicos, aprisionando o estudante cego na passividade, e é nelas que focaremos em problematizar neste trabalho.

Para combater esses impedimentos e garantir a quebra dessas barreiras, a legislação brasileira ampara robustamente o direito à educação inclusiva. Esse respaldo jurídico tem suas bases na Constituição Federal de 1988 e se consolidou com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esses marcos legais impõem que a educação especial não deve acontecer de forma isolada, mas sim integrar obrigatoriamente a proposta pedagógica do ensino regular, assegurando o atendimento especializado e as adaptações necessárias no cotidiano escolar.

No entanto, a existência da lei por si só não garante que a inclusão aconteça na prática de forma plena. Refletindo sobre essa distância entre o texto legal e a realidade das salas de aula, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) adverte de maneira contundente que a inclusão escolar não se reduz à mera integração física ou à simples presença do estudante com deficiência no mesmo espaço que os demais. Para a autora, a real inclusão vai muito além de matricular o aluno; ela requer uma refundação radical da escola para todos. Essa mudança profunda força as instituições a revisarem suas matrizes curriculares, suas metodologias rígidas e seus sistemas tradicionais de avaliação, que historicamente foram pensados para um padrão homogêneo de estudante.

Quando trazemos essa necessidade de refundação radical para a disciplina de Arte, o cenário ganha contornos dramáticos e esbarra em uma realidade complexa e profundamente desigual. O desafio de reestruturar metodologias e avaliações artísticas torna-se ainda maior porque a crônica ausência de formação continuada e a escassez de produções científicas voltadas para essa área deixam os docentes em um estado de isolamento e desamparo técnico para mediar a diversidade perceptiva (Reily, 2010). Sem cursos de capacitação ou materiais de apoio teóricos que discutam a deficiência visual no ensino de arte, o professor muitas vezes se vê sem saber como planejar uma aula inclusiva.

Longe de ser um problema puramente teórico ou de falta de boa vontade pedagógica, esse cenário de despreparo institucional é severamente agravado pela precarização do trabalho docente. Na falta de infraestrutura adequada nas escolas e sem repasses públicos suficientes para a compra de materiais acessíveis, os professores frequentemente se veem obrigados a subsidiar insumos pedagógicos básicos do próprio bolso, comprando texturas, argilas e colas para viabilizar o andamento mínimo das aulas e tentar garantir alguma participação dos estudantes cegos.

Contudo, mesmo diante de todo esse contexto de vulnerabilidade estrutural e falta de apoio, o professor de Arte assume o papel de articulador prático do conceito legal de acessibilidade expresso na Lei nº 13.146/2015. Atuando como um mediador insubstituível no chão da escola, cabe a esse profissional a responsabilidade de fraturar o monopólio óptico da sala de aula tradicional que foi

criticado anteriormente. Essa mediação se concretiza na prática quando o docente consegue transpor conteúdos historicamente retinianos em experiências estéticas multissensoriais legítimas. Ao expandir o vocabulário plástico do estudante cego por meio de estímulos táteis, sonoros e corporais, o professor cumpre o papel da inclusão, validando, assim, outras formas de sentir, criar e atribuir significado à arte.

A Colonização do Olhar e Sentidos na Arte

Para desvelar a estrutura que gera a exclusão da pessoa cega no universo da arte, faz-se necessário examinar o conceito de ocularcentrismo. Conforme postula Manguel (2001), o ocularcentrismo consolidou-se como a lógica da modernidade ocidental na qual a visão é elevada a um sentido hegemônico para a validação do conhecimento e da razão, sobrepondo-se às outras dimensões sensoriais do corpo. Sob essa ótica, criou-se uma crença coletiva de que o único saber verdadeiro e confiável é aquele que pode ser visto.

Jay (1993) contribui para essa reflexão ao demonstrar que o ato de ver não é um dado meramente biológico ou natural, mas sim uma construção histórica mediada por diferentes "regimes escópicos", ou seja, diferentes modos de olhar que mudam de acordo com a época. Desde o Renascimento, com a concepção da pintura sendo pensada como uma "janela para o mundo" baseada na perspectiva linear, o estatuto de verdade foi totalmente atrelado à retina. Essa centralidade visual acabou se refletindo na nossa própria linguagem corrente, onde comumente utiliza-se a expressão "eu vejo" como sinônimo de "eu entendo" ou "eu compreendo". Dessa forma, essa hegemonia dos sentidos deixa de ser apenas uma preferência estética e passa a atuar como um mecanismo de poder que define quem pode e quem não pode compreender o mundo.

Aprofundando essa crítica, Siñani (2024) argumenta que esse modelo de valoração estética está intimamente ligado a um processo de colonização cultural. O chamado "olhar colonizado" impõe os valores tradicionais eurocêntricos como se fossem parâmetros universais e neutros. Esse padrão exige uma apreensão da obra de arte que seja puramente intelectualizada, retiniana e descorporificada, mantida sempre a uma distância segura onde o observador apenas olha, sem tocar, sem interagir e sem engajar o restante do corpo.

Por consequência, propor a "descolonização do olhar" no ensino de artes significa fraturar esse monopólio óptico e resgatar a integridade do corpo inteiro no ato estético. Sob a ótica de John Dewey (2010), a arte não é um objeto estático para ser apenas contemplado de longe, mas sim uma experiência vital que envolve a interação plena do organismo com o seu ambiente, mobilizando a totalidade dos sentidos, como o tato, a audição e a propriocepção.

Complementarmente, a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski (2001) assevera que a percepção estética constitui uma atividade psíquica complexa, alicerçada na imaginação e em processos cognitivos superiores. O diferencial da teoria vigotskiana é mostrar que essas funções se desenvolvem de forma independente do canal visual, ocorrendo por meio de múltiplas vias sensoriais e da mediação cultural. Por esse ponto de vista, compreende-se que a experiência com as artes visuais é perfeitamente possível e legítima para indivíduos que operam a partir de outras matrizes perceptivas, já que a mente reconstrói as imagens e os conceitos artísticos sem depender obrigatoriamente do estímulo do olho.

Quando o ambiente escolar desconsidera essa pluralidade de sentidos e insiste no modelo focado apenas na retina, acaba por limitar as potencialidades do aluno. E não só do aluno cego, mas de todos os ali presentes, reduzindo drasticamente a capacidade de suas vivências artísticas em sala de aula.

Diante de toda essa análise, restringir o acesso estético a um único sentido se configura claramente como uma privação de direitos, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Como a LBI estabelece que a deficiência se materializa na interação do sujeito com as barreiras do

meio, ao manter a primazia exclusiva da visão, a instituição escolar impõe ativamente barreiras comunicacionais e barreiras atitudinais.

Nos termos de Fischer (1987), essa restrição pedagógica e legal configura-se também como uma forma de desumanização. Para o autor, a arte constitui uma necessidade humana indispensável para a união do indivíduo com o todo social e para a transformação da própria realidade. Como ele mesmo afirma, “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (Fischer, 1987, p. 20).

Dito isso, fica evidente que o contato com a arte contribui para a construção da sensibilidade e para maneiras próprias de interpretar e atribuir sentidos às experiências vividas. O aprendizado artístico ultrapassa a ideia de ser apenas um recurso pedagógico complementar ou recreativo; a arte se constitui como parte essencial da experiência humana e sensível, sendo necessária, urgente e um direito de todos.

Considerações Finais

O percurso teórico construído neste trabalho permite compreender que o debate sobre a inclusão de alunos cegos na disciplina de Arte vai muito além de uma simples adaptação de materiais. Trata-se de uma mudança profunda nas práticas educativas, exigindo que professores, pesquisadores e educadores repensem o próprio conceito de Artes Visuais. Quando conseguimos quebrar o monopólio da visão e compreender a arte pela perspectiva de Dewey e Vigotski, a ação pedagógica se expande. Ela deixa de ser apenas a entrega de uma imagem pronta e passa a ser uma experiência viva, que mobiliza a imaginação, o corpo e a totalidade dos sentidos. Essa mudança beneficia não apenas o estudante cego, mas beneficia a todos os sujeitos, independente de alguma deficiência, que muitas vezes também têm sua experiência estética limitada por conceitos rígidos que reduzem a arte ao ato de apenas olhar.

Sob a ótica do modelo social e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), as práticas educativas precisam se voltar urgentemente para a eliminação das barreiras atitudinais e comunicacionais. Ficou evidente que o impedimento para o aprendizado não está na cegueira, mas sim na persistência de um currículo puramente ocularcêntrico que gera a privação de direitos e a desumanização criticada por Ernst Fischer. Portanto, transformar a prática significa garantir que o planejamento pedagógico adote a perspectiva funcional, utilizando o tato, a audição e recursos de tecnologia assistiva como vias legítimas de acesso ao conhecimento artístico, permitindo que toda a classe explore a arte de forma coletiva e multissensorial.

Diante disso, este estudo joga luz sobre a necessidade de estender essas novas práticas educativas para além dos muros da escola, alcançando também os espaços não formais de ensino. Ambientes como museus, oficinas culturais, associações de cegos e institutos especializados desempenham um papel fundamental na formação sensível do sujeito. Nesses espaços, a mediação cultural multissensorial deve ganhar força. No entanto, para que essa articulação aconteça, tanto a escola quanto os espaços não formais demandam profissionais preparados. Como pontuam Mantoan e Reily, a inclusão exige transformações reais nas metodologias e, principalmente, nas políticas públicas de formação docente, para que os educadores não enfrentem o desamparo técnico e a precarização estrutural sozinhos.

Conclui-se que o ensino de Artes Visuais para além da visão é perfeitamente possível, legítimo e urgente em qualquer contexto educativo.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar novas práticas pedagógicas que eliminem de vez a passividade imposta aos estudantes. Somente ao garantir propostas multissensoriais e acolhedoras será possível transformar as salas de aula e os espaços culturais em ambientes verdadeiramente democráticos, onde a experiência estética seja, de fato, um direito sensível, compartilhado e acessível para todos.

Referências

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social da deficiência: uma nova abordagem para o tema. **Revista de Ciências Médicas**, v. 19, n. 1, p. 13-21, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define as Redes de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.
- BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Práticas pedagógicas inclusivas na deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- JAY, M. **Downcast eyes**: the denigration of vision in twentieth-century French thought. Berkeley: University of California Press, 1993.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.
- SINANI, Marília Cláudia Favreto. **Descolonizar o olhar no ensino de artes visuais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARA ALÉM DOS MOINHOS DE VENTO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE ARTIGOS NACIONAIS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Bruna Da Silva Calixto⁷
Carina Elisabeth Maciel⁸

Introdução

Na obra imortal de Miguel de Cervantes, Dom Quixote de La Mancha acreditava que estava travando uma grande batalha contra gigantes quando, na verdade, se tratava apenas de moinhos de vento, acompanhado de seu fiel escudeiro Sancho Pança, Dom Quixote luta por ideais que parecem inalcançáveis, quando pensamos no cenário da pós-graduação brasileira, a implementação de ações afirmativas traz uma semelhança fundamental com essa metáfora: aqui os “gigantes” são o racismo institucional e o discurso meritocrático e diferente dos moinhos de Dom Quixote, essas são estruturas concretas que sustentam o discurso do saber e que excluem grupos marginalizados que enfrentam diariamente esses tais “gigantes” exigindo principalmente uma análise que vai muito além do idealismo para que de fato possa de alguma maneira derrubar essas barreiras reais da academia.

Historicamente, o pioneirismo dessas políticas públicas no Brasil e no âmbito da pós-graduação em educação surgiu em instituições como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que estabeleceram as cotas tanto na graduação quanto na pós-graduação, assim também surgiu a Lei nº 12.711.

No entanto, apesar desses grandes avanços, no decorrer deste trabalho que é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), vinculada ao projeto fomentado pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do Edital nº 17/2023, podemos perceber como resultado principal uma lacuna enorme entre o que está no papel e o que de fato chega ao conhecimento público em forma de resultados científicos concretos de fato, o problema central deste trabalho é entender o que expressam, de fato, os artigos sobre o tema? e entender a hipótese de que, embora o volume de produções seja alto (como os 544 trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ainda existe uma limitada quantidade de artigos que apresentem resultados concretos e indicadores dessas políticas na área da Educação. O “gigante” moinho do mérito científico parece ainda mascarar a manutenção de privilégios, dificultando uma democratização real do ensino superior.

A batalha contra as estruturas gigantes

Este trabalho possui como característica principal uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza quanti-qualitativa de caráter exploratório-descritivo. Os estudos aqui tiveram como base principal o método dialético, e compreendendo que as políticas educacionais e os fatores sociais não podem ser compreendidos de maneira isoladamente das influências políticas, econômicas e culturais,

⁷ Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFMS). Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001, Edital nº 17/2023

⁸ Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Orientadora) – Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – E-mail: carina.maciel@ufms.br

o levantamento dos dados seguiu um fluxo de mapeamento em bases nacionais pré selecionadas (Periódicos da Capes, Oasis, SciELO e BDTD). Nesse sentido, a estratégia de busca foi estruturada em três grupos de “palavras chaves ou filtros encontrados nas bases aqui selecionadas, e combinados para garantir que a busca de trabalhos fosse correta e o número preciso: o Grupo 1 foi utilizado palavras chaves como “ações afirmativas”, “pós-graduação” “educação” o Grupo 2 utilizou palavras chaves como o termo “stricto-sensu” e o Grupo 3 por fim usou como filtro termos “cotas” para uma diferenciação de resultados.

Esse mapeamento revelou um número expressivo de 1.334 trabalhos encontrados, com um destaque para a base BDTD, que apresentou 544 resultados, mesmo com o recorte temporal desta pesquisa que é de 2017-2020 aplicado também em todos os grupos anteriores. Para chegar a um “corpus” final de análise, foi utilizado um ‘funil’ baseado em critérios de exclusão, priorizando trabalhos que apresentassem indicadores e resultados concretos de eficácia das políticas. Esse recorte usado para delimitar o número de trabalhos permitiu reduzir o montante inicial para os 22 documentos finais (15 artigos e 7 teses/dissertações) que serão citados aqui e que compõem a base desse resumo.

O objetivo central desde do início foi revelar não só a qualidade mas também a densidade dos debates produzidos no cenário brasileiro ainda é muito baixo e que a principal hipótese que norteia esta investigação e que se encontra um eco no estado da arte preliminar nas produções acadêmicas e que , ainda existe um número limitado tanto de trabalhos quanto de resultados concretos e desdobramentos dessas políticas após sua implementação institucional. Conforme apontado por Carvalho (2019), e embora existam 373 produções localizadas na BDTD (a sua maioria são de autores do Sudeste e Sul), há uma carência de dados sistematizados que tragam a defesa do acesso e alcancem a eficácia dessa política. Para conduzir esta análise deste trabalho , foi utilizado três “recortes” principais a respeito do tema: "acesso, permanência e conclusão" e como eixo condutor deste trabalho compreendendo que o ingresso de grupos marginalizados deve estar indissociavelmente vinculado às condições da titulação do mesmo sob o risco de até as ações afirmativas se tornarem apenas uma “permissão” formal para tais acesso e não de fato uma alteração estrutural.

O mapeamento das produções encontradas nas bases revelaram uma contradição “dialética” em que o avanço dessas políticas públicas e das reserva de vagas persiste no cenário acadêmico sendo ele graduação e pós-graduação e uma estrutura que resiste a uma mudança concreta em temas como: étnico-raciais. (Silva e Borba 2018) identificam que as ações afirmativas na pós-graduação constituem uma das principais “lacunas” da pesquisa educacional brasileira, e que ainda se encontra em como um “estágio incipiente” que foca majoritariamente em argumentos teóricos ou em relatos da graduação, e que de certa forma ignora a análise das mudanças curriculares e principalmente e o mais grave da docência universitária. Essa "gritante invisibilidade" é diagnosticada por Maria Aparecida Bergamaschi (2019) que ao consultar 39 programas de pós-graduação em educação na Região Sul, constatou que apenas 9 faziam referência explícita às relações étnico-raciais em suas linhas de pesquisa ou temas de investigação.

De acordo com o estudo de Bergamaschi, os principais obstáculos para a superação dessa invisibilidade e a alteração dos parâmetros ocidentais que incluem: “Lógica Monocultural” e a persistência de uma estrutura de pensamento centrada em cânones ocidentais que ignora outras formas de saber e resiste à alteração de matrizes curriculares. Ela também cita em seu trabalho “Resistência Institucional” que é a dificuldade histórica dos programas em institucionalizar as relações étnico-raciais, mantendo o tema na periferia das discussões científicas. e por fim a “ausência de Monitoramento” que conforme Diallo e Cordeiro (2019), é a escassez de dados sobre os resultados das políticas dificulta o enfrentamento do racismo institucional que impede uma plena titulação. e que pesquisando nas bases selecionadas é nítido essa “Fragilidade dos Marcos Legais” e uma

necessidade real de consolidar marcos que garantam a sustentabilidade das cotas para além das iniciativas isoladas de grupos de pesquisa nas universidades.

A discussão sobre as ações afirmativas têm exigido a expansão para além dos recortes “raciais” e também realizando a interseccionalidades de gênero e deficiência. No âmbito da Identidade de Gênero, trajetórias como da autora Sara York (2020) simbolizam a necessidade de que as políticas de acesso e permanência na pós-graduação contemplem também as especificidades de pessoas trans, rompendo com o silenciamento histórico dessas identidades no espaço acadêmico. No que trata da permanência, o conceito de "redes de afeto" Krahô, Quintiliano e Oliveira (2019). surge não apenas como apoio emocional, mas como uma estratégia política de sobrevivência e resistência coletiva. tanto para mulheres negras, indígenas e quilombolas, o ambiente acadêmico é frequentemente marcado pelo isolamento desses grupos marginalizados e também pelo racismo institucional que visa a evasão desses grupos.

Assim, as redes de afeto consolidam vínculos que permitem enfrentar a marginalização e também concluir os processos formativos, subvertendo uma lógica meritocrática que negligencia as condições de vida desses estudantes. Não somente isso mas também entender que apesar desses avanços existe uma grave fragilidade na implementação da pesquisa sobre a Lei 13.409/2016 (PcD). O estudo realizado no IFRN por Almeida *et al* (2020) que revelou uma lacuna científica profunda onde apenas um trabalho analisou os impactos reais dessa “reserva de vagas para pessoas com deficiência”. Pesquisa essa que indica que a deficiência na pós-graduação permanece em uma zona de invisibilidade política.

Por fim, a análise destes resultados encontraram que a invisibilidade (especialmente no caso das pessoas PcDs) e a resistência (manifestada na necessidade de Redes de Afeto) são como uma face da mesma moeda já que é uma estrutura acadêmica que aceita o ingresso formal, mas de certa forma negligencia o processo qualitativo e o monitoramento dos resultados. A democratização real da pós-graduação exige que a universidade se prepare para mudanças de fato profundas e para a criação de mecanismos eficazes de acompanhamento das trajetórias de titulação.

Considerações Finais

Para concluir e retomar a jornada de Dom Quixote que deu início a esse trabalho, esta pesquisa demonstrou que, no campo das ações afirmativas na pós-graduação, os desafios não são moinhos de vento imaginários, mas gigantes estruturais que exigem mais do que idealismo dos discentes mas sim exigem dados, monitoramento e uma vontade política. Ao iniciar essa pesquisa com um total de 1.334 documentos encontrados e chegarmos a um corpus final de apenas 22 produções focadas em resultados, confirmamos a hipótese central deste trabalho: a existência de uma “lacuna” ainda muito presente nos trabalhos a respeito da temática no recortede pós-graduação. A análise também revelou que essa invisibilidade gritante diagnosticada nos programas de pós-graduação ainda é o maior obstáculo para a “equidade racial”. No campo

da deficiência, a escassez de dados sobre a Lei nº 13.409/2016 no IFRN e na UFBA denuncia que o ingresso formal ainda não se traduziu em políticas de acessibilidade plenamente documentadas. Já o eixo de gênero, protagonizado por Sara York, evidenciou que ocupar os espaços acadêmicos é um ato de sobrevivência política contra a exclusão sistemática de corpos trans e travestis. Por fim entende se que a democratização real da pós-graduação exige que tanto o “acesso, permanência e a conclusão” do discente seja tratada de forma indissociável. Como Sancho Pança, que mantinha os pés no chão enquanto Dom Quixote olhava para o horizonte, as instituições precisam consolidar marcos legais sustentáveis e fortalecer as "redes de afeto" para que a titulação de grupos marginalizados não dependa apenas da resistência individual, mas de uma alteração estrutural da universidade. E que para além dos moinhos de vento das promessas, esta pesquisa convoque a academia para enfrentamento

os gigantes reais, garantindo direitos e marcos legais e que deixe de ser um ato de heroísmo individual para se tornar um ato política de Estado efetivo, plural e real.

Referências

ALMEIDA, Rosemary Pessoa Borges; NASCIMENTO, Alanderson Maxson Ferreira do; OLIVEIRA, Lessandra Paula Targino; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Educação profissional para pessoas com deficiência nas pesquisas do programa de pós-graduação em educação profissional do IFRN. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012782, p. 1-20, 2020. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12782. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12782>. Acesso em: 19 jul. 2026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Percursos e tendências das pesquisas sobre educação indígena na Região Sul do Brasil. **Revista Perspectiva** Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 398-419, abr./jun. 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e52426. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, . Disponível em: [Link oficial não disponível nas fontes]. Acesso em: 19 ago. 2026

CARVALHO, Emanuel Manguiera. A produção do conhecimento sobre ações afirmativas no Brasil: perspectivas. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 237-250, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8657843>. Acesso em: 19 jul. 2026.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; DIALLO, Cíntia Santos; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Por que cotas para negros e negras na pós-graduação? **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, RJ, v. 6, n. 1, p. 107-123, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/498/498>. Acesso em: 19 jul. 2026.

KRAHÔ, Leticia Jôkâhkwyj; QUINTILIANO, Marta; OLIVEIRA, Vabessa Fonte. Redes afro-indígenas: uma análise de trajetórias acadêmicas através de um olhar intercultural. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, e63744, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/63744>. Acesso em: 19 jul. 2026

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LtqZXrjkxqzcD44zzJJ9kmS/> . Acesso em: 19 jul. 2026.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação**: des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de pós-graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO ÂMBITO DO PIBID

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Caio Matheus Fonseca Paes⁹

Mayumi Machado Pitilin¹⁰

Francine Aires do Couto Cordeiro¹¹

Marta Costa Beck¹²

Introdução

O processo de formação inicial de professores constitui uma etapa fundamental para a construção da identidade profissional docente, pois é nesse período que o licenciando passa a articular os conhecimentos construídos na universidade com as situações concretas vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino. Entretanto, essa aproximação entre teoria e prática nem sempre ocorre de maneira espontânea, exigindo políticas públicas que favoreçam a inserção gradual dos futuros professores na realidade escolar desde os primeiros anos da graduação. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) destaca-se como uma importante política pública de valorização da formação docente, ao proporcionar experiências que aproximam universidade e escola, fortalecendo a aprendizagem profissional e contribuindo para a melhoria da educação básica (Sousa, 2018).

Segundo Sousa (2018), a criação do Pibid ocorreu em resposta a desafios históricos relacionados à baixa atratividade da carreira docente, às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e à necessidade de qualificar a formação oferecida pelos cursos de licenciatura. A autora demonstra que a inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar favorece a constituição de novos conhecimentos, amplia o capital cultural dos futuros professores e promove transformações significativas em seu *habitus* profissional, possibilitando uma formação mais próxima das reais demandas da escola pública.

A formação docente, entretanto, não pode ser compreendida apenas como um processo de aquisição de conteúdos acadêmicos. Ensinar exige o desenvolvimento de competências relacionadas à escuta, à observação, à reflexão e à tomada de decisões diante das múltiplas situações que caracterizam o cotidiano escolar. Nesse sentido, Beck (2011) argumenta que a escola deve ser compreendida como um espaço permanente de formação, no qual professores e estudantes constroem conhecimentos de maneira coletiva, superando práticas pautadas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Para a autora, a aprendizagem torna-se significativa quando o professor é capaz de relacionar os conhecimentos escolares às experiências vividas pelos alunos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de resolver problemas presentes em sua realidade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta (2006), para quem a formação inicial deve possibilitar a construção da identidade profissional por meio da unidade entre teoria e prática.

⁹ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: caio.paes@ufms.br.

¹⁰ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: machado.pitilin@ufms.br.

¹¹ Professora da Escola Municipal Domingos Gonçalves Dias, Bolsista do Pibid. E-mail: francineacc2007@gmail.com.

¹² Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do curso de Pedagogia. E-mail: marta.beck@ufms.br.

A autora defende que o estágio e os programas de iniciação à docência não devem ser compreendidos como momentos destinados apenas à observação ou aplicação de conteúdos aprendidos na universidade, mas como espaços de investigação da prática pedagógica, permitindo ao licenciando analisar criticamente a realidade escolar, compreender sua complexidade e construir conhecimentos sobre o fazer docente.

Fundamentação Teórica

Foi justamente essa perspectiva que orientou as experiências desenvolvidas pelos autores deste relato durante sua participação no Pibid da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre o início de 2025 e o primeiro semestre de 2026, na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, localizada no município de Campo Grande (MS). Durante esse período, os bolsistas acompanharam as atividades desenvolvidas junto às turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, participando de observações, planejamentos, intervenções pedagógicas e momentos de diálogo com professoras, equipe gestora, estudantes e famílias. A vivência permitiu compreender que o exercício da docência envolve relações humanas complexas, planejamento contínuo, capacidade de adaptação e constante reflexão sobre a própria prática. Ao longo da experiência, diversas concepções construídas durante a graduação foram ressignificadas diante das situações concretas encontradas no cotidiano escolar, evidenciando que a formação docente é um processo permanente de aprendizagem. Dessa forma, o presente relato tem como objetivo refletir sobre as contribuições do Pibid para a formação inicial de dois acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMS, analisando de que maneira as experiências desenvolvidas na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes favoreceram a construção da identidade docente, a aproximação entre teoria e prática e a compreensão do papel social do professor na contemporaneidade.

O desenvolvimento profissional ocorre, sobretudo, na interação entre universidade, escola e prática docente. Sousa (2018), fundamentando-se na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, analisa a formação dos professores egressos do Pibid a partir dos conceitos de *habitus* e capital cultural. Para a autora, o *habitus* corresponde ao conjunto de disposições construídas ao longo da trajetória de vida dos indivíduos, influenciando a forma como percebem, interpretam e atuam na realidade. Já o capital cultural refere-se aos conhecimentos, competências e experiências adquiridas durante os processos de socialização e formação, constituindo um elemento essencial para o exercício da profissão docente. Dentro desse contexto, a inserção dos licenciandos na escola por meio do Pibid possibilita a ampliação desse capital cultural, uma vez que favorece o contato direto com situações concretas da prática educativa, participando do planejamento, acompanhando o desenvolvimento das aulas, observando diferentes metodologias e refletindo sobre os desafios encontrados pelos professores, o licenciando deixa de construir conhecimentos exclusivamente nos espaços universitários e passa a compreender a complexidade do trabalho docente a partir da realidade vivenciada na escola.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões apresentadas por Pimenta (2006), ao defender que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis da formação docente. Para a autora, o estágio e os programas de iniciação à docência não representam momentos de aplicação mecânica dos conhecimentos produzidos na universidade, mas espaços de investigação e produção de novos saberes. A prática pedagógica, portanto, transforma-se em objeto de reflexão, permitindo que o futuro professor desenvolva autonomia intelectual e capacidade crítica diante das situações encontradas na escola. Complementando essa discussão, Beck (2011) destaca que a formação dos professores acontece, sobretudo, no cotidiano escolar, criticando modelos educacionais centrados apenas na transmissão de conteúdos e afirmando que a escola precisa favorecer aprendizagens significativas, capazes de desenvolver nos estudantes a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Beck (2011), ensinar não significa apenas cumprir programas curriculares, mas criar condições para que os alunos interpretem

a realidade, formulem hipóteses, resolvam problemas e atribuam significado aos conhecimentos construídos.

Ao discutir os desafios enfrentados pelos professores, Beck (2011) também evidencia que o cotidiano escolar é marcado por fatores como sobrecarga de trabalho, isolamento profissional, necessidade constante de inovação e crescente participação da escola na resolução de questões sociais. Diante desse cenário, a autora defende que a formação continuada e o trabalho colaborativo entre professores constituem elementos indispensáveis para o fortalecimento da profissão docente, superando práticas individuais e favorecendo processos coletivos de aprendizagem profissional. Essas reflexões dialogam diretamente com as experiências vivenciadas durante o Pibid. Ao longo das atividades desenvolvidas na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, tornou-se evidente que o trabalho docente extrapola os limites da sala de aula, o professor atua como mediador das aprendizagens, organizador de experiências educativas, articulador das relações entre escola e família e integrante de uma equipe pedagógica que constrói coletivamente estratégias para responder às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante observado durante a experiência refere-se à necessidade de atualização permanente das metodologias de ensino. As transformações sociais e tecnológicas modificaram significativamente a forma como as crianças interagem com o conhecimento, exigindo do professor criatividade, flexibilidade e disposição para incorporar novas estratégias pedagógicas. Durante as intervenções realizadas pelos bolsistas, percebeu-se que metodologias lúdicas, atividades colaborativas e elementos inspirados na cultura digital despertavam maior interesse dos estudantes, favorecendo sua participação e envolvimento nas atividades propostas. Por fim, compreende-se que a formação docente não se encerra com a conclusão da graduação, mas constitui um processo permanente de construção de conhecimentos, revisão de práticas e desenvolvimento profissional. Nesse percurso, o Pibid desempenha papel fundamental ao permitir que os licenciandos iniciem essa trajetória ainda durante sua formação universitária, reduzindo o distanciamento entre teoria e prática e favorecendo a constituição de professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação pública.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um resumo expandido, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir das vivências de dois acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), durante o período compreendido entre o início de 2025 e o primeiro semestre de 2026. As atividades foram realizadas na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, localizada no município de Campo Grande (MS), junto às turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Durante esse período, os licenciandos participaram de observações sistemáticas da rotina escolar, reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos, intervenções em sala de aula, elaboração de materiais didáticos, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas professoras supervisoras e participação em ações promovidas pela comunidade escolar.

Os registros utilizados para a construção deste resumo foram obtidos por meio dos diários de campo produzidos durante as atividades do Pibid, dos planejamentos elaborados coletivamente, dos registros das intervenções pedagógicas e das reflexões desenvolvidas durante as reuniões de acompanhamento do subprojeto. Esses documentos possibilitaram reconstruir o percurso formativo vivenciado pelos acadêmicos, evidenciando as transformações ocorridas ao longo da experiência. A análise das experiências fundamentou-se na perspectiva qualitativa, considerando que esse tipo de investigação busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas, assim, os dados foram interpretados à luz das contribuições de Beck (2011), Pimenta (2006) e Sousa

(2018), estabelecendo relações entre os referenciais teóricos e as situações observadas na escola campo.

Resultados e Discussão

A partir desse processo analítico, foram organizados quatro eixos de discussão: a construção da identidade docente, a relação entre teoria e prática, a importância do planejamento coletivo e da parceria com as professoras supervisoras e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas com a realidade dos estudantes. A participação no Pibid proporcionou experiências que ultrapassaram a simples observação da rotina escolar, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a complexidade do trabalho docente. Ao longo da inserção na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes, tornou-se evidente que ensinar envolve muito mais do que transmitir conteúdos curriculares, a atuação do professor exige sensibilidade para compreender os estudantes, capacidade de planejamento, flexibilidade para reorganizar estratégias e disposição permanente para aprender com a própria prática.

Uma das primeiras concepções transformadas durante a experiência foi a compreensão acerca do papel do professor. Antes da inserção na escola, predominava entre os licenciandos uma visão fortemente influenciada pelo modelo tradicional de ensino, no qual o docente ocupa a posição de principal transmissor do conhecimento. Entretanto, o cotidiano escolar demonstrou que essa concepção não responde às necessidades da educação contemporânea. Ao acompanhar as professoras supervisoras, percebeu-se que o professor atua, sobretudo, como mediador do processo de aprendizagem. Sua função consiste em organizar situações didáticas capazes de despertar a curiosidade, favorecer a investigação, incentivar o diálogo e possibilitar que os estudantes construam conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Essa mudança de percepção dialoga diretamente com Pimenta (2006), que compreende a formação docente como um processo de construção permanente da identidade profissional. Ao vivenciar situações reais de ensino, os acadêmicos passaram a compreender que a docência exige constante reflexão sobre a própria prática, rompendo com a ideia de que existem metodologias prontas capazes de solucionar todas as demandas da sala de aula.

Outro aspecto que marcou significativamente a formação dos bolsistas foi o contato direto com a comunidade escolar, onde inicialmente, os licenciandos compreendiam a participação das famílias como um elemento secundário no processo educativo. Contudo, a convivência cotidiana permitiu perceber que o diálogo constante entre escola e comunidade constitui um dos pilares da aprendizagem. Diversas situações evidenciaram que o conhecimento das realidades familiares auxiliava as professoras na elaboração de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes, fortalecendo vínculos de confiança e favorecendo o desenvolvimento das atividades escolares. Essa compreensão aproxima-se das discussões de Beck (2011), ao defender que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de aprendizagem também para os professores. Segundo a autora, o trabalho docente precisa considerar a realidade em que os estudantes estão inseridos, valorizando seus conhecimentos prévios e construindo práticas contextualizadas com suas experiências de vida.

Durante o período de atuação no Pibid, outro aspecto marcante foi a necessidade de adaptar as metodologias de ensino às características das crianças atendidas pela escola. Ao longo das intervenções pedagógicas, percebeu-se que atividades excessivamente expositivas despertavam menor interesse dos estudantes, enquanto estratégias lúdicas, participativas e contextualizadas favoreciam significativamente seu envolvimento. Entre as experiências desenvolvidas, destacou-se a utilização de um sistema simbólico de “likes” como estratégia de incentivo às atividades propostas, inspirada na cultura digital presente no cotidiano das crianças, essa metodologia foi incorporada como recurso de motivação, estimulando a participação, o cumprimento das tarefas e o trabalho colaborativo entre os estudantes. Essa vivência fortaleceu a compreensão de que teoria e prática não

se apresentam como dimensões opostas, mas complementares, conforme defendido por Pimenta (2006). A teoria orienta o planejamento e fundamenta as decisões pedagógicas, a prática, por sua vez, possibilita avaliar criticamente essas escolhas, produzindo novos conhecimentos sobre o fazer docente.

As experiências vivenciadas durante o Pibid também contribuíram significativamente para modificar a percepção dos acadêmicos acerca da profissão docente. Através do percurso formativo, compreendeu-se que ser professor significa assumir uma postura investigativa diante da própria prática, analisando continuamente os resultados obtidos e buscando alternativas para aperfeiçoar o processo de ensino. Sob essa perspectiva, a participação no Pibid favoreceu não apenas o desenvolvimento de conhecimentos técnicos relacionados ao planejamento e à condução das aulas, mas também a construção de competências profissionais relacionadas ao diálogo, à escuta, ao trabalho em equipe, à resolução de problemas e à reflexão crítica sobre o papel social da escola. Essas transformações confirmam as análises desenvolvidas por Sousa (2018), ao demonstrar que a inserção dos licenciandos na escola promove mudanças significativas em seu *habitus* profissional e amplia seu capital cultural. A convivência com professores experientes, a participação em situações reais de ensino e a constante articulação entre teoria e prática possibilitam ao futuro professor construir uma identidade profissional mais sólida, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação pública.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas no âmbito do Pibid evidenciaram a importância da inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública desde os primeiros momentos da formação inicial. A participação sistemática nas atividades da Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes permitiu compreender que a docência é uma profissão construída continuamente por meio da reflexão, da prática, do diálogo e da interação com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ao longo do período de atuação, tornou-se evidente que a formação docente ultrapassa os limites da aprendizagem teórica proporcionada pela universidade. Embora os conhecimentos científicos constituam um importante alicerce para o exercício profissional, foi a convivência diária com estudantes, professoras supervisoras, equipe gestora e famílias que possibilitou ressignificar concepções anteriormente construídas sobre o trabalho docente. A realidade escolar mostrou-se dinâmica, complexa e permeada por situações que exigem sensibilidade, planejamento, criatividade e constante capacidade de adaptação.

Nesse processo, foi possível compreender que o professor deixa de ocupar a posição de simples transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizador de experiências educativas e pesquisador da própria prática. Essa transformação evidencia a importância da articulação entre teoria e prática, conforme defendem Pimenta (2006) e Beck (2011), demonstrando que a construção da identidade docente ocorre no movimento permanente entre reflexão, ação e reconstrução dos saberes profissionais.

Outro ponto importante identificado durante a experiência refere-se ao fortalecimento da relação entre universidade e escola. A convivência com professores experientes possibilitou aos licenciandos conhecer diferentes metodologias, compreender os desafios enfrentados pela educação básica e desenvolver uma postura investigativa diante das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

As intervenções pedagógicas realizadas também demonstraram que a aprendizagem se torna mais significativa quando considera os conhecimentos prévios, os interesses e o contexto sociocultural dos estudantes. A utilização de metodologias lúdicas, estratégias participativas e recursos inspirados na cultura digital evidenciou a necessidade de o professor manter-se em constante atualização, adaptando suas práticas às transformações sociais e às novas formas de interação das crianças com o conhecimento. Sob a perspectiva apresentada por Sousa (2018), a experiência no Pibid possibilitou ampliar o capital cultural dos licenciandos e promover transformações significativas em

seu *habitus* profissional, uma vez que a aproximação entre universidade e escola permitiu compreender a docência para além das concepções idealizadas construídas durante a formação acadêmica. O contato direto com a realidade da educação básica favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à observação, à resolução de problemas e à reflexão crítica sobre a própria prática, aspectos indispensáveis para o exercício da profissão docente.

Por fim, conclui-se que o Pibid representa uma importante política pública de formação inicial de professores, contribuindo significativamente para a constituição de profissionais mais críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação pública. A experiência desenvolvida na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes reafirma que a formação docente é um processo permanente, construído coletivamente e fundamentado na relação entre universidade, escola e comunidade, onde iniciativas como o Pibid fortalecem a valorização da profissão docente e contribuem para a formação de educadores capazes de compreender a complexidade da escola contemporânea e de atuar de maneira ética, responsável e socialmente comprometida.

Referências

BECK, Marta Costa. A Formação dos Professores no Cotidiano das escolas. *In*: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino; BECK, Marta Costa (Orgs.). **Cotidiano**: Cidade, Educação e Cidadania. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2011. v. 01, p. 153-170.

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**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010. Disponível em: Planalto – Decreto nº 7.219/2010. Acesso em: 15 jul. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

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

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: BREVES INFORMAÇÕES

Eixo 1 – Práticas educativas em espaços escolares e não escolares

Catarina Rodrigues¹³

Mirella Villa Araújo da Fonseca¹⁴

Educação enquanto fazer humano

A educação, como processo coletivo, social, existe desde que os primeiros seres humanos iniciaram a convivência em grupo para sobreviverem.

Ao longo do tempo, este fazer humano tornou-se organizado, pois passou a ocupar espaços determinados e exclusivos, com regras e períodos temporais de ação e pausas: tornou-se formal.

Contudo, o saber humano, a educação, também são disseminados em ambientes externos às escolas e é importante que o/a professor (a) observe seu processo, pois estamos todos sempre aprendendo uns com os outros, no/com o mundo, como afirmou Paulo Freire (2013).

Assim, a educação é um processo contínuo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais do ser humano. Vai além da transmissão de conteúdos escolares, abrangendo a formação da cidadania, a socialização e a transformação individual e coletiva.

O interesse em conhecer mais sobre o processo educacional que ocorre além dos espaços institucionais escolares teve início no ano de 1986 após participação em uma capacitação técnica para o trabalho como auxiliar pedagógica em cuidados básicos, realizada por uma organização não governamental, que atuava junto a crianças menores de seis anos de idade.

Como visto, este fato aconteceu em período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o atendimento em creches e pré-escolas foi reconhecido legalmente como um direito da criança e um dever do Estado. E, posteriormente, no trabalho em educação formal, foi possível observar diferenças entre os dois modelos educacionais.

Nesta breve investigação foi utilizada, como metodologia, a pesquisa bibliográfica narrativa. E, como objetivo, buscamos trazer considerações quanto à educação não-formal, as ações educativas que ocorrem em espaços não escolares, para suscitar reflexões quanto a esta modalidade de ensino-aprendizagem.

A organização se deu da seguinte forma: na introdução se apresenta o conceito de educação de forma ampla, em quanto fazer humano ao longo da história. Após apresentamos breves informações sobre educação formal e não-formal e, por fim, finalizamos na focalização em aspectos da educação não formal.

Por fim, destacamos que o principal autor que norteia a escrita deste trabalho é Paulo Freire que, em sua abordagem dialógica, nos ensina que a educação deve ser para conscientização, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Educação formal e não-formal

A educação formal é sistematizada de forma a que se cumpram programas curriculares gerais e específicos, aprovados e reconhecidos por órgãos oficiais dos países, em todo o mundo. As ações educativas (escolares) acontecem em instituições tradicionais de ensino conhecidas como escolas e universidades.

¹³ Pedagoga e psicóloga. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail para contato: catarina.rodrigues@ufms.br.

¹⁴ Pedagoga e psicopedagoga. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail para contato: mirella.fonseca@ufms.br

A educação não formal ocorre fora dos ambientes escolares. Pode acontecer em outros locais de interação do indivíduo, com ampla variedade de atividades, baseadas nas experiências e interações de determinados grupos.

Como na educação formal, também ocorre certa sistematização pois, de acordo com Libâneo (2002), a educação não-formal refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional.

Ainda é importante destacar que na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, foi redigido o documento “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que destaca as experiências das organizações não governamentais em programas de educação e que estas foram delineadas como possibilidade efetiva de trabalho na área educacional.

Assim, Vasconcellos et al. (2024) evidenciam que pela tendência de se ver a educação como aquela que se desenvolve nas escolas, pode ocorrer que se deixe de perceber as potencialidades que uma visão mais ampla de educação pode oferecer. É neste sentido que se destaca a importância da educação não formal.

A educação não formal no Brasil

Até os anos de 1980 a educação não-formal era um campo com menos importância no Brasil, tanto para as políticas organizacionais quanto aos educadores. Foi vista inicialmente como processos delineados para suprir a participação de indivíduos a determinados grupos: área rural; grupos comunitários e educação/planejamento familiar

Na década seguinte, anos de 1990 em diante, com a chegada de novas tecnologias (rede de internet e automação de bens e serviços) aconteceram mudanças econômicas, sociais, principalmente em relação ao mundo do trabalho, o que repercutiu em destaques a educação não-formal como aperfeiçoamento na produção de mão-de-obra.

Inclusive, a Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), insere a educação não-formal em seu primeiro artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
(Brasil, 1996)

Os processos de aprendizagens em grupos passaram a serem valorizados, dando importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Iniciou-se uma nova cultura organizacional que passou a exigir dos trabalhadores aprendizagem de habilidades extraescolares.

A organização de ensino é diferenciada. Os aprendizes não são separados por séries/idade/conteúdos. O intuito é trabalhar aspectos subjetivos do grupo; desenvolver laços de pertencimento, com base na ideia de que as informações fazem sentido para os indivíduos em um dado contexto social.

Libâneo (2002) informa que educação não-formal vem apresentando crescimento no Brasil. O autor refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional. Segundo ele, organizações não governamentais e instituições privadas e religiosas, se preocupam com a realidade social de crianças e adolescentes que vivem principalmente em bairros periféricos e de baixa renda.

Para Gohn (2014), no Brasil, a educação não formal tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre as circunstâncias dos indivíduos e suas relações sociais. Não pretende substituir a educação formal mas acaba por suprir lacunas deixadas por esta, no sentido de complementaridade. Nos lembra

que é preciso aprofundar as pesquisas ao redor dos movimentos sociais e seus processos de encaminhamento quanto ao processo educativo efetivado.

Pereira, Conte e Santos (2025) afirmam que, no Brasil, há uma série de lugares distintos onde a educação não formal está presente, desde projetos como escola aberta nos finais de semana, em instituições comunitárias, projetos apoiados pelas prefeituras, ações de educação para o trânsito, que promovem a valorização do meio ambiente, programas de jovem aprendiz, de formação sobre direitos humanos, pedagogia hospitalar, extensão rural, a partir das ONGs, e nos últimos tempos, a mediação em museus de ciência.

Atores da educação não formal

Neste contexto são incluídas as pessoas, instituições e organizações da sociedade civil que promovem processos de aprendizagem intencionais fora do ambiente escolar tradicional. São relacionados como educadores sociais, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, museus, centros culturais, igrejas, empresas e associações comunitárias que trabalham a cidadania e a capacitação no âmbito do trabalho.

Os(as) educadores(as) sociais são os(as) profissionais ou voluntários(as) que mediam o aprendizado e a inclusão social nas comunidades;

As organizações não governamentais - ONGs e Fundações - são financiadoras de projetos educacionais e/ou profissionais que, em tese, promovem a conscientização política, direitos humanos e lutas por igualdade.

Outras organizações que também desenvolvem projetos de interesse público são as organizações religiosas e comunitárias, como associações de bairro e pastorais com foco em apoio social e cidadania

Os espaços da educação não formal dependem do cunho de trabalho a ser desenvolvido. Pode acontecer em museus e bibliotecas ou na sede de alguma em associação de bairro ou templo religioso.

A educação não-formal é necessária?

Até aqui descrevemos alguns aspectos da educação não-formal. Mas, a quem interessa esta modalidade de ensino-aprendizagem?

A educação não formal funciona como um palco em que disputas são engendradas entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, cada qual defendendo seus diferentes interesses políticos e econômicos, em que oscilam o controle social, a capacitação para o trabalho e a emancipação cidadã.

A atuação política divide-se principalmente entre conter tensões sociais e fortalecer a cidadania. Também se depreende que há transferência de obrigações quando o poder público delega à sociedade civil organizada o seu dever de oferecer serviços básicos de desenvolvimento.

Quanto ao interesse econômico se percebe que o mercado disponibiliza recursos para a formação de capital humano, em rápidas qualificações, ao tempo em que busca reduzir ao máximo seus custos neste processo.

Então de certa forma, Estado, mercado e sociedade civil buscam, cada qual, trazer para si, respectivamente, focos políticos como estabilidade social e governabilidade, alívio da pobreza e filantropia e emancipação e lutas por direitos.

E como foco econômico o Estado busca alinhamento com o capitalismo global; o mercado busca a formação de mão de obra barata e os movimentos sociais buscam a economia solidária e autonomia.

Resta saber se toda esta configuração resulta realmente em benefícios aos educandos e educandas da educação não formal.

Por fim, é importante mencionar, como nos adverte Trilla (2003), citado por Catini (2021), que a educação não-formal, de prática diferenciada, pode se tornar “alienante e burocrática” como a educação formal.

Considerações Finais

Nosso intuito com este trabalho foi o de apresentar algumas considerações sobre a educação não-formal, enquanto práticas educativas que ocorrem em espaços não escolares.

Apresentamos, inicialmente, a educação como um processo inerente aos seres humanos, necessário à sobrevivência, desde os primórdios.

E assim, ao longo da trajetória humana, o processo de aquisição de conhecimentos que acontecia informalmente, tornou-se organizado, formalizado, em espaços exclusivos. Surgiu a educação formal.

Contudo, em certo período histórico, surge um novo movimento: a educação não-formal, que busca preencher lacunas deixadas pela educação formal. Tenta promover igualdade para que seja proporcionado alcance ao saber, à cultura e preparo ao mercado de trabalho.

É preciso sublinhar que, a despeito das disputas político-econômicas entre os setores sociais que a patrocinam, a educação não-formal tenta promover igualdade nas oportunidades educacionais de populações socioeconômicas vulneráveis, para as quais a educação formal ainda não cobre as lacunas e nem proporciona o acesso à educação cidadã, cultura, preparo para o mercado de trabalho e contribuir para ampliar a conscientização crítica e reflexiva, como aponta Paulo Freire e demais estudiosos.

Nesta breve investigação compreendemos que se trata de um tema que ainda suscita conhecimento a ser adquirido em pesquisas futuras.

Referências

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 ago. 2026.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e222980, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100725&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02/08/2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

GOHN, Maria Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Angélica Ricardo dos Santos; CONTE, Elaine; SANTOS, Raquel Amélia dos. Narrativas da educação não formal: o papel transformador do educador social na construção da cidadania. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, abr./jun.2025. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82629/54827>. Acesso em 28 jul. 2026

RAMOS, Marcela Fernanda. **Educação não formal: pedagogia social transformadora e motivadora**. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/%20educacao-nao-formal.htm>. Acesso em: 20 jul. 2026

VASCONCELLOS, Talita Silva Perussi; CARNEIRO, Relma Urel Carbone; SILVA, Carlos Eduardo da; SANT ANA, Ricardo Soares de; SILVA, Patricia Aparecida Fernandes; GOUVÊA, Patrícia Cristina de. Educação além dos muros da escola: o que é educação não-formal?. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1460, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-388-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1460>. Acesso em: 13 jul. 2026.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO BRASIL

Eixo 3 – Educação e Políticas Públicas

Dayanne Lemes Dolores de Oliveira¹⁵

Adriano de Oliveira Gianotto¹⁶

Resumo

A educação bilíngue de estudantes surdos constitui um direito educacional e linguístico reconhecido pela legislação brasileira, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Apesar dos avanços legais, especialmente com a Lei nº 14.191/2021, que inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda existem desafios para sua efetiva implementação. Este trabalho tem como objetivo discutir os principais obstáculos encontrados nas políticas públicas voltadas à educação bilíngue de estudantes surdos no Brasil. A discussão aborda a formação de professores bilíngues, a disponibilidade de materiais didáticos acessíveis, a organização das escolas e classes bilíngues e a participação da comunidade surda na construção das políticas educacionais. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue exige investimentos, formação profissional, planejamento e participação da comunidade surda.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Políticas públicas; Libras; Formação de professores; Inclusão educacional.

Link do vídeo: <https://youtu.be/O6hc3H0D7EQ>.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Texto oficial da Lei nº 14.191/2021

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Texto oficial do Decreto nº 5.626/2005

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁵ Acadêmica no Curso de Educação Bilingue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, email: dayanne.lemes@ufms.br.

¹⁶ Docente no Curso de Educação Bilingue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, email: adriano.gianotto@ufms.br.

EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2018-2026)

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Flávia Stéfanny Pereira dos Santos¹⁷

Aline de Novaes Conceição¹⁸

Introdução

A formação de professores e a escola é um campo discutido frequentemente no meio acadêmico, ao qual tais passam por modificações de acordo com o período histórico. A escola do século passado com um modelo rígido e centralizador não pertence aos tempos de contemporaneidade, pois demonstra-se insuficiente para lidar com os atuais desafios, desta forma, o papel do professor transmissor de conteúdos responsável por controlar os comportamentos dos educandos são considerados antiquados e ineficientes (Nóvoa, 2022).

Ao pensar no momento histórico atual, é imprescindível compreender que esta educação não cabe mais, pois “[...] não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola” (Nóvoa, 2022, p. 58). Logo, demonstra-se que a discussão vai além do aspecto físico, impactando preferencialmente os professores que são agentes transformadores de atuação direta com os educandos.

Ademais, Nóvoa (2022) afirma que a metamorfose da escola também está relacionada com a criação de um novo modo de pensar a formação docente, uma formação que se aprenda com os demais professores, como por exemplo, no contexto da medicina que os médicos aprendem com outros médicos, visto que o melhor lugar para formação é dentro do contexto da atuação profissional.

Desta forma, o novo modelo escolar requer que haja formações contínuas interligadas com a realidade escolar do professor, e quando se retrata essa necessidade há a problematização de que sejam formuladas qualificações intencionais e de acordo com a realidade do profissional. Visto que muitas formações pedagógicas ocorrem com profissionais distintos da área da educação, logo, torna-se indispensável que as formações ocorram de maneira reflexiva junto aos profissionais da educação, para que desta forma possam trocar experiências e desenvolverem diferentes práticas pedagógicas, visto que um dos compromissos com a educação pública é proporcionar qualidade para todos (Nóvoa, 2022).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica marcada pelo contato inicial com a educação formal, busca assegurar aspectos para que os educandos entre os 4 meses e 5 anos de idade possam desenvolver papel ativo em seu processo de formação, vivenciando desafios. Além disso, é caracterizada muitas vezes pelo primeiro vínculo do educando com uma instituição externa à família, neste caso as escolas ou os centros de Educação Infantil (Brasil, 2018).

Assim, esta etapa é importante para o desenvolvimento de uma Educação Integral, que segundo Miguel, Conceição e Pereira (2024), ela está além dos aspectos intelectuais e cognitivos, desta forma, contribui para a valorização das múltiplas linguagens e contempla o sujeito em sua integralidade, formando-os em contexto: “[...] intelectual/cognitivo, físico/motor, afetivo, ético, social, simbólico, cultural, musical, científico, ambiental, moral, artístico, emocional, filosófico,

¹⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação no Câmpus do Pantanal na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: flavia.stefanny@ufms.br.

¹⁸ Doutora em educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação no Câmpus do Pantanal na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão na Educação Infantil. E-mail: aline.novaes@unesp.br.

biológico, político, lúdico/recreativo, tecnológico e criativo” (Miguel; Conceição; Pereira, 2024, p. 22).

É válido ressaltar que embora o conceito de Educação Integral seja discutido nas pesquisas, é comum observar alguns equívocos de compreensão, normalmente sendo confundidos com Educação em tempo integral (tempo em que o educando está inserido no contexto escolar) ou em jornada integral (relacionada com o turno, ao qual uma jornada integral equivale a 7 horas e 4 horas para a jornada parcial) (Miguel; Conceição; Pereira, 2024).

Portanto, nota-se a imprescindibilidade de se ter intencionalidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os educandos, e para que isso ocorra é necessário que o professor tenha como objetivo “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39).

Logo, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garante no artigo 206, alguns princípios em que a educação brasileira pública deve estar pautada, sendo alguns deles: assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, e garantir o direito à educação de qualidade. Quando se observa estes incisos do artigo, torna compreensível que não há distinção de público atendido, logo, a educação é um direito de todos, independentemente de suas necessidades, características culturais, raciais, étnicas, entre outras diversidades.

Pensando nisso, a problematização deste resumo expandido concentra-se em “Quais são os desafios da formação de professores acerca da inclusão na Educação Infantil?”. Diante disso, o objetivo deste texto é compreender e analisar produções científicas que tragam discussões sobre a formação. Como metodologia, será utilizado a revisão bibliográfica de cunho qualitativo como intuito de realizar uma análise “[...] referente aos trabalhos já publicados sobre o tema” (Bento, 2012, p. 01).

Neste resumo, apresenta-se resultados de artigos publicados na base de dados Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Este portal foi selecionado por reunir diversas produções científicas nacionais, possibilitando acesso gratuito a material de qualidade. Para selecionar os artigos, foram utilizados os seguintes termos de busca: "Título: Educação Infantil E Todos os campos: Educação Inclusiva E Todos os campos: Formação de professores".

Para delimitar o tema foram utilizados filtros, sendo desta forma, artigos publicados entre os anos de 2018-2026 na língua portuguesa, a demarcação dos anos ocorreu devido a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que norteia a educação em âmbito nacional e ano atual da pesquisa.

Na sequência, os artigos localizados foram analisados novamente para observar as contribuições com a escrita deste trabalho, desta forma, os textos que foram considerados são aqueles que apresentaram em seu título “Educação Inclusiva” ou “Práticas Inclusivas”. Entre os 34 textos que foram localizados, apenas cinco textos que atendiam esse critério, sendo eles: Souza; Gusmão (2019), Souza (2019), Bastos; Brito; Moreira; Silva (2022), Nina; Costa; Vilaça (2025), Ildebrand; Klein; Fronza (2025), cujos resultados são apresentados no seguinte tópico, os demais textos foram arquivados para futuras discussões.

A formação de professores: desafios e possibilidades para a inclusão na educação

Ao analisar os textos que foram utilizados para discussão, foi possível compreender que dentre os cinco textos, apenas dois textos abordavam a temática da inclusão na totalidade, ou seja, considerando outros educandos além da Educação Especial (envolve deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades ou superdotação).

Desta forma, Souza (2019) discute que não deve existir um debate que coloque um grupo em destaque, mas sim perceber os educandos em sua totalidade, trabalhando com sujeitos plurais e de direitos. Ressalta-se que é importante que a educação deve ter esse olhar, porém, sem negligenciar as

necessidades da Educação Especial, integrando o currículo e as práticas para o atendimento também destes educandos.

As práticas inclusivas não deveriam ser pensadas à parte da educação ao todo, logo torna-se fundamental ter um olhar crítico para essas práticas, visto que a educação é um ambiente plural com ampla diversidade, ou seja, a inclusão deveria ser o eixo central da escola, garantindo os direitos de todos os educandos. Em relação à Educação Infantil, essa etapa é fundamental ao potencializar práticas pedagógicas com centralidade no respeito e na sensibilidade (Souza, 2019).

A escola que está preparada para atender a diversidade, possibilita que a criança se desenvolva por meio da interação com os demais colegas. Segundo Souza e Gusmão (2019), a escola que tem um caráter inclusivo é compreendida como uma consolidadora da cidadania, logo, no contexto da Educação Infantil, uma das responsáveis pela primeira etapa do desenvolvimento, expressa uma função importante na formação cidadã, visto que é nessa etapa da educação que os educandos começam a conviver com a diversidade fora do seu contexto familiar.

O trabalho com a inclusão na Educação Infantil expressa-se a sua importância pois é uma etapa que busca “[...] relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade fora do contexto familiar, promovendo na criança uma autonomia em suas ações, tornando-a um ser pensante e preparando-as para o convívio social” (Bastos; Brito; Moreira; Silva, 2022, p.14).

Os educandos têm os seus próprios modos de agir e interagir no mundo social, cabe desta forma “favorecer a criação de um ambiente escolar que atenda aos anseios e necessidades das crianças, oferecendo uma aprendizagem capaz de flexibilizar suas idéias e transformar o mundo” (Souza; Gusmão, 2019, p.8).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) (Brasil, 2010), as propostas pedagógicas das instituições que atendem os educandos desta etapa, devem garantir a socialização entre sujeitos de diferentes idades e características. Acerca disso, a BNCC (Brasil, 2018), retrata que por meio das brincadeiras e interações, eixos estruturantes das práticas pedagógicas, são experiências que os educandos podem elaborar e aprender de diversos conhecimentos por meio da socialização entre os seus pares e adultos, o que possibilita um desenvolvimento intencional.

Diante do exposto, mostra-se a necessidade de formações profissionais acerca da Educação Inclusiva na Educação Infantil, pensar em inclusão é pensar na escola de modo integral, reconhecendo as diferenças e garantindo o direito de todas as crianças independentemente de qualquer característica.

Logo, Souza (2019, p.2) afirma que “[...] não basta incluir na pura acepção da palavra, simplesmente deslocando sujeitos de um espaço para outro. É preciso refletir sobre o processo e sobre o sujeito em si [...]”. E tais ações partem de um processo de reflexão do professor, o que demandará do seu repertório de formação e de compreensão sobre a Educação Inclusiva no processo de transformação.

Souza (2019), ainda pontua que um dos maiores desafios da Educação Inclusiva é a formação de professores, pois é necessário quebrar o paradigma entre teoria e prática, aproximando a teoria da realidade. Ainda afirma que o processo da Educação Inclusiva, é complexa e parte da construção da identidade profissional. Segundo Nóvoa (2022), a identidade profissional é um elemento que é construído e os primeiros anos como professores são decisivos na vida profissional, pois esse momento é denominado como um dos mais marcantes como formadores.

Ao adentrarmos no contexto da formação docente, abordamos a problematização de formações iniciais rasas ou qualificações formativas contínuas descentralizadas da realidade dos profissionais.

Ildebrand, Klein e Fronza (2025) retratam que estudantes do curso do magistério, futuras professoras, expressaram uma necessidade de articulação com as escolas, pois mesmo que o conteúdo teórico fosse estudado e dominado, faltavam-lhe aberturas para aplicar esses conteúdos.

Consequentemente, estas futuras docentes aprendem com as vivências da escola e constroem as suas identidades profissionais com as experiências que lhe foram concedidas.

Também ao pensar na formação inicial docente e na grade curricular dos cursos, revela-se o dever do ensino à práticas inclusivas para qualificar estes futuros professores, possibilitando transformações de concepções ao compreender que a Educação Inclusiva não está somente relacionada aos educandos da modalidade de Educação Especial, mas sim a toda diversidade e pluralidade presente no ambiente escolar (Souza, 2019).

A prática pedagógica inclusiva do professor, está interligada com o conhecimento adquirido durante a sua formação, seja ela inicial ou contínua, e também à vontade de fazer diferença pensando nas circunstâncias de pluralidade de cada educando (Souza, 2019). Ainda mais: “[...] nesta experiência mais concreta do cotidiano docente, o acadêmico terá a oportunidade de transitar entre ações, crenças, valores, histórias e teorias que o auxiliarão a compor sua própria identidade docente” (Souza, 2019, p. 8).

Ao discutir essas questões e a formação docente, demonstra-se a importância do estágio nas grades curriculares, ao qual aproxima o estudante universitário com a realidade das escolas, inserindo-os em um contexto de prática.

Porém, embora a formação inicial seja importante, somente ela não consegue dar conta das implicações e desafios da escola contemporânea. Desafios expressos nos textos (Bastos; Brito; Moreira; Silva, 2022), (Nina; Costa; Lima, 2025) (Souza, 2019) como sentimentos de incapacidade para adaptar atividades, falta de formações continuadas, enfrentar desafios na elaboração de práticas pedagógicas, cobrança de metas, falta de cursos de qualificações e apoios profissionais, despreparo, desvalorização, formações ligeiras e vazias.

Por isso, demonstra-se a relevância das formações contínuas com significados para os professores, pois sob a ótica de Conceição (2025), a falta de formações acerca da Educação Inclusiva pode levar a práticas ineficazes que limitem o desenvolvimento dos educandos. Logo, refletir sobre a formação de professores acerca da Educação Inclusiva capacitando de maneira contínua favorece para que aconteça ressignificações nas práticas desses profissionais, assegurando o direito dos educandos.

Diante disso, Souza e Gusmão (2019) discutem que é necessário que a escola aprenda a refletir com caráter crítico e a pesquisar buscando compreender questionamentos em respostas à inclusão. Contudo, a inclusão é um trabalho colaborativo que envolve uma equipe “[...] compreendendo gestores, docentes, apoio técnico e comunidade escolar visando um planejamento que favoreça o compartilhamento de ideias, sugestões, criação de recursos e materiais que atendam as especificidades das crianças” (Bastos; Brito; Moreira; Silva, 2022, p. 14). Logo, para que essa inclusão possa ser eficiente, é preciso que todos trabalhem de maneira articulada.

Considerações Finais

Neste resumo, foi possível compreender os desafios enfrentados pelos professores acerca da Educação Inclusiva na Educação Infantil, as faltas de formações contínuas, desafios na elaboração de atividades e execução na prática pedagógica, cobranças do sistema, qualificações fora do contexto escolar e da necessidade do professor e a desvalorização profissional, foram alguns dos desafios encontrados e que atrapalham o desenvolvimento do trabalho inclusivo.

Desta forma, evidencia-se a importância de qualificações profissionais próximas às unidades escolares e com escuta atenta às necessidades dos professores e de outros profissionais que estão inseridos no contexto. Pois a inclusão é feita de modo colaborativo, através da reflexão crítica e da participação de todos os agentes transformadores, com o trabalho desta forma será possível proporcionar um ambiente de inclusão, qualidade e equidade (Ildebrand; Klein; Fronza, 2025).

Embora esta pesquisa apresente lacunas, como a análise de poucos textos, foi possível observar que apesar de que abordassem a “Educação Inclusiva” em seus títulos, somente dois textos abordam a Educação Inclusiva no contexto de totalidade, o restante apresentou a escrita com o diálogo relacionado à Educação Especial.

Visto isso, demonstra-se a necessidade de analisar a Educação Inclusiva além de uma venda, é o momento de retirar as vendas, abrir os olhos e investigar esta educação em sua integralidade.

Referências

BASTOS, Mália Felix. BRITO, Guilherme Aguiar. MOREIRA, Eduardo Mota. SILVA, Evandro Nascimento da. Entraves da Educação Inclusiva em turmas da Educação Infantil em uma escola municipal de Fortaleza. **Revista Conexão Comciência**, n.3, v.2, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://share.google/v1hDKHDZJWwcqENrE>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BENTO, Antonio V. Como fazer uma Revisão da Literatura: Considerações Teóricas e Práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), 2012, p. 1-3. Disponível em: <https://aveiroginasiosdaeducacaodavinci.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Vozes dos professores da Educação Infantil sobre necessidades formativas para inclusão subsídios às políticas públicas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 59-76, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/69064>. Acesso em: 25 mar. 2026.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. KLEIN, Rejane Ramos. FRONZA, Cátia de Azevedo. Formação de Professoras: Práticas Inclusivas e Participativas na Educação Infantil. **Revista Signos**, n.1, p. 568-587, 2025. Disponível em: <https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/4161>. Acesso em: 31 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Oasisbr**: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto. Brasília. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vdaU>. Acesso em: 28 jul. 2026.

MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira, **Revista Brasileira de**

Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503>. Acesso em: 31 jul. 2026.

NINA, Karla Cristina Furtado. COSTA, Davi Brito de Lima. VILAÇA, Beatriz Monteiro. Reflexões de professores sobre sua autoeficácia em práticas inclusivas na Educação Infantil. **Revista Interdisciplinar**, Cadernos Cajuína, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2025. Disponível em:
<https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/689>. Acesso: em 30 jul. 2026.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SOUZA, Nelly Narcizo de. Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e o paradigma da Educação Inclusiva: relações e reflexões pertinentes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-15, 2019. Disponível em:
https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/13886. Acesso em: 01 ago. 2026.

SOUZA, Raimunda Fernandes da Silva. GUSMÃO, Diógenes José. A educação inclusiva na educação infantil: diferente é ser igual. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 26.472-26.482. 2019. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4828>. Acesso em: 01 ago. 2026.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: ESTADO DA QUESTÃO NO PORTAL OASISBR

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Geovana Barros de Souza¹⁹

Introdução

O presente estudo apresenta um mapeamento da produção científica realizado por meio do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que reúne produções científicas e dados de pesquisa em acesso aberto.

O objetivo deste mapeamento foi identificar a produção científica acerca da formação de professores de Filosofia do Ensino Médio, buscando compreender como essa temática vem sendo abordada na literatura e identificar tendências ou lacunas de investigação.

O estudo fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, compreendendo o ser humano como sujeito histórico que se constitui nas relações sociais e na apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nessa perspectiva, adota-se como referenciais a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, e aqui compreendida a partir das contribuições de Duarte (2011), em interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2024).

Conforme Pereira e Francioli (2011), ambas as teorias compartilham os fundamentos do materialismo histórico-dialético ao compreenderem o desenvolvimento humano como processo histórico e social, atribuindo à educação escolar papel fundamental na apropriação do conhecimento produzido pela humanidade.

Considerando que o foco do estudo é a formação de professor de Filosofia, o levantamento concentrou-se nessa área, e não no ensino da disciplina propriamente dito.

Procedimentos Metodológicos

Questões Norteadoras

As questões norteadoras constituíram um procedimento metodológico para orientar a definição dos descritores, o refinamento das estratégias de busca e a análise das produções encontradas.

As questões foram: a) tendo em vista a mudança da legislação referente ao ensino médio nacional dada pela homologação da BNCC, o que se espera do professor de Filosofia no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? b) como podemos analisar a prática do professor de filosofia no ensino médio à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica? c) como olhamos para o professor de Filosofia no ensino médio no contexto da BNCC através da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica?

Delimitação do corpus e refinamento das estratégias de busca

Foram realizadas 37 combinações de descritores no Portal Oasisbr, sem restrição inicial de idioma, tipo documental ou período de publicação. As estratégias de busca passaram por sucessivos refinamentos a partir dos resultados obtidos, visando maior aderência ao objeto da pesquisa.

¹⁹ Estudante do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP) da UFMS. E-mail: geovana.barros@ufms.br

Inicialmente foram testadas combinações que reuniam múltiplos descritores relacionados ao objeto de investigação, como “Ensino Médio”, “Professor de Filosofia”, “BNCC”, “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e “Pedagogia Histórico-Crítica”. Essa estratégia resultou em apenas oito trabalhos recuperados, nenhum deles pertinente ao objeto da pesquisa, evidenciando a necessidade de reformulação das estratégias de busca e dos descritores empregados.

Na etapa seguinte, optou-se pela redução do número de descritores, utilizando “Filosofia” e “Formação de Professores”. Essa estratégia ampliou significativamente o universo recuperado, alcançando 6.912 registros. Embora o quantitativo evidenciasse a abrangência da temática, observou-se que grande parte das produções apresentava escopo demasiadamente amplo, não atendendo aos objetivos específicos do estudo.

O refinamento progressivo das estratégias de busca evidenciou que pequenas alterações na combinação dos descritores modificavam de maneira significativa as produções encontradas. A inclusão do descritor “Histórico-Crítica”, por exemplo, reduziu o número de produções recuperadas para 415 registros. Após a aplicação dos critérios de pré-seleção, baseados na correspondência entre descritores e títulos, permaneceram 25 produções, reduzidas posteriormente a três estudos após a leitura dos resumos à luz das questões norteadoras.

Na sequência, também foram realizadas buscas utilizando o descritor “Histórico-Cultural”, associado à Filosofia. Essa combinação retornou 1.756 produções, dos quais 15 foram pré-selecionados após a análise dos títulos e apenas um permaneceu após a leitura do resumo.

Os resultados dessas buscas evidenciaram que, embora tenham sido localizadas produções relacionadas aos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, elas apareceram de forma fragmentada. Não foram identificados estudos que articulassem esses referenciais à formação inicial de professores de Filosofia no mesmo trabalho, aspecto que orientou o aprofundamento da análise apresentada na seção seguinte.

Outro aspecto observado durante o refinamento das buscas foi a necessidade de estabelecer um recorte temporal. Considerando a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e o tempo necessário para o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação, optou-se por delimitar a busca ao período de 2020-2025. Nessa etapa, a combinação “Filosofia” e “Formação de Professores” retornou 2.572 produções e, após a aplicação dos critérios de seleção, o *corpus* foi reduzido a nove estudos, favorecendo a recuperação de pesquisas produzidas no contexto de implementação da política curricular.

A análise qualitativa dos títulos e resumos também revelou que a simples ocorrência do descritor “Filosofia” não assegurava a pertinência das produções ao objeto investigado. Em diferentes situações, o termo referia-se a instituições de ensino, correntes pedagógicas ou concepções filosóficas, exigindo a aplicação de critérios analíticos para excluir estudos que não dialogavam com a formação de professores de Filosofia do Ensino Médio.

Nesse sentido, o processo de refinamento das estratégias de busca ultrapassou uma dimensão meramente operacional, contribuindo para a própria delimitação do objeto investigado. A revisão sucessiva dos descritores e dos critérios de seleção permitiu compreender com maior precisão os contornos da produção científica sobre a formação de professores de Filosofia, evidenciando a importância do mapeamento como etapa constitutiva da pesquisa.

O Estado da Questão e a Delimitação do Objeto de Pesquisa

O estado da questão, conforme discutem Therrien e Nóbrega-Therrien (2004), ultrapassa a função de um levantamento bibliográfico, constituindo-se como etapa fundamental para a delimitação do objeto de investigação e para a explicação da contribuição científica pretendida pelo pesquisador. Nessa perspectiva, seu objetivo não se restringe à identificação quantitativa de produções, mas

envolve a compreensão do estado atual do conhecimento, das abordagens teórico-metodológicas predominantes e das lacunas existentes em torno do objeto investigado.

No presente estudo, o mapeamento realizado no Portal Oasisbr, orientado por sucessivos refinamentos das estratégias de busca e pela análise dos títulos e resumos das produções recuperadas, possibilitou identificar tanto a amplitude inicial do campo quanto a necessidade de delimitação progressiva do objeto. O processo de exclusão de registros duplicados e de trabalhos que utilizavam os descritores em sentidos distintos daquele adotado nesta investigação evidenciou que a simples ocorrência dos termos de busca não assegurava a pertinência das produções ao problema de pesquisa, exigindo procedimentos analíticos que garantissem maior aderência ao objeto investigado.

Sob essa perspectiva, os resultados obtidos corroboram a compreensão de Ferreira (2002), segundo a qual pesquisas dessa natureza cumprem a função de mapear e discutir a produção acadêmica existente, permitindo identificar tendências, lacunas e possibilidades de investigação em determinado campo do conhecimento. Ainda que este estudo tenha se limitado à leitura dos títulos e resumos das produções selecionadas, tal procedimento mostra-se compatível com os objetivos do estado da questão, uma vez que possibilitou construir um panorama inicial da produção científica relacionada ao tema e subsidiar a delimitação da pesquisa em desenvolvimento.

Essa compreensão aproxima-se do percurso descrito por Ruiz e Rossi (2023), ao afirmarem que o estado da questão permite mapear e dialogar com as produções existentes mesmo quando a análise se concentra nos resumos, contribuindo para evidenciar a relevância do objeto investigado e orientar o desenvolvimento da pesquisa.

No *corpus* localizado por meio das estratégias de busca adotadas, constituídos após sucessivos refinamentos dos descritores, eliminação de registros duplicados e exclusão de trabalhos sem aderência ao objeto investigado, não foram identificadas produções que articulassem, simultaneamente, a formação inicial de professores de Filosofia, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse resultado não permite afirmar a inexistência de pesquisas com essa articulação em outros repositórios ou bases de dados, mas evidencia uma lacuna na temática investigada e reforça a pertinência da pesquisa em desenvolvimento, ao indicar um aspecto ainda pouco explorado das produções localizadas. Esse resultado permitiu delimitar com maior precisão o objeto da pesquisa e situar sua contribuição no campo investigado. Assim, o estado da questão cumpriu sua finalidade metodológica ao delimitar o objeto de investigação, identificar possibilidades de aprofundamento e fundamentar a continuidade da pesquisa.

Considerações Finais

O presente estado da questão possibilitou delimitar o objeto de investigação e compreender, ainda que de forma inicial, o panorama da produção científica acerca da formação inicial de professores de Filosofia no Portal Oasisbr.

Primeiramente, a escassez de pesquisas específicas e articuladas no que tange à relação entre Filosofia, a formação de professores e o referencial histórico-cultural. Muito se encontra sobre formação de professores dentro do referencial, e muito se pesquisa sobre Filosofia e formação de professores, mas, quando juntamos essas três características, não encontramos muito. Essa lacuna reforça a pertinência da investigação proposta, ao indicar um aspecto ainda pouco explorado nas produções localizadas.

Uma outra questão fortemente encontrada no mapeamento é a polissemia da palavra Filosofia dentro das pesquisas encontradas. Para além do quesito exposto inicialmente, de não irmos no sentido do ensino da disciplina, e sim no sentido da formação de professores, encontramos o conceito como um sistema construído por determinado pensador, como por exemplo “a filosofia montessoriana”, um dos mais vistos. Também encontramos a palavra filosofia em seu uso substantivo, dando nome a faculdades como “Faculdade de Filosofia e Direito”, o que não estava nem perto de nosso foco.

O percurso realizado evidenciou que a construção de estratégias de busca e de questões norteadoras constitui etapa essencial para a delimitação do objeto de pesquisa, uma vez que orienta o refinamento dos descritores e dos critérios de seleção das produções.

Os resultados deste mapeamento indicam que o refinamento contínuo das estratégias de busca e das combinações de descritores poderá ampliar o *corpus* de análise em estudos futuros, contribuindo para o aprofundamento das discussões acerca da formação inicial de professores de Filosofia.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques.; Os 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.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a organização do trabalho pedagógico. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 93-100, dez. 2011.

ROSSI, Rafael; RUIZ, Jucilene de Souza. Estado da questão de pesquisas sobre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores. **Revista Ensino & Pesquisa**. v. 2, n. 3, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO MATO GROSSO DO SUL

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Hevini Quidá Sório²⁰
Isabelle Helena Farias Izidoro²¹
Maria Eliza de Lima Oliveira²²
Philipe Rocha de Camargo²³

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) teve sua criação em 2007, por meio da Portaria MEC nº38. O Pibid foi idealizado com o propósito de preparar os estudantes de cursos da licenciatura, em nível superior e presencial, a atuar na educação básica pública (Brasil, 2007, Art. 1º). Ademais, o programa busca aproximar as universidades das escolas públicas, a fim de contribuir com a formação dos futuros professores.

Sob a administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid conta com acompanhamento, monitoramento e avaliação constante dos projetos, garantindo a qualidade do programa e o alcance dos objetivos (Brasil, 2024, Art 9º). Conforme Portaria Capes nº90/2025, a Capes é responsável pelo repasse de bolsas para as Instituições de Ensino Superior (IES), que executam seleções internas para selecionar os bolsistas dos subprojetos.

Conforme estabelecido pelo Edital Nacional nº10/2024 da Capes, 80.040 (oitenta mil e quarenta) alunos integrantes do programa são beneficiados com uma bolsa no valor mensal de R\$700,00 (setecentos reais) mensais ao participarem do Pibid. Além disso, os professores supervisores são contemplados com uma bolsa no valor mensal de R\$1.100,00 (mil e cem reais) para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos estudantes e, segundo Brasil (2026), no primeiro semestre de 2026 o programa conta com 10.905 professores bolsistas. A bolsa oferece condições aos estudantes e docentes supervisores para o desenvolvimento das atividades do Pibid atribuídas a cada um (Souza, 2026).

Além de auxiliar na criação da identidade docente dos futuros professores, que segundo Iza *et al.* (2014, p. 4) é descrita como “[...] responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz”, o Pibid estimula o protagonismo do aluno em sua formação. Para Oliveira (2017 *apud* Piconi; Matheus, 2017) “[...] por intermédio do Pibid, averiguaram que as participantes de seu estudo, sujeitas à alteridade inerente aos encontros educativos comuns ao programa, ressignificaram e refizeram suas identidades docentes”. Tendo isso em vista, a qualificação de supervisores influencia diretamente com a formação do perfil docente dos estudantes.

O processo de seleção dos professores do Pibid é realizado por meio de editais de cada universidade. A Capes estabelece os requisitos mínimos que os candidatos devem cumprir, no entanto, cada instituição tem autonomia para definir os critérios extras. Devido a diferença de critérios de seleção para cada instituição, torna-se relevante analisar como ela é feita no âmbito estadual.

²⁰ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: hevini.sorio@ufms.br.

²¹ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: isabelle.izidoro@ufms.br.

²² Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: maria_eliza@ufms.br.

²³ Professor em Educação Física (Licenciatura) UFMS. Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). philipe_camargo@ufms.br.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os diferentes critérios de seleção para supervisores do Pibid nas Universidades Federais no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir do edital 2024-2026. Sendo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Método

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental e comparativo (Gil, 2002). O levantamento de dados inclui normativas nacionais e editais institucionais vigentes. A coleta de dados ocorreu entre junho e julho de 2026, por meio dos portais oficiais da Capes, da UFMS e da UFGD. Cabe ressaltar que os editais de seleção para discentes e supervisores possuem caráter de fluxo contínuo, considerando isso, os dados analisados retratam o cenário do período de coleta, podendo haver vagas ainda não preenchidas. Os editais tratam da edição vigente do Pibid, cuja vigência estabelecida é de 24 meses, com início em março de 2025 e previsão de encerramento em fevereiro de 2027, conforme o regulamento do programa (Portaria Capes nº 90/2024).

Os documentos da Capes (Portaria nº312/2024 e Edital nº10/2024) foram utilizados para identificar os objetivos do programa, as atribuições e os requisitos mínimos dos professores supervisores. Já os editais das universidades (Edital Prograd/UFGD nº10/2024 e Edital Prograd/UFMS nº33/2024) permitiram analisar e comparar os critérios de pontuação, classificação e desempate específicos de cada instituição. A análise de dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, compreendida como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” Bardin (2016, p.15).

As fases da Análise de Conteúdo são divididas em três fases cronológicas (Bardin, 2016): a) a pré-análise: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final;

b) a exploração do material: aplicação sistemática das regras estabelecidas na fase anterior, por meio da codificação e fragmentação dos documentos utilizados;

c) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação: síntese dos dados, possibilitando as inferências e análises em relação aos objetivos do estudo.

Por fim, os dados foram comparados para identificar semelhanças e diferenças entre os editais das instituições.

Resultados: Pibid nas universidades federais do MS

No contexto da UFMS, conforme o Anexo I do Edital Prograd/UFMS nº6/2025, foram ofertadas 1.008 bolsas para estudantes de graduação. Além disso, por meio do Edital Prograd/UFMS nº135/2025, foram disponibilizadas bolsas mensais para 123 professores supervisores da rede pública envolvidos nas ações do Pibid/UFMS. Esses números englobam a Cidade Universitária (Campo Grande) e outros campus da UFMS, como: Aquidauana, Corumbá, Paranaíba, Coxim, Nova Andradina, Naviraí, Ponta Porã, Três Lagoas, Miranda e São Gabriel do Oeste.

Já no contexto da UFGD, a seleção dos discentes ocorreu por meio do Edital Prograd/UFGD nº32/2024, que ofertou 432 vagas (bolsistas e voluntários) para atuar em escolas do município de Dourados, no entanto, não foi disponibilizado o número exato de bolsas. Em contrapartida, o Edital Prograd/UFGD nº05/2026, informou o quantitativo de supervisores bolsistas, totalizando 62 aprovados para desenvolver as atribuições do Pibid.

Requisitos mínimos para função de Supervisor

De acordo com a Portaria Capes nº 312/2024 (Art. 45), os requisitos mínimos para participação e recebimento da bolsa na função de Professor Supervisor abrangem:

I - ser aprovado no processo seletivo realizado pela instituição; II - possuir diploma na área do Subprojeto (exceto para os Subprojetos mencionados no documento); III - possuir atuação mínima de 2 (dois) anos na educação básica; IV - ter vínculo com a escola parceira como docente efetivo e atuar em sala de aula na área do subprojeto; V - possuir disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do Pibid.

Assim, esses requisitos possuem caráter eliminatório, pois o candidato que não atende a qualquer uma das exigências é desclassificado do processo seletivo.

Seleção dos Supervisoras(es) pela UFGD

Na UFGD, a seleção se dá pelo Edital Prograd/UFGD nº 12/2025, que abre as inscrições para o Processo Seletivo de Professores Supervisores do Pibid desenvolvido na UFGD (Edição 2024-2026). A seleção ocorreu em duas fases, sendo a primeira eliminatória, que consistiu na verificação documental. A segunda fase, de caráter classificatório, foi apurada por meio da verificação do Formulário de Pontuação. A classificação dos inscritos ocorreu de acordo com a nota final, calculada com base na Avaliação de Currículo do candidato, mediante a apuração da pontuação assinalada e comprovada no Formulário de Pontuação. O Formulário de Pontuação é composto por dois itens, sendo o Item 1 - Titulação acadêmica, constituído pelos seguintes critérios:

1.1. possuir diploma de curso de graduação em licenciatura nas áreas do subprojeto; 1.2. possuir diploma de curso de graduação em outros cursos; 1.3. possuir declaração de conclusão de curso de pós graduação *lato sensu* e 1.4. possuir declaração de conclusão de curso de pós graduação *stricto sensu* (Mestrado); 1.5. possuir declaração de conclusão de curso de pós graduação *stricto sensu* (Doutorado)

Vale acrescentar que, a pontuação varia conforme o critério analisado, o valor mínimo estabelecido é 0,5 ponto e o máximo é 4,0 pontos. O critério 1.2 apresenta o menor peso, ao contrário do critério 1.5 com a maior pontuação.

Já o Item 2 - Experiência Profissional do formulário abrange os seguintes aspectos:

2.1. Experiência docente na educação básica; 2.2. Atuação na gestão pedagógica da educação básica; 2.3. Participação em programas e projetos voltados à formação docente; 2.4. Produção na área de ensino; 2.5. Atuação como professor efetivo.

Dessa forma, a pontuação varia de acordo com o aspecto de experiência profissional, de modo que a maior pontuação é atribuída aos critérios 2.1 e 2.5, com 5,0 pontos cada. A menor pontuação é a do critério 2.3, que vale 2,0 pontos. Além disso, em caso de empate entre os candidatos, o edital estabeleceu os seguintes critérios de desempate: I - Maior tempo de experiência no magistério na condição de professor na educação básica (em meses) e II - Maior idade.

Seleção dos Supervisoras(es) pela UFMS

A Seleção de Professores para a função de supervisores no Pibid da UFMS teve início por meio do Edital Prograd/UFMS nº 59/2025. No item 8.2 “Os candidatos serão classificados em ordem decrescente, por município/curso de licenciatura, de acordo com o tempo de experiência lecionando a disciplina para a qual está se candidatando (um ponto para cada semestre lecionado).” (Capes, 2025, n. p.). Nota-se que o documento adota o tempo de experiência como único critério de classificação, desconsiderando outros elementos fundamentais para a atuação no programa.

O edital estabeleceu que, havendo empate na classificação, seriam adotados os seguintes critérios de desempate, nesta ordem: a) maior tempo de experiência no magistério; b) idade mais elevada e; c) maior tempo de magistério na Escola Parceira.

Por fim, até mesmo no desempate, o edital continua priorizando o tempo de experiência, sem considerar a formação continuada.

Discussão

A análise dos editais da UFMS e da UFGD demonstra que ambas as instituições reconhecem a importância da atuação do professor supervisor no processo de formação inicial dos licenciandos, embora adotem critérios distintos para a seleção desses profissionais. A UFMS atribui maior relevância ao tempo de experiência na educação básica, evidenciando a valorização do conhecimento construído no cotidiano escolar. Tal perspectiva pode ser associada às reflexões de Zibetti e Souza (2007), segundo as quais os saberes docentes não são adquiridos apenas por meio da formação acadêmica, mas também são construídos e mobilizados no exercício da profissão, diante das demandas e desafios concretos da prática pedagógica. Da mesma forma, Schardong e Vial (2022) destacam que o professor supervisor desempenha um papel fundamental como coformador dos licenciandos, uma vez que compartilha conhecimentos e experiências que dificilmente poderiam ser adquiridos exclusivamente no ambiente universitário. Essa relação é fortalecida pelo PIBID, cuja proposta busca aproximar a universidade da educação básica e promover a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a inserção dos licenciandos na realidade escolar (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Por outro lado, a UFGD adota um modelo de seleção mais amplo, considerando aspectos como a titulação acadêmica, a qualificação profissional e a produção intelectual. Esse posicionamento demonstra o reconhecimento da importância da formação continuada e do aperfeiçoamento profissional, mas também estimula reflexões sobre os limites da valorização exclusiva da trajetória acadêmica. Ceni et al. (2022) destacam que o domínio do conteúdo específico, embora seja indispensável para a prática docente, não garante, por si só, a qualidade do ensino. Essa discussão aproxima-se das contribuições de Shulman (1986), para quem o professor precisa desenvolver não apenas o conhecimento do conteúdo, mas também a capacidade de transformá-lo em conhecimento ensinável, articulando saberes científicos e pedagógicos. Nesse sentido, Kunter *et al.* (2013) e Ulferts (2019) reforçam que a competência profissional docente resulta da articulação entre conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e experiências práticas, sendo essa integração fundamental para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos estudantes.

Considerações Finais

A análise dos critérios de seleção evidenciou que, embora a UFGD e a UFMS atendam aos requisitos mínimos estabelecidos pela Capes para a escolha de professores do Pibid, adotam critérios classificatórios distintos em seus processos seletivos internos. Os resultados demonstram que a autonomia concedida às IES pela Capes possibilita a adaptação de processos seletivos alinhados às prioridades de cada universidade. Entretanto, as diferenças observadas apontam para a necessidade de refletir sobre a coerência entre os critérios de seleção estabelecidos e as finalidades formativas, considerando o papel desempenhado pelo professor supervisor na formação inicial docente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Edital n.º 10/2024 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Brasília: Capes,

2024. Disponível em: https://www.gov.br/Capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: Capes, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/Capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/Pibid/Pibid>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n.º 90, de 2024**. Brasília: Capes, 2024. Disponível em: <https://cad.Capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria Capes n.º 312, de 27 de setembro de 2024**. Brasília: Capes, 2024. Disponível em: <https://cad.Capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=16443>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Transparência Capes**. Brasília: Capes, 2026. Disponível em: <https://transparencia.Capes.gov.br/transparencia/xhtml/index.faces>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://cad.Capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=797>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Transparência Capes**. Brasília: Capes, 2026. Disponível em: <https://transparencia.Capes.gov.br/transparencia/xhtml/index.faces>. Acesso em: 30 jul. 2026.

CENI, Jéssica Cristina; BEZERRA-DE-SOUZA, Indira Gandhi; FERNANDES, Jane Mendes Ferreira; SEEFELD, Rodrigo. A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270037, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270037.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/978>. Acesso em: 24 jul. 2026.

KUNTER, Mareike; KLUSMANN, Uta; BAUMERT, Jürgen; RICHTER, Dirk; VOSS, Thamar; HACHFELD, Axinja. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 105, n. 3, p. 805–820, 2013. DOI: 10.1037/a0032583.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 56, n. 3, p. 913–934, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698190935.

SCHARDONG, Paula Cortezi Schefer Cardoso; VIAL, Ana Paula Seixas. O professor da escola como coformador dos bolsistas de iniciação à docência no Pibid. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 3, e29570, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i3.29570.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. DOI: 10.3102/0013189X015002004.

SOUSA, José Aparecido Garrido de. **Papel do Pibid na formação inicial do licenciando em química: uma revisão bibliográfica**. Sousa, PB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), 2026. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/5060>. Acesso em: 30 jul. 2026.

ULFERTS, Hannah. The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. **Paris**: OECD Publishing, 2019. (OECD Education Working Papers, n. 212). DOI: 10.1787/ede8feb6-en.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Edital de abertura Prograd n.º 12, de 13 de fevereiro de 2025**. Dourados: UFGD, 2025. Acesso em: 30 jul. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Edital de abertura Prograd n.º 32 de 19 de setembro de 2024**. Dourados: UFGD, 2024. Acesso em: 30 jul. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Edital de Homologação Prograd n.º 3/2024 de 14 de novembro de 2024**. Dourados: UFGD, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Edital n.º 59/2025-Prograd/UFMS**. Seleção de professores para atuação como supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Campo Grande: UFMS, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Edital n.º 6/2025-Prograd/UFMS**. Seleção de estudantes para o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência. Campo Grande: UFMS, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Edital n.º 135/2025-Prograd/UFMS**. Resultado final da seleção de professores para atuação como supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Campo Grande: UFMS, 2025.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 02, p. 247-262, 2007.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Isabelle Fernanda Franhan²⁴

Flavia W. M. Martinez²⁵

Introdução

Ao utilizar a obra de um autor como lente teórica de uma pesquisa, mobilizam-se os conceitos fundamentais por ele elaborados para compreender a realidade e analisar o objeto de estudo a partir das especificidades dessa teoria. A escolha de um referencial teórico, de acordo com Bourdieu (2021, p. 9), constitui uma forma de assumir uma posição, “de se afirmar herdeiro e, ao mesmo tempo, se apropriar da herança”. Nesse sentido, este resumo expandido tem como objetivo apresentar o referencial teórico-metodológico de uma pesquisa de mestrado em andamento, fundamentada na teoria praxiológica desenvolvida por Pierre Bourdieu. A elaboração deste resumo resulta do processo de pesquisa bibliográfica desenvolvido no âmbito do mestrado, a partir do estudo de obras de Bourdieu e de pesquisadores que se embasam em sua teoria, e da sistematização dos conceitos que fundamentam a pesquisa.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas (CPTL), e tem como objeto de estudo a constituição da identidade docente. Assim, seu objetivo geral consiste em analisar o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Dracena, SP, e seus objetivos específicos são: i) refletir sobre as experiências vivenciadas durante a trajetória profissional; ii) identificar os estruturantes do *habitus* professoral.

A denominação “professoras experientes” fundamenta-se em Huberman (2000) e diz respeito às docentes que já vivenciaram a fase de confrontação com as complexidades inerentes ao exercício da profissão docente. Ao longo do tempo de carreira das professoras experientes, manifestam-se tanto as particularidades de suas trajetórias quanto às influências estruturais do campo em que estão inseridas. É nesse percurso que disposições são incorporadas e se refletem na constituição da identidade docente das participantes.

A pesquisa circunscreve-se a um estudo com seis professoras experientes, selecionadas com base nos seguintes critérios: a) ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Dracena, SP; b) atuar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e c) possuir 25 anos ou mais de carreira.

Os instrumentos de coleta de dados incluem questionário com questões fechadas e abertas e entrevista semiestruturada (Gil, 2019; Lakatos; Marconi, 2003; Minayo, 2002; Richardson, 2012; Triviños, 1987), e a análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2002; Triviños, 1987), fundamentada

²⁴ Isabelle Fernanda Franhan - Graduada em Pedagogia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas (CPTL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade (GEPForT). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: isabelle.franhan@ufms.br.

²⁵ Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade (GEPForT). E-mail: flavia.martinez@ufms.br.

na teoria praxiológica de Bourdieu, considerando os conceitos de campo e *habitus* que a compõem (Bourdieu, 1983; 2003; 2004; 2008; 2009; 2021), bem como nos conceitos de socialização e identidade desenvolvidos por Dubar (2005) e Ciampa (1989).

A teoria praxiológica

Pierre Bourdieu, ao elaborar sua teoria da prática, também conhecida como teoria praxiológica ou praxiologia, objetivava superar a oposição entre as correntes objetivistas e subjetivistas. Para o autor, essa superação é necessária porque, no espaço social, há uma relação dialética entre estrutura (objetiva) e agente social (subjetivo). Essa relação implica a interiorização da exterioridade, isto é, dos campos sociais (estrutura), e a exteriorização da interioridade, isto é, do *habitus* do agente. Isso significa que, embora as estruturas sejam incorporadas pelos indivíduos e influenciem suas percepções e ações, os agentes também intervêm sobre elas em suas práticas sociais, contribuindo para sua produção, reprodução ou transformação.

Em sua teoria, Bourdieu estabelece a mediação entre estrutura e agente social por meio da articulação entre os conceitos de campo e *habitus*. Segundo Bourdieu (2021), é a inserção de um conceito na coerência de um sistema teórico que lhe confere sentido. Um conceito materializa uma postura teórica e, portanto, implica uma distinção em relação a outras posturas teóricas em um espaço de relações. Afirmar um conceito é, assim, afirmar uma posição teórica, bem como um modo de pensar e analisar um objeto de estudo. Além disso, cabe ressaltar que os conceitos de campo e *habitus* não são apenas instrumentos teóricos, mas conceitos operacionais.

O campo representa um espaço social de relações objetivas. Cada campo constitui um universo relativamente autônomo, dotado de lógica própria, regras de funcionamento, princípios de organização e hierarquias específicas, irredutíveis às que regem os demais campos (Bourdieu, 2004). Constitui, ainda, um espaço de relações de dominação e de conflitos entre agentes, que nele atuam conforme a posição que ocupam (Bourdieu, 2008).

Um campo é produto das posições que o constituem e das disposições por elas privilegiadas. Nele circula um determinado capital simbólico, entendido como um princípio de diferenciação ou distinção que confere aos agentes uma posição no interior do campo. Esse capital é reconhecido por todos os seus integrantes, que mobilizam estratégias para acumulá-lo e conquistar uma posição distintiva (Bourdieu, 2008). Tais estratégias, por sua vez, são mobilizadas pelo *habitus* dos agentes.

Os indivíduos são submetidos a condições de existência marcadas por determinados condicionamentos. Tais condicionamentos produzem *habitus*, compreendido como um conjunto de disposições duradouras, ou seja, “uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” (Bourdieu, 1983, p. 61). O *habitus* funciona como um sistema de esquemas de percepção, pensamento e ação que gera e organiza as práticas e representações dos agentes sociais (Bourdieu, 2009). Em outras palavras, constitui uma espécie de senso prático que leva o indivíduo a mobilizar estratégias e agir de determinada forma em uma dada circunstância (Bourdieu, 2008).

É importante destacar que o *habitus* não constitui uma estrutura fixa ou imutável. Ao contrário, sua constituição permanece suscetível às novas condições específicas dos campos sociais. Nesse sentido, as disposições incorporadas podem ser modificadas conforme as circunstâncias vivenciadas nos campos, entretanto, “permanecem dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina” (Bourdieu, 2003, p. 141). Em determinadas situações, o agente mobiliza as disposições já incorporadas em seu *habitus*; em outras, essas disposições precisam ser ajustadas para responder às exigências do campo no qual o agente atua (Bourdieu, 2003).

A teoria praxiológica “[...] pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social” (Ortiz, 1983, p. 8). O *habitus* de um ator social orienta sua forma de se posicionar e atuar em

determinado campo, uma vez que as disposições internalizadas influenciam as estratégias por ele mobilizadas. Ao mesmo tempo, o campo também participa da constituição do *habitus*, pois as regras e as forças que o caracterizam, bem como as experiências e as práticas nele vivenciadas, contribuem para a formação e a reconfiguração de disposições duradouras no agente. Entretanto, essa relação não se restringe à simples interiorização das estruturas do campo, uma vez que os agentes, a partir das disposições incorporadas e das estratégias que mobilizam, também podem reproduzir, tensionar ou transformar práticas e relações estabelecidas no campo, ainda que dentro dos limites de sua estrutura.

Nessa perspectiva, a teoria praxiológica, por meio dos conceitos de campo e *habitus*, compreende os indivíduos como agentes sociais dotados de disposições que estruturam suas ações de maneira articulada às posições que ocupam nos diferentes campos sociais. Assim, as práticas sociais resultam da relação dialética estabelecida entre as disposições subjetivas dos agentes, isto é, seu *habitus*, e as estruturas objetivas que organizam os campos, as quais, por sua vez, também sofrem influências da ação dos agentes.

A teoria praxiológica em uma pesquisa sobre a constituição da identidade docente

A teoria praxiológica fundamenta a posição teórico-metodológica desta pesquisa, conforme já anunciado. Ao adotá-la, afirmamos um modo de pensar e analisar nosso objeto de estudo (Bourdieu, 2021). Nessa perspectiva, compreendemos que as professoras participantes da pesquisa são agentes sociais que ocupam posições em um campo, entendido como um espaço de disputas e de construção de trajetórias, no qual se estruturam e se manifestam as disposições incorporadas que permeiam a constituição da identidade docente.

A partir dessa perspectiva, procuramos compreender como são constituídas as maneiras de ser e atuar das professoras participantes no âmbito da docência, ou seja, as disposições que fundamentam sua prática, bem como as posições que assumem no campo escolar. Uma vez que entendemos o exercício da docência como fruto das trajetórias pessoal, social e de formação de cada professora, recorreremos ao conceito de *habitus* e, de modo mais específico, a noção de *habitus* professoral para realizar essa análise.

O *habitus* professoral constitui o princípio gerador e organizador das práticas desenvolvidas pelos professores no exercício da profissão, tanto na relação estabelecida com os alunos quanto no processo de ensino. Desse modo, compreende-se que o *habitus* professoral corresponde às disposições incorporadas, expressas nas formas de ser e agir dos docentes, que se desenvolvem no decorrer do exercício da docência. Tais disposições funcionam “[...] como estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador das práticas pedagógicas” (Auras, 2005, p. 26). O *habitus* professoral é, sobretudo, “[...] a síntese do modo pelo qual o/a professor/a produz sentidos e formas de inteligibilidade acerca da educação escolarizada e, sobretudo, do modo como age objetivamente no cotidiano escolar” (Auras, 2005, p. 17).

De acordo com Silva (2005), a cultura escolar das instituições nas quais os professores desenvolvem sua atuação, ou seja, o campo em que atuam, contribui para a estruturação do *habitus* professoral. Além disso, esse *habitus* tende a assumir características próprias em função do nível de ensino em que o docente atua e das relações que estabelece com o grupo de professores do qual se aproxima no espaço de relações do campo.

Baldino e Donencio (2015) acrescentam que, para além das experiências construídas ao longo da trajetória profissional e do exercício da docência, aspectos como as experiências de vida, a origem social, a formação incorporada nos contextos familiar e escolar e a influência de antigos professores também podem integrar o *habitus* professoral. Desse modo, a maneira de ser professor expressa a articulação entre as representações internalizadas ao longo da trajetória de vida e aquelas constituídas

durante e a partir do exercício da docência no campo escolar. Nesse contexto, compreende-se que o *habitus* professoral abrange tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão social.

A constituição da identidade docente é, portanto, uma construção social que se desenvolve ao longo da trajetória dos professores e é permeada pelas influências decorrentes da relação entre o indivíduo e a sociedade. Sob a perspectiva praxiológica de Bourdieu, esse processo ocorre na relação entre o campo da docência e o *habitus* dos professores, compreendido como um sistema de disposições incorporadas que orienta percepções e práticas. Nesse sentido, o *habitus* professoral não é tomado como sinônimo de identidade docente, mas como uma estrutura estruturada e estruturante que contribui para a constituição da identidade docente.

As reflexões apresentadas podem ser relacionadas às concepções de identidade e socialização propostas por Dubar (2005) e Ciampa (1989). Para esses autores, a identidade constitui-se como uma construção dinâmica, historicamente situada, marcada por transformações e associada aos processos de socialização e às experiências vividas e internalizadas pelos indivíduos nos diversos espaços sociais e institucionais. Não é objetivo deste resumo aprofundar os conceitos desenvolvidos por esses autores; entretanto, destacamos que ambas as perspectivas teóricas se enriquecem.

Por fim, com base nas discussões apresentadas, compreende-se que os conceitos de campo e de *habitus* professoral, no âmbito da teoria praxiológica de Bourdieu, configuram um percurso teórico-metodológico que favorece a compreensão do campo da docência e do processo de constituição da identidade docente.

Considerações Finais

Ao longo deste resumo, buscamos apresentar o referencial teórico-metodológico de uma pesquisa de mestrado em andamento, fundamentada na teoria praxiológica, desenvolvida por Pierre Bourdieu. Demonstramos que a teoria desenvolvida por Bourdieu contribui para a compreensão de objetos de estudo das mais diversas áreas, devido à riqueza teórica e ao rigor científico com que seus conceitos foram elaborados.

Utilizar a teoria praxiológica formulada por Bourdieu como referencial teórico-metodológico implica pesquisar em profundidade e apreender o que está implícito, desvelando estruturas que estão imbricadas no *habitus* e que não se revelam facilmente. Implica, ainda, assumir uma postura crítica e interessada em compreender o mundo social. Para Bourdieu (2003, p. 27), o pesquisador estará mais bem preparado para descobrir o que não se revela na superfície da realidade estudada “quanto melhor armado estiver cientificamente, quanto melhor utilizar o capital de conceitos, de métodos, de técnicas acumulado pelos seus predecessores”. É nessa perspectiva que buscamos desenvolver a presente pesquisa, tomando a teoria praxiológica como fundamento para compreender a constituição da identidade docente das professoras participantes.

Ao analisar nosso objeto de estudo a partir desse referencial, consideramos, com base em Bourdieu (2004), que a análise do *habitus* professoral das participantes da pesquisa é inseparável da análise das estruturas objetivas do campo do qual fazem parte, uma vez que o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui a percepção, a apreensão e a ação no campo. É a partir dessa relação dialética que buscamos compreender as disposições incorporadas no decorrer da trajetória profissional, que permeiam a constituição da identidade docente.

Referências

AURAS, Gladys Mary Teive. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38563. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral vol. 2: habitus e campo - Curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 23 jul. 2026.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-77.
- DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 31-61.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília De Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: Bourdieu, Pierre. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 fev. 2026.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PÂNICO MORAL E O LIVRO “O AVESSE DA PELE”: CURRÍCULO, DESINFORMAÇÃO E PEDAGOGIAS CULTURAIS NA INTERNET

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Iussufa Tcham²⁶

Tiago Duque²⁷

Introdução

A obra **O Averso da Pele**, de Jeferson Tenório, narra a trajetória de Pedro, personagem que busca compreender a morte do pai, assassinado pela polícia, abordando temas como identidade, racismo estrutural, violência policial, direitos humanos e necropolítica (Luiz; Silva; Cabral, 2023). Em 2024, a obra foi censurada em, pelo menos, três estados brasileiros: Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás, sob a justificativa de ser inadequada para adolescentes do ensino fundamental. Entretanto, além de vencedora do Prêmio Jabuti, em 2021, foi indicada, em 2022, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (Santana, 2024). A polêmica teve início após a divulgação, por uma diretora de escola do Rio Grande do Sul, de um vídeo em sua página no Facebook, no qual expôs um trecho isolado da obra, alegando que o livro seria impróprio por conter cenas de sexo.

A partir desse episódio, intensificaram-se as disputas em torno da censura, compreendida, neste estudo, como um processo de produção de identidades a partir dos marcadores sociais das diferenças, uma vez que a obra trata da realidade de homens negros, brasileiros, pobres e vítimas da violência policial. Nesse contexto, compreendendo as redes sociais como espaços pedagógicos que produzem discursos e pânicos morais, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: qual é o currículo e a pedagogia cultural da desinformação produzidos em artefatos midiáticos que envolvem a censura do livro **O Averso da Pele** no Brasil?

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os artefatos midiáticos participam da produção de discursos sobre a censura de obras literárias e operam pedagogicamente na constituição de sentidos, subjetividades e pânicos morais. Ao analisar conteúdos relacionados ao livro *O Averso da Pele*, pretende-se contribuir para as discussões sobre currículo, pedagogias culturais e desinformação nas plataformas digitais.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar o currículo e a pedagogia cultural da desinformação produzidos em artefatos midiáticos relacionados à censura do livro **O Averso da Pele** no Brasil. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, ancorada nas perspectivas pós-críticas em Educação e em diálogo com os Estudos Culturais, compreendendo que a aprendizagem também se produz em espaços sociais e culturais para além da escola (Oliveira; Nascimento; Corrêa Junior, 2025).

Como procedimento metodológico, adotou-se a etnografia digital, compreendida como uma abordagem que não se distancia da etnografia tradicional, uma vez que o campo on-line, assim como o off-line, constitui espaço de observação etnográfica. Dialogando com Duque (2024), a etnografia digital é compreendida como uma interação na praça pública, em avenidas, onde o pesquisador não precisa se anunciar como interessado em pesquisar ou na interação que ali se faz.

²⁶Iussufa Tcham, cidadão guineense da nacionalidade, estudante de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-Fach). Membro de Impróprios, Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças. Atualmente pesquisador de iniciação científica Pibic. Iussufa_tcham@ufms.br.

²⁷ Tiago Duque professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Tiago.duque@ufms.br.

Assim, nossa etnografia baseia-se na observação das interações envolvendo os artefatos analisados para o levantamento dos dados. Diferentemente da presença física no campo, como tradicionalmente exige a etnografia, as visualizações dos vídeos e os acessos às plataformas digitais, como YouTube, TikTok e Facebook, também interferem no campo, pois "implicam não somente as informações visíveis aos proprietários e à sua audiência, mas a própria dinâmica desses canais ao serem produzidos, circularem e serem vistos" (Malinowski, 1976; Duque; Seffner, 2022).

O corpus foi constituído por dez artefatos midiáticos (A1–A10), publicados no YouTube e TikTok, selecionados durante as perambulações digitais em função das interações que suscitaram. Considerando pesquisas qualitativas anteriores com artefatos culturais, dez artefatos demonstraram ser suficientes para atingirmos nosso objetivo. A seleção desses artefatos foi feita a partir do acesso a um número bem maior de produções midiáticas. Selecionamos aqueles que mais diferenciavam entre si e que apresentavam dados diversos quando comparados com outros artefatos acessados via busca e/ou algorítmicos. Os dados foram produzidos por meio da observação dos vídeos, comentários e demais interações nas plataformas, sendo analisados à luz das discussões sobre currículo, pedagogias culturais e desinformação (Duque, 2024).

Medo da perda da moralidade normatizada

Ao nos referirmos ao conceito de medo da perda da moralidade normatizada, tratamos do pânico moral a partir da análise do vídeo divulgado por uma diretora de uma escola no Rio Grande do Sul no Facebook e das proposições discursivas e interações sociais dele decorrentes. No material, observa-se a extração de um trecho isolado da obra literária com o objetivo de provocar pânico moral. Assim, compreendemos que o vídeo atua como um instrumento de controle social e de governamentalidade da vida em sociedade.

Nos dez artefatos analisados, os comentários classificam, de forma recorrente, o livro como destinado a crianças, especialmente em plataformas como YouTube e TikTok. Entre as manifestações, destacam-se enunciados como: “*livro totalmente pornográfico para crianças. Tem que punir os responsáveis por isso*”, “*que tal a sua filha ou seu filho ler esse livro, sobre cenas de sexo e drogas*” e “*escola tem q encinar matemática história português geografia não putaria*”.

E no vídeo A2 dos artefatos mencionado, há uma mulher branca, cabelo pintado branco, numa biblioteca, fazendo uma análise da censura do livro em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Em sua fala, ela ressalta que o livro faz uma crítica contundente ao racismo e considera a censura um absurdo. Nas interações, é possível ler comentários que relacionam o livro à palavras consideradas inapropriadas tanto para escola como para crianças, como: “*combater racismo não tem nada com putaria*”; “*Falou e falou, mas não falou nada. Seus argumentos são vazios pois ser vendido para outros países e receber um jabuti não garante a adequação dele para determinada faixa etária.*

 *seja honesta*”; “*fico pensando como educar crianças, com um livro que tem uma palavriado desse nível! poderia ter escolhido melhor as palavras p falar de racismo se colocar a sexualidade no meio*  ”.

Observa-se que tais comentários expressam interpretações distanciadas do público-alvo da obra, conforme o guia do PNLD (Brasil, 2024). Embora o livro seja destinado a adolescentes, os discursos analisados deslocam o debate para um suposto risco às crianças, mobilizando o medo como estratégia argumentativa e produzindo uma regulação moral em torno da obra. Nesse contexto, observa-se a produção de um discurso característico do pânico moral, no qual a obra passa a ser representada como uma ameaça à infância e aos valores sociais. Assim, os comentários legitimam práticas de censura e desqualificação da obra ao reforçarem uma narrativa de perigo baseada na proteção das crianças (Costa, 2022).

Currículo Torcido e a Pedagogia da Desinformação

Como afirmam Duque e Seffner (2022), os estudos de currículo e pedagogias digitais devem considerar os algoritmos, em razão dos modos de processamento e dos recortes que realizam dos dados, pois estes são indispensáveis para pensar os artefatos digitais. Nessa perspectiva, compreende-se que o currículo pode assumir formas torcidas, produzindo aprendizagens baseadas na desinformação, no pânico moral e na circulação de discursos que distorcem o sentido real da obra **O Averso da Pele** (Duque, 2023). Ao analisar o vídeo enquanto artefato, compreende-se o currículo cultural como um conjunto de aprendizagens que circulam para além dos espaços escolares, produzindo sentidos, valores e formas de ver o mundo. Nos vídeos selecionados, anteriormente citados como parte dos nossos artefatos, o currículo e a pedagogia cultural da desinformação operam por meio da representação de significados morais, assim como das críticas favoráveis e contrárias à censura. Observa-se, de forma recorrente, a repetição de frases como: “*eles têm filho dessa idade, leva para eles*” ou “*que tal a sua filha ou filho ler um livro com cenas de putaria?*”.

Nesse contexto, questionar a legitimidade do livro “**O Averso da Pele**” para crianças e adolescentes pode configurar-se como desinformação. Em primeiro lugar, porque a obra não é destinada ao público infantil, mas a adolescentes do ensino fundamental, que já possuem acesso a múltiplas fontes de informação, inclusive por meio das redes sociais, muitas vezes mais amplas do que o próprio conteúdo do livro. Em segundo lugar, porque tal enquadramento desvia-se das reais intenções tanto da obra quanto do debate que ela propõe, ao classificá-la como inapropriada e, desse modo, esvaziar sua potência crítica e reflexiva.

Os vídeos, que defendem a censura do livro constroem um discurso fundamentado, sobretudo, na ideia de proteção moral dos estudantes. Em diversos momentos, os produtores de conteúdo, assim como as interações observadas em nossos artefatos, mencionados, sob análise, apresentam determinados trechos da obra como inadequados ao ambiente escolar, enfatizando elementos como linguagem explícita, sexualidade e violência. Desse modo, o livro passa a ser representado como uma ameaça aos valores familiares e à educação tradicional.

O currículo cultural presente nesses vídeos ensina, de maneira implícita, que determinados temas, sobretudo raça, sexualidade, violência social e desigualdade, devem ser silenciados ou evitados. Tal dinâmica aproxima-se do que Miskolci define como “grupos que fazem uso de diferentes táticas, com o objetivo de conquistar ou influenciar a opinião pública” (2023, p. 13). Em contrapartida, os vídeos contrários à censura, no quadro acima, exceto A3 e A6, defendem o livro como uma obra literária relevante para a compreensão de questões sociais contemporâneas, especialmente relacionadas ao racismo, à violência e à identidade negra no Brasil.

No artefato A1, publicado no TikTok, uma atriz e escritora lê o mesmo trecho da obra anteriormente apresentada pela diretora. Entretanto, diferentemente da leitura utilizada para justificar as críticas ao livro, a autora do vídeo comenta o excerto questionando os ataques dirigidos à obra. Em sua fala, defende que *O Averso da Pele* aborda questões relacionadas ao racismo, ressaltando sua relevância literária e problematizando as interpretações que buscam desqualificá-lo. Essa posição também se manifesta nas interações dos usuários, por meio de comentários como: “*Agora me sinto quase que obrigado a conversar e ler essa obra. obrigado por isso.*”; “*esse livro é muito necessário* 🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌”; “*‘o avesso da pele’ é um livro necessário em todas as escolas para estimular as discussões sobre letramento racial.*”

O mesmo movimento é observado no artefato A5, no qual uma jovem negra de cabelo crespo num quarto aparentemente dormitório, realiza uma análise da capa da obra *O Averso da Pele*, assim como a censura, na sua fala destacando o simbolismo presente na imagem. Em sua interpretação, a janela representada na capa remete à cela construída sobre as costas de uma pessoa negra, evidenciando marcas históricas de opressão e racismo. Além disso, a autora do vídeo argumenta que a censura não apenas silencia, mas também corrói e mata, ao impedir a circulação de obras que

promovem reflexões sobre essas questões. Nas interações lê-se comentários: “*um absurdo esse livro ter sido censurado.*” “*livro primoroso*” “👏👏👏”.

Nesses conteúdos, a literatura é apresentada como instrumento de reflexão crítica e de formação cidadã. Os produtores dos vídeos argumentam que retirar o livro das escolas representa uma ameaça à liberdade de expressão e ao direito ao conhecimento. Assim, a censura é compreendida como prática autoritária que limita o pensamento crítico.

Considerações Finais

A partir deste estudo, evidenciou-se que a controvérsia em torno da circulação do livro **O Averso da Pele** nas escolas brasileiras ultrapassa o debate pedagógico sobre conteúdos literários e se constitui como parte de disputas em torno da moralidade, da autoridade e da produção de verdades na sociedade contemporânea. As análises dos artefatos digitais demonstraram que as redes sociais atuam como espaços pedagógicos, nos quais vídeos, comentários, curtidas e compartilhamentos produzem currículos culturais que disputam sentidos sobre educação, literatura, raça, sexualidade e liberdade de expressão (Oliveira; Maknamara; Ribeiro, 2025). Nesse contexto, observou-se que parte dos conteúdos analisados mobiliza estratégias de desinformação, descontextualização da obra e pânico moral para legitimar sua censura e reforçar discursos de controle e proteção da infância.

Diante disso, responde-se ao problema desta pesquisa ao compreender que o currículo e a pedagogia cultural da desinformação presentes nos artefatos midiáticos relacionados à censura de **O Averso da Pele** constituem-se por meio de práticas discursivas que ensinam formas de interpretar a obra, orientam posicionamentos morais e políticos e produzem efeitos na constituição dos sujeitos. Ao selecionar e legitimar determinados discursos, esses currículos e pedagogias culturais invisibilizam a complexidade dos debates sobre racismo, educação e democracia. Assim, conclui-se que as mídias não apenas informam sobre a censura da obra, mas também educam, regulam condutas e participam da disputa pelos sentidos que atravessam o currículo. Nessa perspectiva, os processos educativos precisam ir além do combate à desinformação como oposição entre verdade e mentira, analisando como discursos e relações de poder moldam subjetividades e intensificam o medo.

Referências

COSTA, Tássio. **Anarqueologia do pânico moral**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

COSTA, Tássio; DUQUE, Tiago; CARVALHO, Alexandre Filordi. Pânico moral contra Barbie: notas sobre uma professora travesti em reverberações midiáticas. In: RODRIGUES, Alexandre; SEPULVEDA, Denize; CAETANO, Marcio (org.). **Éticas, estética, políticas das pesquisas nos dos com os cotidianos das dissidências**. Bahia: Devires, 2025. p. 34-50.

DUQUE, Tiago. Deve o pesquisador tomar catuaba? In: OLIVEIRA, Danilo A.; SILVA-SILVA, Luiza C.; SALES, Shirlei. **Metodologias de Pesquisa Científica no ciberespaço/cibercultura**. Curitiba: Appris, 2024. p. 41-59.

DUQUE, Tiago. O quadro preso e a proibição da linguagem neutra: ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 32, p. 31-49, 2023.

DUQUE, Tiago; SEFFNER, Fernando. A epistemologia do segundo armário: canais de gays HIV+ no YouTube como artefatos pedagógicos. **Vivência: Revista de Antropologia**, Natal, n. 60, p. 95-115, 2022.

LUIZ, Lisiane Oliveira e Lima; SILVA, Gisele Maira Tita Nazário da; CABRAL, Rayssa Duarte Marques. A constituição do sujeito negro em O avesso da pele, de Jeferson Tenório: uma emersão de temas contemporâneos. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, Belo Horizonte, v. 32, p. 172-194, 2023.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da nova Guiné Melanésia. 1. ed. São Paulo: Victor Civita, 1976, p. 1-163.

MISKOLCI, Richard. Muito além do negacionismo: desinformação durante a pandemia de Covid-19. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-26, 2023.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; MAKNAMARA, Marlécio; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Apresentação. In: OLIVEIRA, Danilo Araujo de; MAKNAMARA, Marlécio; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Pedagogias e Currículos Culturais não Escolares**: culturas digitais, diferença e subjetivação. Curitiba: editora CRV, 2025, p. 11-24.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; NASCIMENTO, Marcos Antonio Ferreira do; CORRÊA JUNIOR, Salvador Pereira Campos. O que pode um "corpo recusado"? In: SATHLER, Contrado Neves; OLIVEIRA, Esmael Alves de. (Org.). **Corpos Insubmissos**: Políticas, (Est) Éticas e Resistência. Itapiranga: SC: Schreiben, 2025. p. 17-31.

SANTANA, A. Entenda por que o livro O avesso da pele foi banido de escolas em quatro estados. **Jornal Correio**. O assunto. 09/03/2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/entretenimento/entenda-por-que-o-livro-o-avesso-da-pele-foi-banido-de-escolas-em-quatro-estados-0324>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID EM TURMAS DE 4º ANO

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Jessica Antônio dos Santos e Silva²⁸
Ana Beatriz Ramos do Nascimento²⁹
Marta Costa Beck³⁰

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como uma etapa fundamental na formação inicial do professor, pois promove a inserção precoce do licenciando no ambiente escolar. O projeto teve início em 26 de fevereiro de 2025, com bolsistas selecionados via edital de fluxo contínuo, prevendo-se a execução das atividades ao longo de dois anos na escola básica, em diversas rotinas escolares. A organização do trabalho se dá por meio de três supervisoras na unidade escolar, cada qual coordenando equipes de bolsistas que se revezam em duplas diárias. Essas duplas desempenham funções diversificadas, que variam desde o apoio em atividades regulares até a implementação de projetos específicos. Esta imersão permite que o futuro docente confronte as teorias estudadas na universidade com a complexidade do cotidiano da sala de aula, rompendo com a dicotomia entre o "saber" e o "fazer". No contexto do 4º ano do Ensino Fundamental, fase em que a criança consolida competências essenciais de alfabetização e letramento matemático, a atuação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática revela a importância de uma mediação pedagógica que seja, simultaneamente, sensível e tecnicamente embasada.

A formação de professores tem sido amplamente discutida na literatura educacional como um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo a construção de competências profissionais por meio da vivência prática, da reflexão crítica e da interação com a realidade escolar. Programas como o Pibid possibilitam que o licenciando compreenda, ainda durante sua formação, os desafios cotidianos da profissão docente, favorecendo uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação pública. Com isso, o contato direto com os alunos permite ao futuro professor desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento, à mediação da aprendizagem, à avaliação e às relações interpessoais que caracterizam o exercício da docência. A relevância deste relato reside na compreensão de que a formação docente não ocorre apenas nos livros, mas na interação dialógica com o aluno. O objetivo deste resumo expandido é relatar a experiência de auxílio docente, discutindo como a organização do ensino e a construção dos saberes profissionais se manifestam na interação com as crianças.

Busca-se analisar como a presença do bolsista no "chão da escola" contribui para a superação de lacunas de aprendizagem e para a construção da própria identidade profissional do licenciando, utilizando a prática como laboratório de reflexão teórica. Somando a isso, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de refletir sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente, considerando que a experiência vivenciada no ambiente escolar contribui significativamente para a constituição da identidade profissional. Assim, pretende-se demonstrar como os conhecimentos

²⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: a.jessica@ufms.br.

²⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: ana.beatriz.ramos@ufms.br.

³⁰ Pedagoga e doutora em Educação; Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do curso de Pedagogia. E-mail: marta.beck@ufms.br.

construídos na universidade são ressignificados durante a atuação no PIBID, permitindo ao licenciando compreender que ensinar exige constante reflexão, flexibilidade e capacidade de adaptação às diferentes necessidades dos alunos.

Nesse contexto, discutir a articulação entre saberes docentes e prática pedagógica torna-se essencial para compreender como ocorre a formação do professor em contexto real de atuação. Esse estudo pretende contribuir para esse debate ao apresentar uma experiência vivenciada no âmbito do Pibid, evidenciando como as práticas desenvolvidas durante o programa favoreceram a construção da identidade docente, a reflexão sobre o ensino e o desenvolvimento de competências profissionais indispensáveis para o exercício da profissão.

A organização didática e a mediação no 4º ano

A prática docente não se resume à mera transmissão de conteúdo, mas envolve a organização intencional e sistemática do ensino. Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, é necessário que haja um planejamento que considere a realidade do aluno e os objetivos educacionais. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) destaca que a didática orienta a organização do processo de ensino por meio da definição de objetivos, da seleção de conteúdos e da escolha de métodos adequados às necessidades dos alunos. O autor reitera essa importância ao afirmar que:

O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada e dirigida para objetivos de aprendizagem. O professor organiza os conteúdos, seleciona métodos, procedimentos e recursos de ensino, criando condições para que os alunos assimilem conhecimentos [...] (Libâneo, 2013, p. 95).

De acordo com o autor, o planejamento didático envolve a definição de objetivos, da seleção de conteúdos e de estratégias metodológicas capazes de favorecer uma aprendizagem significativa, considerando as necessidades e a realidade dos alunos. Complementarmente, o autor defende que a atividade docente ganha efetividade real quando consegue vincular as matérias de ensino à vida concreta dos discentes, transformando a sala de aula em um espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (Libâneo, 2013).

Nesse sentido, o planejamento não deve ser entendido como um documento rígido ou meramente burocrático, mas como um instrumento de orientação da prática pedagógica que pode ser constantemente revisto de acordo com as necessidades observadas na sala de aula. Durante as atividades desenvolvidas no Pibid, foi possível perceber que cada turma apresenta características próprias e que o professor precisa reorganizar estratégias sempre que identifica dificuldades de aprendizagem ou diferentes ritmos de desenvolvimento. Essa flexibilidade explícita que ensinar exige sensibilidade para compreender o contexto dos alunos e selecionar metodologias que favoreçam a participação de todos.

Ao atuar nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, observamos que a eficácia do ensino depende da capacidade do professor de realizar a transposição didática, ou seja, transformar o conhecimento científico em um formato acessível e compreensível ao aluno do 4º ano. Nesse cenário, a atuação do bolsista do Pibid, ao auxiliar as crianças em suas dúvidas pontuais, funcionou como um elo de mediação.

Nas aulas acompanhadas, observou-se que muitos alunos apresentavam insegurança diante de determinados conteúdos, principalmente quando precisavam interpretar problemas matemáticos ou compreender textos mais complexos. Diante desses episódios, o auxílio individualizado oferecido pelos bolsistas tornou-se um importante recurso pedagógico, pois permitiu esclarecer dúvidas, estimular a autonomia e fortalecer a confiança dos alunos em relação à própria aprendizagem. Pequenas intervenções, como explicar uma estratégia diferente ou incentivar o aluno a verbalizar seu raciocínio, contribuíram significativamente para a construção do conhecimento.

Essa mediação permitiu que os objetivos didáticos traçados para a aula fossem alcançados por todos os alunos, respeitando seus ritmos individuais. A prática demonstrou que, quando o bolsista intervém de forma pontual, ele consegue desmistificar a complexidade de um problema matemático ou a regra gramatical de um texto, validando a premissa de Libâneo (2013) sobre a importância de organizar o ensino para que ele seja verdadeiramente inclusivo e eficiente. Sob esse panorama de engajamento discente, a literatura reforça que:

A direção do processo de ensino requer uma atividade consciente e produtiva dos alunos. Por essa razão, o professor [...] deve dirigir e orientar a atividade mental dos estudantes de modo que eles próprios se tornem sujeitos ativos na assimilação. (Libâneo, 2013, p. 112).

Essas experiências reforçam que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo educativo. O professor, portanto, assume o papel de mediador do conhecimento, incentivando a investigação, o diálogo e a resolução de problemas. Nesse sentido, a atuação do bolsista também favoreceu a criação de um ambiente colaborativo, em que os alunos se sentiram mais seguros para perguntar, compartilhar ideias e superar dificuldades.

Esse entendimento aproxima-se das reflexões de Freire (1996), que defende uma prática educativa baseada no diálogo, na participação ativa dos alunos e na construção compartilhada do conhecimento. Para o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Durante a atuação no Pibid, percebemos que o auxílio prestado aos alunos também ampliava nossos próprios conhecimentos, pois cada dúvida apresentada exigia reflexão, adaptação das explicações e novas estratégias de mediação.

A mobilização dos saberes da experiência e a identidade docente

Para além da organização didática, a docência é permeada por saberes que não são ensinados nos manuais, mas construídos na prática. Maurice Tardif (2002) discute a natureza plural dos saberes docentes, enfatizando que o professor não mobiliza apenas conhecimentos teóricos (saberes da formação), mas também “saberes da experiência”. Para o autor, o saber docente é constituído no cotidiano do trabalho, através da interação com os pares e, principalmente, com os alunos. Sob essa ótica, os conhecimentos adquiridos na prática profissional funcionam como um filtro crítico, por meio do qual os professores testam, validam e reconfiguram as teorias científicas vindas das ciências da educação (Tardif, 2002).

A formação docente não se encerra na graduação, mas constitui um processo contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a identidade profissional do professor é construída ao longo de sua trajetória, por meio das experiências vividas, da reflexão crítica e do diálogo permanente com outros profissionais da educação. Assim, a formação inicial representa apenas o início de um percurso marcado pelo desenvolvimento constante dos saberes docentes.

A compreensão de Tardif evidencia que os saberes docentes são construídos continuamente e não se limitam aos conteúdos aprendidos durante a graduação. A prática cotidiana proporciona ao professor oportunidades constantes de aprendizagem, uma vez que cada situação vivenciada em sala de aula exige diferentes formas de intervenção pedagógica. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional ocorre de forma permanente, sendo alimentado pelas experiências, pelas reflexões sobre a prática e pelo diálogo com outros profissionais da educação.

A experiência que tivemos no 4º ano evidenciou que a sensação de acolhimento e a confiança depositada pelos alunos nos Pibidianos foram fundamentais para a eficácia do auxílio pedagógico. A criação de um vínculo afetivo e profissional validou a nossa autoridade docente, não por meio da imposição, mas por meio da escuta ativa e do apoio constante. Quando a criança sente confiança para

expor suas dúvidas sem medo do erro, ela abre espaço para que o saber da formação (a teoria estudada na universidade) se transforme em saber da experiência (a prática real).

Outro fator relevante observado durante a experiência foi a importância da relação afetiva para o processo de ensino e aprendizagem. Quando o estudante percebe que é acolhido e respeitado, demonstra maior disposição para participar das atividades e enfrentar desafios cognitivos. Essa relação de confiança favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos socioemocionais fundamentais para a formação integral da criança. Assim, o vínculo estabelecido entre Pibidianos, professor regente e alunos contribuiu para tornar o ambiente escolar mais participativo e colaborativo.

Essa experiência confirma a compreensão de Tardif (2002) no qual define como a base da profissionalização docente que ocorre por meio da mobilização de diferentes saberes, principalmente aqueles construídos na prática cotidiana. A interação social no ambiente escolar permitiu que nós, bolsistas, compreendêssemos que a autoridade em sala de aula é construída na relação de confiança.

Assim, a identidade do futuro professor foi consolidada não apenas pelo domínio do conteúdo de Português e Matemática, mas pela capacidade de ler as necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, transformando a nossa teoria acadêmica em uma ferramenta de transformação social. Ao mesmo tempo, essa vivência permitiu desenvolver competências relacionadas ao trabalho em equipe, à observação pedagógica e à capacidade de tomar decisões diante de situações inesperadas. Muitas vezes foi necessário adaptar explicações, modificar estratégias e buscar diferentes formas de comunicação para garantir que todos os alunos compreendessem os conteúdos. Essas experiências demonstram que o exercício da docência exige formação contínua, criatividade e constante reflexão sobre a própria prática.

Toda essa dinâmica relacional reitera as características institucionais do fazer pedagógico apontadas pelo autor:

[...] o saber dos professores é um saber social porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem em comum uma mesma formação [...] ademais, é um saber que ganha sentido dentro da própria instituição escolar. (Tardif, 2002, p. 38).

Considerações Finais

A experiência vivenciada no Pibid evidenciou que a docência é construída na intersecção constante entre o planejamento rigoroso e a sensibilidade humana. A aplicação dos conceitos de Libâneo (2013) permitiu compreender que a estrutura didática é a espinha dorsal do ensino, garantindo que a aula tenha direção e propósito. Por outro lado, a perspectiva de Tardif (2002) iluminou a relevância dos saberes construídos no cotidiano escolar, provando que a prática é a única via capaz de dar sentido à teoria.

Dessa forma, considera-se que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado ao demonstrar que a experiência proporcionada pelo Pibid favorece a articulação entre os saberes construídos na universidade e aqueles desenvolvidos na prática cotidiana da escola. Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados ao analisar a organização didática do ensino, compreender a importância da mediação pedagógica e refletir sobre o papel dos saberes experienciais na constituição da identidade docente.

Os resultados observados permitem afirmar que a atuação do bolsista vai além do simples auxílio às atividades escolares, pois representa uma oportunidade de formação profissional baseada na reflexão crítica sobre a prática. A convivência com professores, alunos e demais profissionais da escola possibilitou compreender a complexidade da docência e reconhecer que ensinar implica assumir um compromisso permanente com a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento humano.

A confiança estabelecida com os alunos do 4º ano não foi apenas um aspecto emocional secundário, mas uma ferramenta pedagógica estratégica que facilitou a aprendizagem de conteúdos complexos. Concluímos que a iniciação à docência, por meio do auxílio direto aos alunos, é indispensável para que o licenciando compreenda a complexidade da profissão. Ensinar exige, portanto, um equilíbrio entre o domínio técnico do conteúdo e a capacidade de estabelecer vínculos de confiança, escuta ativa e empatia, elementos que definem a excelência da prática pedagógica.

Portanto, conclui-se que experiências como as proporcionadas pelo Pibid fortalecem a formação inicial dos futuros professores, aproximando universidade e escola e contribuindo para a construção de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da educação básica. Assim, a valorização de programas de iniciação à docência representa um importante investimento na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional docente. Além de contribuir para a formação dos licenciandos, a experiência também demonstrou impactos positivos no processo de aprendizagem dos alunos acompanhados, uma vez que o atendimento mais individualizado favoreceu a participação, o esclarecimento de dúvidas e o fortalecimento da confiança em suas próprias capacidades.

Dessa forma, a presença dos bolsistas revelou-se benéfica tanto para os próprios Pibidianos, em sua formação como futuros professores, quanto para a comunidade escolar. As vivenciadas relatadas durante o Pibid evidenciaram que a construção da identidade docente ocorre de maneira gradual, sendo fortalecida pela aproximação entre universidade e escola. Conforme destaca Nóvoa (1992), a profissão docente se consolida quando o professor reflete criticamente sobre sua prática e compartilha experiências com outros educadores. Assim, a participação no programa contribuiu significativamente para nosso desenvolvimento profissional e para a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Referências

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA “MS ALFABETIZA – TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA” A PARTIR DO ARCABOUÇO LEGAL

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Jéssica da Costa Brito³¹

Nathália Barbosa Sales³²

Introdução

Este trabalho – vinculado a duas pesquisas (uma dissertação e uma tese) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) – tem como objeto de estudo o programa “MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança”. Essa política pública, voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, foi implementada na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). O objetivo da investigação foi mapear e analisar o arcabouço normativo de implantação do programa, buscando identificar os princípios e objetivos propostos pelo Estado para a gestão educacional do sistema estadual.

Instituído pela Lei Estadual n.º 5.724, de 23 de setembro de 2021, durante a gestão do governador Reinaldo Azambuja (2015–2022), o MS Alfabetiza constitui a política de alfabetização das crianças de Mato Grosso do Sul. Sua execução fundamenta-se na cooperação entre o Estado e diversas entidades, como a Associação Bem Comum (ABC), a Fundação Lemann (FL), o Instituto Natura (IN), a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), a Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul (Assomasul), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (Fadeb/MS).

A partir disto, observa-se que o programa se consolida por meio de uma relação público-privada marcada pela forte atuação de organizações do Terceiro Setor – compreendidas nesta pesquisa, à luz da teoria gramsciana, como aparelhos privados de hegemonia. Essa intervenção privada na educação pública reflete um projeto societário em disputa, que contrapõe a dimensão pública (coletiva e democrática) à lógica privada, fundamentada no individualismo neoliberal e neoconservador (Peroni, 2020). Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar de que modo o setor privado tem direcionado e reconfigurado a execução das políticas educacionais públicas.

A implantação do programa “MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança” a partir do arcabouço legal

A alfabetização consolidou-se como uma das pautas centrais na agenda educacional brasileira a partir dos preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), que estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado, pautado na igualdade de acesso, permanência e padrão mínimo de qualidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996). A urgência em assegurar o domínio da leitura e da escrita na idade certa também se desdobrou

³¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), graduada em Pedagogia pela Faed/UFMS e professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (Reme). Participante do grupo de pesquisa intitulado como Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE). E-mail: britojessica.c@gmail.com.

³² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Graduada em Comunicação pela Uniamérica. E-mail: nathalia.sales@ufms.br.

do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído em 2007 mediante a articulação entre o Estado e o movimento Todos Pela Educação (TPE).

Ao incorporar a meta de alfabetizar toda criança até os 8 anos e prever a aferição de resultados por exames periódicos (Brasil, 2007), o Plano impulsionou não apenas a formulação de políticas públicas federais – como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto n.º 11.556/2023), efetivado em regime de colaboração –, mas também a atuação direta de aparelhos privados de hegemonia na educação pública, a exemplo do próprio TPE, da Associação Bem Comum, da Fundação Lemann e do Instituto Natura. Ao converterem a alfabetização em bandeira institucional, esses atores passaram a induzir a orientação de programas educacionais e a reconfigurar a gestão dos sistemas públicos de ensino.

Um exemplo dessa dinâmica é a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Criada em 2019 pela ABC e inspirada no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, a iniciativa atua junto a secretarias estaduais para implementar políticas nos anos iniciais do ensino fundamental, fortalecendo a cooperação entre estados e municípios. Segundo dados do site³³ da associação, a PARC abrange 18³⁴ secretarias estaduais, alcançando 3.271 municípios e cerca de 2,8 milhões de alunos do 1º e 2º anos da rede pública.

Mato Grosso do Sul figura entre os estados integrados ao PARC. O alinhamento materializou-se na reunião de 14 de janeiro de 2020, que reuniu o então governador Reinaldo Azambuja, a secretária de Educação Maria Cecília Amendola da Motta, a equipe técnica da SED/MS e representantes da ABC, FL e IN. Desse encontro resultou a assinatura do Acordo de Cooperação n.º 50/SED/2020 e a posterior criação do Programa MS Alfabetiza, instituído pela Lei Estadual n.º 5.724, de 23 de setembro de 2021.

O Quadro 1 sintetiza o arcabouço normativo do MS Alfabetiza entre 2021 e 2022, destacando o papel do referido acordo de cooperação no suporte às ações estaduais.

Quadro 1 – Principais normativas do programa “MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança” (2020-2022)

Normativa	Descrição
Acordo de cooperação n.º 50/SED/2020. Processo n.º 29/032929/2020.	Acordo de cooperação que entre si celebram o estado do Mato Grosso do Sul e as organizações da sociedade civil Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum, para os fins especificados abaixo. Objeto: Realização de parceria para conjugação de esforços entre os partícipes, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças. Vigência: 8 (oito) meses, a partir da data da assinatura, podendo ser prorrogado. Assinatura: 16/11/2020.
Lei Estadual n.º 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.
Resolução “P” SED n.º 3.312, de 9 de dezembro de 2021.	A Secretária de Estado de Educação, no uso de suas atribuições legais, e com fundamento no artigo 3º do Decreto n. 14.903, de 27 de dezembro de 2017, resolve: CONSTITUIR Comissão Estadual, com a finalidade de discutir ações pertinentes ao Programa MS Alfabetiza.

³³ Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

³⁴ Os estados são: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Decreto Estadual n.º 15.897, de 14 de março de 2022.	Regulamenta o Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), previsto na Lei Estadual nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, e dá outras providências.
Decreto Estadual n.º 15.909, de 29 de março de 2022.	Regulamenta o Prêmio Escola Destaque e a Contribuição Financeira às Escolas Apoiadas instituídos pelo Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança por meio da Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021.
Resolução/SED n.º 4.020, de 1º de abril de 2022.	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.
Extrato do Convênio n.º 38/2022/ Processo n.º 29/038.287/2022.	Partes: Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – CNPJ/MF nº 02.585.924/0001-22, e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul – Fadeb, CNPJ/MF sob o nº 43.014.809/0001-85. Vigência: 24 meses, a partir da data de sua assinatura. Assinatura: 21/06/2022.

Fonte: Elaborado pela autora na tese intitulada “O jogo político: as implicações da relação entre os setores público e privado para a gestão educacional de Mato Grosso do Sul nos programas “Escola da Autoria” e “MS Alfabetiza – Todos pela alfabetização da criança”, 2026.

O Acordo de Cooperação n.º 50/SED/2020 estabelece como princípio o aprimoramento da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na alfabetização de crianças (Mato Grosso do Sul, 2020a). Para viabilizar a iniciativa, o documento prevê a atuação articulada em regime de colaboração entre o Estado, os municípios e a sociedade civil, destacando a experiência das instituições parceiras: “IV. Que a Associação Bem Comum, constituída com o objetivo de apoiar gestores municipais e estaduais de educação que **queiram melhorar os resultados de aprendizagem** de suas escolas, desenvolve iniciativas consistentes para a **superação dos desafios apontados pelo IDEB.**” (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 2). Contudo, os discursos de “melhoria da aprendizagem” e “superação das metas do Ideb” expressam uma concepção educacional centrada em indicadores quantitativos e desempenho mensurável, alinhada à racionalidade gerencial neoliberal.

A Lei Estadual n.º 5.724/2021 formalizou essa perspectiva ao instituir o Programa MS Alfabetiza. Estruturada em cinco eixos estruturantes – formação continuada de gestores e professores; avaliação externa e acompanhamento de indicadores; fortalecimento da gestão; cooperação e incentivos federativos; e material didático complementar –, o programa visa assegurar a alfabetização na educação infantil e nos 1º e 2º anos conforme a BNCC (Mato Grosso do Sul, 2021). No plano normativo, a legislação autoriza a SED/MS a firmar parcerias via convênios com os municípios sul-mato-grossenses e a celebrar termos de colaboração, fomento ou acordos de cooperação com entidades governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior públicas, privadas ou fundacionais (Mato Grosso do Sul, 2021).

A centralidade conferida à mensuração de desempenho é observada no Art. 4º da referida Lei, que determina a aplicação anual de avaliações censitárias no 2º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipais via Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Coordenadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) e custeadas pela SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2024), essas avaliações refletem a metodologia do modelo PARC – criado pela Associação Bem Comum –, focada em testes diagnósticos e monitoramento de fluência leitora. Os resultados do SAEMS balizam-se pelo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), calculado em escala de 0 a 10 e composto por três variáveis regulamentadas pelo Decreto Estadual n.º 15.897/2022: “1.1.1. a

Proficiência Ajustada das Escolas; 1.1.2. a Taxa de Participação na Avaliação; 1.1.3. o Fator de Ajuste para Universalização do Aprendizado em uma escala de 0 a 10 para melhor compreensão.” (Mato Grosso do Sul, 2022).

Esse aparato avaliativo desdobra-se diretamente na concessão de incentivos financeiros. Nos termos da Lei n.º 5.724/2021 e do Decreto Estadual n.º 15.909/2022, são premiadas anualmente 30 unidades que atendam a critérios mínimos de matrícula no 2º ano do ensino fundamental regular durante a aplicação do SAEMS – exigência fixada na norma entre 10 e 15 estudantes matriculados. Pelo mecanismo estabelecido, as 30 escolas de melhor desempenho recebem R\$ 80 mil cada por meio do “Prêmio Escola Destaque”, enquanto as 30 de menor rendimento, designadas como “escolas apoiadas”, recebem uma “Contribuição Financeira” de R\$ 40 mil (Mato Grosso do Sul, 2021). O financiamento dessas premiações e ações decorre de dotação orçamentária própria da SED/MS a partir do incremento da arrecadação tributária, com base no Art. 212 da Constituição Federal e no Art. 7º da Resolução/SED nº 4.307/2024 (Mato Grosso do Sul, 2024).

A introdução de dispositivos concorrenciais e bonificações no Programa MS Alfabetiza materializa as formulações de Dardot e Laval (2016) sobre o Estado neoliberal, que passa a operar sob a lógica de empresa ao submeter as políticas públicas às regras de mercado e à disputa individualizada por recursos. Ao institucionalizar a gestão pública por resultados, o estado de Mato Grosso do Sul consolida uma matriz gerencialista que se contrapõe frontalmente aos princípios da gestão democrática da educação. Pautada pela produtividade, meritocracia e ranqueamento via avaliações em larga escala, essa dinâmica subordina a qualidade do ensino a índices numéricos. Em conclusão, a política reconfigura a alfabetização sob a ótica da eficácia mercadológica, secundarizando a garantia plena da educação como direito social incondicional, a autonomia pedagógica das escolas, a participação comunitária e a construção coletiva do conhecimento.

Considerações Finais

Diante do exposto, o estudo evidencia que o programa MS Alfabetiza vai além de uma mera política de alfabetização ao consolidar a entrada de aparelhos privados de hegemonia na condução da política educacional de Mato Grosso do Sul. Ao articular o setor público a fundações e associações empresariais, a gestão estadual adota a racionalidade do Terceiro Setor e a lógica gerencialista de resultados. Essa abordagem substitui os princípios do direito social e da gestão democrática por metas quantitativas, avaliações padronizadas e dinâmicas concorrenciais de premiação entre as escolas.

Em suma, a implantação dessa política expressa a disputa em torno do projeto de sociedade e de educação pública no Brasil. A substituição do caráter coletivo e participativo por um modelo pautado no individualismo e no mercado – sob roupagem neoliberal e neoconservadora – fragiliza a autonomia das redes de ensino e reduz a qualidade educacional a índices de desempenho. Assim, reitera-se a necessidade do debate crítico sobre os impactos das parcerias público-privadas na garantia de uma escola pública efetivamente democrática, inclusiva e socialmente justa.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. - Processo n.º. 29/032929/2020. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n.º 10.327, p. 32, 19 nov., 2020. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/07/05.-Partes-do-processo-ACT-MS.pdf>. Acesso em: 27 julho. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 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 Eletrônico** n.º 10.642, 24 de setembro de 2021, p. 6-9. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10642_24_09_2021. Acesso em: 24 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n.º 15.897, de 14 de março de 2022. Regulamenta o Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), previsto na Lei Estadual n.º 5.724, de 23 de setembro de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n.º 10.777, 15 de março de 2022, p. 4-6. Campo Grande, MS: Secretaria Estadual de Educação, 2022. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10777_15_03_2022. Acesso em: 20 fev. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução n.º 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 Eletrônico** n.º. 11.471, de 19 de abril de 2024, p. 51. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2024. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11471_19_04_2024. Acesso em: 19 abr. 2026.

PERONI, Vera Maria Vital. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LUDICIDADE NA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Juliana Ferreira de Andrade³⁵

Alice Rocha Machado³⁶

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, favorecendo a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Essa vivência contribui para a construção da identidade docente por meio de experiências práticas e reflexivas, permitindo aos futuros professores compreenderem os desafios e as possibilidades presentes no processo educativo.

Este trabalho tem como objetivo analisar as ações de apoio pedagógico desenvolvidas com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades nos processos de leitura e escrita em Língua Portuguesa. A relevância deste estudo consiste em investigar como a utilização de metodologias diferenciadas, pautadas em atividades dinâmicas e lúdicas, pode contribuir para a superação de práticas tradicionais centradas na repetição e na memorização, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e participativa.

A inserção dos licenciandos no contexto escolar desde os primeiros momentos da formação possibilita uma compreensão mais ampla da realidade educacional, reduzindo os desafios enfrentados pelos futuros docentes ao assumirem uma sala de aula, conforme destaca Sousa (2018). Nesse sentido, o estudo busca compreender de que maneira o uso de jogos pedagógicos e projetos de leitura auxilia no desenvolvimento das habilidades de alfabetização dos estudantes, além de refletir sobre os conhecimentos construídos pelas bolsistas do Pibid durante esse processo formativo.

Para fundamentar essa discussão, o estudo apoia-se nas contribuições de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), acerca das abordagens do processo de ensino e aprendizagem; de José Carlos Libâneo (1994), no que se refere à função social da didática; e de Selma Garrido Pimenta (2006), sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente. Esse referencial teórico permite compreender a importância da didática como elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para a construção de práticas educativas comprometidas com as necessidades dos estudantes.

A partir das concepções de Mizukami (1986), compreende-se que o processo de ensino não deve estar limitado a atividades mecânicas baseadas exclusivamente na reprodução e memorização de conteúdo. A aprendizagem deve envolver a participação ativa do estudante, possibilitando a construção do conhecimento por meio da interação, da reflexão e da experimentação. Nessa perspectiva, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem, representando uma etapa natural na elaboração de hipóteses e na compreensão do funcionamento da escrita.

Sob a perspectiva da função social da didática, Libâneo (1994) destaca que a ação pedagógica deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas especificidades e necessidades. Dessa forma, a didática não deve ser compreendida como um conjunto rígido de

³⁵ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: andrade.juliana@ufms.br.

³⁶ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: rocha.machado@ufms.br.

procedimentos, mas como uma prática dinâmica que exige do professor capacidade de análise, adaptação e planejamento conforme as características da turma e do contexto escolar.

Por sua vez, Pimenta (2006) ressalta que a formação docente se consolida na articulação entre teoria e prática, uma vez que os saberes profissionais são construídos por meio da reflexão sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, o professor desenvolve sua identidade profissional ao integrar conhecimentos acadêmicos, metodologias de ensino e experiências práticas, ressignificando sua atuação e contribuindo para a transformação do processo educativo.

Desafios encontrados no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa

No início das atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, observou-se que a turma do 3º ano do Ensino Fundamental apresentava diferentes níveis de aprendizagem. Embora a maioria dos estudantes já demonstrasse autonomia nos processos de leitura e escrita, um grupo reduzido evidenciava dificuldades significativas relacionadas à alfabetização. Cabe destacar que a professora regente realizava um trabalho pedagógico consistente e de qualidade. Contudo, diante da heterogeneidade da turma e dos distintos ritmos de aprendizagem, tornou-se necessária a implementação de ações complementares de apoio pedagógico.

A partir da análise do diagnóstico inicial realizado com os estudantes que demandavam maior acompanhamento, foram identificados dois perfis predominantes de dificuldades. O primeiro grupo era composto por alunos que reconheciam o alfabeto e conseguiam escrever palavras simples de forma autônoma, porém apresentavam dificuldades na escrita de palavras mais complexas, frequentemente omitindo letras e demonstrando limitações na consolidação de sílabas complexas. O segundo grupo reunia estudantes que ainda não dominavam plenamente o sistema alfabético, necessitando de auxílio constante para diferenciar vogais e consoantes, além de apresentarem trocas, omissões e segmentações inadequadas na escrita das palavras.

No que se refere à produção textual, os registros de acompanhamento indicaram que os estudantes eram capazes de compreender narrativas apresentadas por meio de sequências de imagens, mas encontravam dificuldades para organizar e registrar suas ideias por escrito. Os textos produzidos frequentemente apresentavam problemas de estruturação, com ausência de sequência lógica dos acontecimentos e dificuldades na delimitação das partes constituintes da narrativa. Também se observava uso insuficiente de pontuação e recorrência de desvios ortográficos e gramaticais.

Diante desse cenário, foram planejadas intervenções pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes, realizadas tanto no contexto da sala de aula quanto em atividades de reforço escolar no contraturno. Além disso, buscou-se estabelecer uma parceria com as famílias, incentivando sua participação no acompanhamento das atividades desenvolvidas em casa, com o objetivo de fortalecer o processo de aprendizagem e promover avanços no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Jogos pedagógicos e projetos de leitura: caminhos para a construção da aprendizagem

As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes durante o primeiro semestre letivo de 2026, no âmbito das ações do Pibid em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 26 alunos, dos quais seis participaram das ações de acompanhamento pedagógico mais intensivo. A pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da pesquisa-ação, metodologia que pressupõe a participação ativa dos pesquisadores na identificação de problemas e na construção de estratégias de intervenção no contexto investigado. Nesse sentido, as bolsistas do Pibid atuaram diretamente no acompanhamento dos estudantes, buscando substituir atividades predominantemente mecânicas por práticas pedagógicas que estimulassem a reflexão e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, conforme propõe Mizukami (1986).

As intervenções foram organizadas em três eixos complementares. O primeiro consistiu no apoio ao Projeto Livro Viajante, idealizado e desenvolvido pela professora regente. A proposta consistia no empréstimo de livros infantis selecionados de acordo com o nível de leitura de cada estudante, acompanhados de uma ficha de registro para relato da experiência de leitura. O projeto teve como principal objetivo incentivar a formação do hábito leitor e promover a participação das famílias no processo de desenvolvimento da leitura das crianças.

O segundo eixo contemplou o trabalho com diferentes gêneros textuais. Além das atividades desenvolvidas no reforço escolar do contraturno, as bolsistas atuavam em sala de aula com os gêneros textuais previamente selecionados pela professora regente, em consonância com o planejamento pedagógico da turma. Foram explorados textos como poemas, receitas, bilhetes e tirinhas, utilizando-os como instrumentos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e para a superação das dificuldades identificadas no diagnóstico inicial, especialmente aquelas relacionadas à segmentação silábica e à apropriação do sistema de escrita.

O terceiro eixo foi estruturado a partir do acompanhamento contínuo realizado em parceria com a professora regente. Durante os momentos de planejamento, eram discutidos o desempenho da turma e as necessidades específicas dos estudantes que demandavam maior atenção pedagógica. Com base nessas orientações, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, incluindo a utilização de jogos educativos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica, tanto em sala de aula quanto nas atividades de contraturno. De acordo com Mizukami (1986), estratégias lúdicas favorecem a participação ativa dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa e contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente de aprendizagem mais motivador.

Entre avanços na aprendizagem e formação docente: reflexões a partir da experiência no Pibid

Os resultados obtidos a partir das intervenções pedagógicas evidenciaram avanços significativos no processo de aprendizagem dos estudantes acompanhados. Cabe destacar que tais progressos ocorreram de forma gradual, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças e resultando da atuação conjunta entre escola, bolsistas do Pibid e famílias. Embora o processo de alfabetização ainda estivesse em curso para alguns estudantes, observou-se uma evolução expressiva no desempenho da turma ao longo do período analisado.

No início das atividades, os registros escolares evidenciavam produções escritas fortemente influenciadas pela oralidade, caracterizadas pela ausência de segmentação adequada das palavras, omissões de letras e dificuldades relacionadas à apropriação das convenções do sistema de escrita. Com a implementação das oficinas pedagógicas, dos jogos educativos e das atividades de leitura e produção textual, os estudantes passaram a demonstrar maior autonomia, clareza e segurança em suas produções.

Um exemplo representativo desse avanço pode ser observado no acompanhamento de um dos estudantes atendidos no reforço escolar. Nos registros iniciais, verificou-se que, embora compreendesse as narrativas apresentadas por meio de imagens, o aluno apresentava dificuldades para organizar e registrar suas ideias de forma escrita, produzindo textos incompletos e com limitações na sequência lógica dos acontecimentos. Entretanto, após a participação nas oficinas e atividades lúdicas desenvolvidas ao longo do semestre, constatou-se uma evolução significativa em sua produção textual. Em uma atividade baseada em uma tirinha sobre o resgate de um gato, o estudante produziu um texto capaz de apresentar uma narrativa estruturada, contemplando introdução, desenvolvimento e desfecho, além de estabelecer relações coerentes entre os acontecimentos narrados.

Embora ainda fossem identificados alguns desvios ortográficos compatíveis com a etapa de desenvolvimento da escrita, o texto produzido demonstrou avanços importantes em aspectos como

organização das ideias, coerência narrativa, autonomia na escrita e domínio progressivo das convenções do sistema alfabético. Esses resultados indicam que a utilização de estratégias lúdicas associadas ao trabalho com diferentes gêneros textuais contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

No que se refere à formação docente, a participação no Pibid revelou-se igualmente relevante para o desenvolvimento profissional das bolsistas. A experiência proporcionou vivências que ultrapassaram a simples execução de atividades planejadas, possibilitando a compreensão do funcionamento da escola, a articulação com a professora regente, a identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos e a avaliação dos resultados das intervenções realizadas.

Nesse sentido, a experiência contribuiu para a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na formação acadêmica e as demandas concretas da prática escolar, corroborando as reflexões de Pimenta (2006) acerca da relação indissociável entre teoria e prática na constituição da identidade docente. O processo favoreceu o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e investigativas, fortalecendo a construção de uma atuação profissional mais crítica, consciente e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Considerações Finais

A experiência vivenciada no Pibid evidenciou que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita apresentadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental podem ser enfrentadas de maneira mais efetiva quando há uma atuação colaborativa entre a professora regente, as bolsistas, as ações de reforço escolar e as famílias. A utilização de jogos pedagógicos e projetos de leitura contribuiu para tornar o processo de alfabetização mais significativo, aproximando as práticas de leitura e escrita da realidade e das experiências das crianças.

No âmbito da formação docente, constatou-se que o desenvolvimento profissional não se limita aos conhecimentos adquiridos durante a graduação, mas se consolida por meio da articulação entre teoria, prática e vivências no contexto escolar. Conforme destaca Pimenta (2006), a formação do professor envolve a construção de saberes a partir da reflexão sobre a prática e do diálogo permanente com os diferentes sujeitos que compõem o ambiente educativo.

Dessa forma, a participação no Pibid proporcionou às bolsistas experiências fundamentais para a construção da identidade docente, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, reflexivos e críticos. Essa vivência contribuiu para uma formação profissional mais consciente e comprometida com a transformação das práticas educativas e com a melhoria da qualidade da escola pública.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

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

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Karine Albuquerque de Negreiros³⁷
Darlene Alves de Oliveira³⁸

Introdução

O contexto linguístico brasileiro é constituído por uma pluralidade de línguas. Desde a chegada dos portugueses, já existiam em nosso território aproximadamente 1.200 línguas indígenas, que foram se somando a mais de 300 línguas africanas trazidas nos porões dos navios do tráfico escravagista, segundo (Maher, 2013). Apesar da diversidade, com a escolha de uma única língua de poder, as demais continuam existindo com muita luta. Quando olhamos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão pela Lei n.º 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, notamos que a sociedade e, especialmente, o sistema educacional permanecem centrados na língua portuguesa.

Dessa feita, depois de anos de luta, atravessamentos, encontros e desencontros, duas conquistas recentes surgem com a possibilidade de mudar o cenário linguístico e educacional que envolvam a Língua Brasileira de Sinais. A primeira alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei n.º 14.191/2021, ao instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, deslocou o debate de uma perspectiva restrita à acessibilidade para o campo dos direitos linguísticos e educacionais.

O segundo que se aprofunda com a instituição da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), por meio da Portaria MEC n.º 588/2026. A política estabelece diretrizes para a colaboração entre os entes federados, a organização curricular, a produção de materiais, a infraestrutura linguística e pedagógica, a formação profissional, o monitoramento e a valorização dos saberes das comunidades surdas. Sua publicação transforma em norma nacional parte das reivindicações históricas dos movimentos surdos e das discussões construídas no âmbito da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos.

Entretanto, a criação de uma norma não elimina automaticamente as práticas monolíngues sedimentadas nas escolas. Silva, Negreiros e Anache (2021) observam que a história linguística brasileira foi construída sob a representação de um país de língua única. Essa orientação hierarquiza o português e tende a admitir outras línguas apenas como instrumentos auxiliares, sem lhes assegurar os mesmos espaços de prestígio, produção de conhecimento e participação social. No caso dos surdos, o paradoxo se manifesta quando a Libras é reconhecida formalmente, mas continua ausente ou subordinada nas relações pedagógicas, administrativas e avaliativas.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a instrumentalização da PNEBS à luz das discussões sobre política linguística e educação bilíngue de surdos, identificando seus avanços e os desafios que permanecem para sua concretização. Defende-se que a potência da política está em tratar a Libras como elemento estruturante da escolarização, e não apenas como recurso de tradução. Ao mesmo tempo, sustenta-se que sua efetividade dependerá da capacidade de alterar relações de poder entre as línguas, produzir ambientes de pares e garantir condições materiais, pedagógicas e institucionais para uma educação construída com participação das comunidades surdas.

³⁷ Doutora em Educação - UFMS. Professora Adjunta da UFMS. E-mail: karine.albuquerque@ufms.br.

³⁸ Mestre em Letras - UEMS. Professora formadora, bolsista Capes. E-mail: darlenealves@msn.br

O estudo tem abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa documental e bibliográfica. O corpus principal é composto pelo documento Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, produzido no contexto do Marco Referencial de Equidade na Educação, e pela Portaria MEC n.º 588/2026, que instituiu a PNEBS. O documento preparatório foi lido em suas seções referentes a princípios, objetivos, estratégias, indicadores e lacunas; a Portaria foi considerada na condição de ato normativo que converte o processo de discussão em política nacional.

A análise foi orientada por duas referências centrais. Albres (2020) problematiza política linguística e política educacional como dimensões inseparáveis, uma vez que não basta reconhecer uma língua sem produzir condições para sua aquisição, circulação e uso no ensino. Silva, Negreiros e Anache (2021), por sua vez, examinam a orientação monolíngue brasileira e mostram que o reconhecimento jurídico da Libras convive com assimetrias entre a língua majoritária e as línguas minoritárias. A leitura cruzada dos documentos e desses estudos possibilitou organizar quatro eixos: estatuto das línguas; ambientes linguísticos e currículo; formação e governança; monitoramento e participação social.

Política linguística e educação bilíngue de surdos

Para Albres (2020), as políticas linguísticas e educacionais são parte de um mesmo processo. As decisões sobre quais línguas podem circular na escola, quem pode ensiná-las, em quais espaços são usadas e quais conhecimentos podem ser produzidos por meio delas são decisões políticas. Assim, o reconhecimento da Libras não se realiza plenamente enquanto ela não ocupar o currículo, a gestão, a avaliação, os materiais didáticos, a formação docente e as interações cotidianas. Uma política educacional destinada aos surdos precisa, portanto, instituir condições de vida para a língua.

Nesse sentido, podemos ponderar que a implementação de políticas linguísticas no Brasil caminha a passos lentos. De acordo com Albres (2020, p. 17), “[...] podemos conceber a política linguística como um modo de controle, de domínio e sobreposição cultural e linguística.” Por isso, estabelecer uma comunidade linguística significa dar poder e independência àqueles que sempre estão em condição de subserviência às línguas dominantes.

Uma comunidade define qual a língua oficial, qual a língua de registro escrito de seus documentos, qual a língua que representa poder, qual a língua da elite, ou mesmo, de que modo, por quem e em que circunstâncias as línguas podem ser usadas. São determinações que tentam controlar os modos de interagir na sociedade. (Albres, 2020, p. 17).

Essa perspectiva ajuda a compreender a dimensão que a nova política traz para a comunidade surda, bem como coloca luz sobre a diferença abismal entre educação bilíngue e a presença do tradutor e intérprete de Libras em salas organizadas originalmente em português. O profissional é indispensável em diferentes contextos, mas a interpretação não substitui uma proposta pedagógica bilíngue. Quando todo o currículo, o planejamento e a avaliação são concebidos na língua majoritária e posteriormente traduzidos, a Libras permanece em posição secundária. O bilinguismo torna-se uma adaptação da escola monolíngue, e não uma reorganização do processo educativo a partir das experiências linguísticas e visuais dos estudantes surdos.

Silva, Negreiros e Anache (2021) mostram que o mito do monolinguismo brasileiro opera como mecanismo de poder: uma língua é naturalizada como universal, enquanto as demais precisam justificar sua presença. Enfrentar tal orientação exige mais que permitir o uso da Libras; implica legitimá-la como língua de instrução, interação, comunicação, ensino e produção acadêmica. Implica, também, compreender o português escrito como segunda língua, com objetivos, metodologias e formas de avaliação coerentes com essa condição.

O documento Políticas de Educação Bilíngue de Surdos avança nesse sentido ao sustentar três pilares: língua, pertencimento ao povo surdo e cultura surda. A formulação reconhece que a educação bilíngue não pode ser reduzida a duas línguas dispostas no mesmo espaço. Ela demanda uma comunidade linguística, a presença de pares surdos, professores bilíngues, preferencialmente também professores surdos, e práticas pedagógicas orientadas pela visualidade. O documento contempla, ainda, a heterogeneidade do público, incluindo surdocegos, indígenas surdos, negros surdos, imigrantes e estudantes com outras deficiências associadas, o que impede a construção de um modelo único e abstrato de sujeito surdo.

A PNEBS representa um avanço político porque consolida nacionalmente a educação bilíngue de surdos como modalidade dotada de especificidades linguísticas, identitárias e culturais. Entre suas diretrizes estão a colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios; a organização curricular e dos projetos político-pedagógicos segundo as especificidades do público-alvo; a disponibilidade de materiais didáticos e literários; a infraestrutura física, pedagógica e linguística; a formação dos profissionais; o monitoramento da oferta; e a difusão dos saberes das comunidades surdas (Brasil, 2026). O conjunto indica que a política não se limita ao acesso à matrícula, mas abrange permanência, participação, aprendizagem e sucesso escolar.

A PNEBS: Estatuto das línguas e organização pedagógica

A instrução de uma política educacional pensada por surdos está carregada de conquistas que foram alvo de lutas durante anos, e com elas, avanços significativos. O primeiro está na centralidade atribuída à Libras. Ao defini-la como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, a política rompe, no plano normativo, com sua redução a recurso de acessibilidade e mediação pedagógica. Essa formulação produz consequências curriculares: conteúdos, metodologias, avaliações e materiais precisam ser concebidos em Libras, enquanto o português escrito deve ser ensinado como segunda língua. Desse modo, a política se aproxima da compreensão de Albres (2020), segundo a qual a garantia de direitos linguísticos depende de uma política educacional capaz de ampliar os domínios de uso da língua minoritária.

Todavia, a mudança instrumental não garante a mudança pedagógica. Muitas redes ainda não dispõem de referenciais curriculares, materiais bilíngues, profissionais fluentes ou ambientes em que a Libras circule para além da relação entre estudante e intérprete. Há risco de a PNEBS ser incorporada burocraticamente, com a classificação de turmas como bilíngues sem alteração efetiva do projeto pedagógico. A qualidade da oferta do ensino precisa ser aferida pelo uso efetivo das línguas: quem ensina, em qual língua se planeja, como o estudante participa, como os conhecimentos são avaliados e se há convivência com pares e adultos surdos.

Um ponto central é a participação das comunidades surdas. O documento preparatório prevê liderança e protagonismo surdo na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das ações. Esse princípio deve resultar em mecanismos concretos de decisão, e não apenas em consultas ocasionais. Se a política linguística define os espaços sociais de uma língua, seus usuários precisam participar da definição das prioridades, dos indicadores de qualidade e dos modelos de oferta. A presença surda nos espaços de poder e governo também funciona como contraponto à tendência de decisões tomadas exclusivamente por especialistas.

Entretanto, a modalidade bilíngue, antes de ser efetivada, precisa considerar pontos relevantes, para não ser mais um documento ou instrumento legal. Ela exige domínio linguístico, conhecimento sobre aquisição da primeira língua, ensino de português escrito como segunda língua, visualidade, cultura surda, currículo bilíngue e avaliação. Também demanda professores surdos, professores ouvintes bilíngues, tradutores e intérpretes, guia-intérpretes, gestores e equipes pedagógicas que compreendam o caráter linguístico da política. Contudo, a escassez desses profissionais, as enormes desigualdades regionais, especialmente grandes centros e interior, e a falta do domínio dessas

questões podem distanciar o sonho bilíngue da realidade educacional, ao menos, para parte dos surdos no Brasil.

A Portaria institui uma estrutura de governança e prevê articulação entre entes federados e instituições de ensino. Esse desenho é relevante em um país marcado por forte desigualdade territorial. Municípios pequenos podem não possuir profissionais, materiais ou quantidade de estudantes suficiente para organizar isoladamente escolas e classes bilíngues. A colaboração federativa precisa combinar apoio técnico, financiamento, formação, produção de materiais e soluções territoriais que preservem ambientes linguísticos, evitando tanto a dispersão solitária de estudantes quanto deslocamentos que inviabilizem o direito à educação próxima de suas comunidades.

A adesão dos entes e a existência de programas de apoio financeiro constituem passos importantes, mas a sustentabilidade da política requer responsabilidades claras e recursos continuados. Políticas baseadas apenas em editais e projetos temporários tendem a produzir descontinuidade. Para que a PNEBS seja uma política de Estado, seus custos devem integrar o planejamento dos sistemas de ensino, contemplando infraestrutura, pessoal, formação, transporte, tecnologias, materiais bilíngues e ações intersetoriais com saúde, assistência social, cultura e comunicação.

O livreto analisado identifica uma fragilidade estrutural: os sistemas de informação ainda não distinguem adequadamente os surdos usuários de Libras. Dados organizados apenas pela categoria deficiência auditiva não permite conhecer o público que demanda educação bilíngue, suas trajetórias, formas de oferta e resultados. Sem marcadores linguísticos, a política corre o risco de planejar ações com base em uma população estatisticamente invisível. A identificação precisa respeitar a autodeclaração, a heterogeneidade e a opção pela modalidade, evitando transformar a língua em classificação clínica.

Também são necessários indicadores qualitativos. Número de matrículas, escolas ou turmas é insuficiente para demonstrar a existência de educação bilíngue. O monitoramento deve considerar fluência e formação dos profissionais, presença de professores surdos, uso da Libras no currículo e na gestão, ensino do português como segunda língua, materiais, ambiente de pares, participação das famílias e lideranças surdas, permanência, aprendizagem e continuidade dos estudos. Avaliações em larga escala precisam ser produzidas segundo matrizes coerentes com a modalidade, e não apenas traduzidas para Libras depois de concebidas em português.

Nesse aspecto, a política apresenta uma agenda promissora, mas ainda em construção. A instituição da PNEBS foi seguida pelo debate sobre diretrizes nacionais destinadas a orientar sua implementação. Isso revela que a Portaria inaugura uma etapa, não encerra o processo. A consolidação dependerá da produção de normativas curriculares e operacionais, da pactuação federativa e da capacidade de transformar os problemas reconhecidos no documento preparatório em metas, responsabilidades, prazos e indicadores verificáveis.

Considerações Finais

Iniciamos nossa reflexão buscando discutir os pontos da instituição da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e como ela tem a ambição de alterar o cenário de políticas linguísticas do nosso país. Assim, depois de discorrermos sobre formação, ambientes linguísticos, participação surda, governança, financiamento, colaboração federativa e articulação pedagógica, concluímos que a PNEBS se constitui uma conquista histórica ao reconhecer que a escolarização dos surdos sinalizantes exige uma política simultaneamente linguística e educacional. Sua principal contribuição é retirar a Libras da posição de apoio periférico e situá-la como língua estruturante e de instrução do ensino. Ao associar Libras, português escrito como segunda língua, cultura, identidade,

pertencimento e participação social, a política oferece fundamentos para superar modelos de inclusão que mantêm intacta a organização monolíngue da escola.

A análise, contudo, mostra que o reconhecimento normativo é condição necessária, mas não é garantia de execução. A efetivação dos direitos dependerá da criação de ambientes linguísticos, da formação de profissionais, da participação decisória das comunidades surdas, da produção de currículo e materiais bilíngues, da adequação das avaliações e da construção de dados e indicadores. Dependerá, sobretudo, de financiamento permanente e de uma governança capaz de reduzir desigualdades entre redes e territórios.

À luz de Albres (2020) e Silva, Negreiros e Anache (2021), conclui-se que a política alcançará seu sentido mais profundo quando alterar efetivamente as relações de poder entre Libras e português. Isso significa garantir que estudantes surdos possam aprender, produzir conhecimentos, participar e construir suas trajetórias por meio de sua primeira língua, sem que o português escrito deixe de ser assegurado como segunda língua. A PNEBS abre uma possibilidade concreta de enfrentamento da orientação monolíngue; sua realização, porém, será medida não pela existência do texto legal, mas pela transformação da experiência escolar dos sujeitos surdos.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.). **Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 15-48.

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. **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.

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. **Políticas de Educação Bilíngue de Surdos**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2025. (Marco Referencial de Equidade na Educação).

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**: edição extra, Brasília, DF, 3 jul. 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13282>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SILVA, Alexsandro Carmona da; NEGREIROS, Karine Albuquerque de; ANACHE, Alexandra Ayach. Orientação monolíngue no Brasil: o caso da surdez. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 231-258, out. 2021.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO: UMA ANÁLISE DAS NORMATIVAS NACIONAIS E MUNICIPAIS

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Larissa Maia dos Santos³⁹

Introdução

Nos últimos anos, houve um aumento significativo do número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns, tanto públicas quanto privadas. Diante desse cenário, o poder público precisou criar estratégias pedagógicas e metodológicas para garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes no ensino comum.

No município de Campo Grande, foram disponibilizados recursos humanos para atender esse público. Até 2017, os estudantes contavam com profissionais especializados, com formação em cursos de licenciatura e especialização na área da Educação Especial. Com o aumento do número de estudantes na sala comum, o município passou a substituir, gradativamente, os profissionais especializados pelos Assistentes Educacionais Inclusivos, cujo pré-requisito para atuação era a formação no Curso Normal Médio, em nível médio.

Ao analisar a Portaria nº 188, observa-se que o documento não deixa claro quais estudantes devem ser atendidos por cada profissional, nível médio ou nível superior especializado em Educação Especial, nem quais critérios orientam essa definição. Também não especifica como deve ocorrer essa avaliação, se por meio de laudo, das especificidades do estudante, da análise da equipe técnica ou da solicitação da família ou poder público, quanto à necessidade de um profissional especializado.

Diante desse cenário, o presente trabalho objetiva compreender as modificações ocorridas nas legislações que estabelecem as exigências quanto à formação e a função exercida dos profissionais para atuarem com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, tendo como fontes as legislações educacionais, especialmente a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2025) e a Portaria do MEC 421, além, em âmbito local, a Portaria Municipal nº 188/2018 e de autores e obras que abordam a história da Educação Especial e as políticas públicas educacionais.

Na próxima seção, apresentam-se os resultados do resgate histórico realizado acerca das exigências estabelecidas pela legislação educacional brasileira para a formação mínima dos profissionais e de suas funções, que atuam nas escolas com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Educação Especial: resgate histórico

A educação especial passou por um processo de transição. Antes, os responsáveis optavam por colocar seus filhos em instituições especializadas, com receio de matriculá-los em escolas comuns e não conseguirem desenvolver todo o seu potencial. Mesmo com a Constituição Federal de 1988 já prevendo que todas as pessoas têm direito ao acesso à escola, as escolas comuns ainda não estavam preparadas para recebê-los. A política vigente partia do princípio de que o indivíduo deveria se

³⁹ Pedagoga, professora da Educação Básica, participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

adaptar à escola, e não de que a escola deveria preparar o ambiente para receber esse aluno, garantindo acessibilidade não apenas no espaço físico, mas também no acesso ao currículo, nas atitudes, nas estratégias e nos métodos, para que todos os alunos se sentissem incluídos no ambiente escolar.

A Educação Especial vem sendo muito difundida ao longo dos anos. A maioria dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades, está sendo atendida nas escolas comuns, e isso se deve às mudanças nas normativas voltadas para a perspectiva inclusiva.

Atualmente, segundo os dados do Censo Escolar 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, 60,5% dos estudantes da Educação Especial estavam em classes comuns. Em 2024, esse número alcançou 95,7%. O aumento (35,2 pontos percentuais) em 15 anos representa, por um lado, um avanço significativo rumo à inclusão escolar, e por outro, o aumento da demanda por profissionais de apoio nas redes de ensino. No município de Campo Grande, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, são seis mil alunos matriculados na rede municipal de ensino.

De acordo com o crescente número de estudantes público-alvo da Educação Especial migrando das instituições especializadas para as escolas comuns e com a mudança de paradigma, que passou a priorizar a inclusão desses estudantes por meio da adaptação do ambiente escolar e da oferta de maior suporte, surgiu a figura do profissional de apoio, responsável por oferecer assistência a esse estudante no contexto da sala de aula.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, definem o professor especializado como o profissional que possui curso superior em licenciatura, com complementação de estudos ou pós-graduação na área específica da Educação Especial.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os professores especializados passaram a ser alocados nas salas de recursos multifuncionais. Ao mesmo tempo, surgiu uma nova referência de profissional para atuar com os alunos nas salas de aula comuns: o cuidador ou monitor, sem formação docente, não estando muito definida qual seria essa formação nem qual papel ele deveria desempenhar nas funções de auxiliar de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No município de Campo Grande, até o ano de 2017, os professores que acompanhavam os alunos público-alvo da Educação Especial eram, na maioria, profissionais formados em cursos de licenciatura com especialização *latu sensu* na área de Educação Especial e Inclusiva.

Após a publicação da Resolução nº 188 de 2018, houve uma mudança gradativa na composição do quadro de profissionais, passando a exigir formação mínima no Curso Normal Médio, substituindo, progressivamente, os profissionais de nível superior.

Em 2025, tivemos a publicação de uma nova Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, com a finalidade de garantir o acesso e a permanência do estudante no sistema educacional inclusivo. O atendimento será oferecido de maneira transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização.

No Capítulo II, sobre a organização e a oferta do atendimento educacional especializado, no que se refere ao profissional de apoio escolar, este deve ter formação mínima de nível médio e 80 horas de formação continuada específica. Sua função é auxiliar na locomoção, na higiene, na alimentação, na interação, na comunicação e no uso de tecnologia assistiva, sempre sob a supervisão do professor regente e da equipe pedagógica.

Nessa mesma normativa, o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no contraturno do estudante, cumpre o papel de conduzir e traçar estratégias, bem como indicar recursos para os assistentes Educacionais Inclusivos (AEIs), que acompanham o estudante na sala de aula comum. Essas estratégias são executadas em conjunto com os professores da sala de aula comum, contribuindo para minimizar e eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas,

urbanísticas, comunicacionais e tecnológicas que impedem o acesso, a permanência e a participação do estudante com deficiência na escola comum.

Em seguida, foi sancionada a portaria do MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que regulamenta a nova Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, orienta que as atribuições dos profissionais de apoio escolar não se confundem com aquelas de caráter docente, que devem estar sob a responsabilidade dos professores e demais membros da equipe pedagógica.

No município de Campo Grande, está vigente a Resolução 188/2018, que está em desacordo com a nova Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva-PNEEI no que tange às responsabilidades e atribuições dos profissionais de apoio. Em âmbito local, são definidos dois profissionais que atuam na Educação Especial dentro das salas de aula: o Auxiliar Especializado Educacional, que deve ser graduado em cursos de licenciatura e possuir especialização lato sensu na área, com atribuições específicas para essa função; e o Assistente Educacional Inclusivo com formação em nível médio.

Ao analisar a Portaria 188, conseguimos verificar várias inconsistências em relação à função do AEI e do APE. No artigo 30, está descrito que, na falta do APE, o AEI tem as mesmas atribuições que são aplicadas ao APE. Essas atribuições estão descritas no artigo 27, sendo uma delas atuar na sala de aula, viabilizando o acesso aos conhecimentos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas, da disponibilização de recursos de acessibilidade e da elaboração do Plano Educacional Individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância com o Referencial Curricular.

Já no artigo 30, o AEI tem como função acompanhar o educando nas questões de cuidados básicos, como locomoção, higiene e auxílio nas atividades pedagógicas, sob a supervisão do professor regente.

Além disso, a resolução não define claramente quais alunos devem ser atendidos pelo profissional de nível médio ou pelo de nível superior, tampouco apresenta critérios baseados nas características ou necessidades específicas desses estudantes.

Em junho de 2018, foi publicada no Diário Oficial a abertura das inscrições do 1º Processo Seletivo Simplificado para a seleção de Assistentes Educacionais Inclusivos, com o objetivo de atuar nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande/MS.

O único requisito para participar da seleção era ter o curso Normal Médio ou Magistério. Sendo assim, os graduados e aqueles com especialização em Educação Especial não poderiam se candidatar ao cargo caso não tivessem essa titulação. A exigência de formação mínima para o cargo de AEI gerou grande preocupação entre os familiares de estudantes PAEE e os professores que já atuavam como APE, pois seus empregos poderiam estar em risco. Além disso, essa medida tendia a desvalorizar a importância do conhecimento especializado necessário para o trabalho pedagógico com esse público em turmas regulares.

Vale destacar que o edital em questão previa uma remuneração significativamente inferior à de um professor com formação superior e pós-graduação em Educação Especial.

Nesse primeiro edital, realmente não houve convocação de especialistas que não possuísem o curso Normal Médio. No entanto, os editais seguintes sofreram algumas alterações, e assim não havia impedimentos para que professores graduados, com ou sem especialização lato sensu na área, participassem do processo seletivo para o cargo de AEI, o qual consistia em uma única etapa de Prova de Títulos, de caráter classificatório. Nesse processo, itens como diploma de graduação em Educação, pós-graduação em Educação Especial, experiência com o público-alvo da Educação Especial e formação continuada na área eram considerados critérios de pontuação. Percebe-se, portanto, uma escolha política que desloca a exigência da formação superior do campo das exigências mínimas para o das qualificações adicionais, tratando-a como um diferencial, e não como pré-requisito. Isso

contribuiu para a atribuição da função os profissionais de nível médio, o que, por sua vez, serviu de justificativa para a oferta de uma remuneração inferior, ainda que se soubesse que muitos dos candidatos possuíam formação superior, incluindo pós-graduação lato sensu em Educação Especial.

Atualmente, a Rede Municipal conta com mais de 1.240 profissionais atuando nessa área, conforme informações da própria Prefeitura. Além disso, a Semed realiza convocações periódicas para ampliar o número de AEs.

Já em relação aos profissionais de nível superior, os Auxiliares Pedagógicos Especializados (APE), no último edital de convocação que ocorreu em 2025, foram abertas 160 vagas, com o objetivo de garantir o suporte necessário aos estudantes.

Após a publicação da PNEEI/2025, no município de Campo Grande, estamos vivenciando uma nova perspectiva em relação às funções desempenhadas pelo profissional de apoio. Mesmo sem alterações na Portaria nº 188, as escolas têm sido orientadas a exigir do professor regente uma atuação mais efetiva durante as aulas no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, passou a ser exigida a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e a realização das adaptações curriculares, reforçando que todos os estudantes, com ou sem laudo, são de responsabilidade do professor regente, e não do profissional de apoio. Este, por sua vez, deve atuar por meio da mediação e do auxílio ao estudante, não possuindo atribuições de caráter docente.

Apesar dessas mudanças, até o presente momento, não houve oferta de formação continuada nem publicação de um documento orientador no âmbito municipal que forneça subsídios para a implementação dessas novas diretrizes. Como consequência, muitos professores regentes têm demonstrado resistência em assumir essas atribuições, alegando que não receberam formação, nem mesmo durante a graduação, para atuar com estudantes com deficiência. Além disso, observa-se que muitos profissionais ainda se prendem aos laudos médicos e aos códigos da Classificação Internacional de Doenças (CID) para definir estratégias e metodologias de ensino, diferentemente do que propõe a nova Política Nacional. A PNEEI/2025 orienta que o foco não deve estar no diagnóstico, mas na observação das potencialidades, das necessidades e das características de aprendizagem de cada estudante, uma vez que é essa análise que permitirá o planejamento de estratégias capazes de promover uma aprendizagem efetiva.

Diante desse cenário, torna-se necessária a revisão da Resolução nº 188/2018, adequando-a às diretrizes da PNEEI/2025 e da Portaria MEC nº 421/2026. A definição mais clara das atribuições dos profissionais envolvidos poderá evitar sobreposição de funções e garantir que as responsabilidades pedagógicas permaneçam sob a responsabilidade do professor, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva.

Considerações Finais

Conclui-se, a partir desta análise, que a presença desse profissional atende a um direito do estudante, voltado à garantia de suas necessidades educacionais básicas e à efetivação da inclusão escolar. Até o ano de 2017, esse acompanhamento era realizado pelos chamados Auxiliares Pedagógicos Especializados (APEs). A partir de então, os editais dos processos seletivos passaram a exigir formação mínima no curso Normal de nível médio.

O presente trabalho também apresentou informações relevantes sobre a formação e a função dos Assistentes Educacionais Inclusivos, bem como sobre as legislações vigentes. Evidenciou-se, ainda, que as normativas de âmbito local estão em desconformidade com as normativas nacionais, deixando lacunas e ausência de diretrizes claras sobre como deve ser desenvolvido o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, ocorre o contrário do que se espera de uma inclusão mais efetiva, podendo resultar em um desmonte das políticas de inclusão, com a exclusão e a dificuldade de acesso e permanência desses estudantes na escola comum.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não se encerra aqui. Pelo contrário, abre caminhos para novos estudos que aprofundem a análise sobre a formação dos Assistentes Educacionais Inclusivos, seu impacto na prática pedagógica e sua contribuição para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 50/2023**. Dispõe sobre orientações específicas para o Público Alvo da Educação Especial: Atendimento de Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAMPO GRANDE. **Resolução Semed n. 188, de 5 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS.
- CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 252 de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva (CMEEI), para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino (Reme), e dá outras providências. **Diogrande**, Campo Grande, n. 7.455, 10 de abril de 2024.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é. Por quê. Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2003. Livro eletrônico. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/INCLUS%C3%A9O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2026.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Lirio Coronel⁴⁰

Introdução

A educação contemporânea tem sido desafiada a enfrentar as desigualdades históricas e as marcas da colonialidade que ainda permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a discussão sobre a (re)configuração do currículo escolar torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, reconheçam os diferentes sujeitos e promovam relações mais democráticas no ambiente educacional. Assim, as perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade emergem como referenciais teóricos capazes de problematizar as estruturas de poder que sustentam a hegemonia de determinados saberes em detrimento de outros.

A interculturalidade crítica compreende as diferenças culturais para além da convivência ou da tolerância, propondo o diálogo entre distintos conhecimentos a partir do reconhecimento das assimetrias sociais, políticas e epistemológicas. Em articulação com a perspectiva decolonial, busca questionar a permanência de padrões coloniais na produção e na legitimação do conhecimento, defendendo a valorização de saberes historicamente invisibilizados. Dessa forma, ambas as abordagens contribuem para repensar o currículo escolar como um espaço de disputas, significações e possibilidades de transformação social.

O artigo dialoga com autores e autoras que discutem a interculturalidade crítica, a decolonialidade e currículo, tais como, Quijano (1992, 2005, 2002), Mignolo (2003), Walsh (2009, 2017), Freire (1987), Dussel (2016), Santos (2007), Candau (2020), Silva (2016), Pavan e Tedeschi (2024), Gomes (2012) e Lugones (2008). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao currículo, à decolonialidade e às políticas educacionais.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva refletir sobre as contribuições da interculturalidade crítica e da decolonialidade para a (re)configuração do currículo escolar, evidenciando a necessidade de práticas curriculares comprometidas com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da pluralidade de saberes. Para tanto, serão discutidos os fundamentos da interculturalidade crítica, sua relação com a decolonialidade e as implicações dessas concepções para a construção de um currículo que dialogue com as múltiplas realidades e identidades presentes no contexto educacional.

Interculturalidade Crítica e Decolonialidade

A decolonialidade surge como um movimento epistemológico e político que problematiza o legado colonial na produção do conhecimento. Essa corrente destaca que o eurocentrismo não apenas impôs um modo único de conhecer, mas também subjugou e silenciou saberes indígenas, afro-brasileiros e de outras populações marginalizadas. A epistemologia decolonial propõe que o conhecimento deve ser plural, situado e atento às relações de poder que atravessam o saber.

⁴⁰ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC), Área de Concentração: Formação de Professores, Cultura e Diversidade, na Unidade Universitária de Campo Grande – MS, professor titular das redes estadual e municipal de educação no município de Campo Grande, MS, e-mail: liriocoronel@hotmail.com.

Ao enfatizar a descolonização do conhecimento, “a decolonialidade questiona a universalidade das ciências tradicionais, promovendo o reconhecimento de epistemologias do sul global e a valorização da diversidade cultural” (Mignolo, 2011, p. 13). Esse enfoque é crucial para ampliar o entendimento das realidades sociais e para promover justiça epistemológica e social.

A decolonialidade constitui, na contemporaneidade, um dos mais importantes campos críticos de reflexão acerca das heranças do colonialismo e de suas permanências nas estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistemológicas. Mais do que um conceito isolado, trata-se de um movimento intelectual, ético e político que busca questionar os padrões universais impostos pela modernidade eurocêntrica. Nesse contexto, “la interculturalidad crítica emerge como uno de los principales aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva decolonial, especialmente en América Latina” (Quijano, 1992, p. 12), pois, a interculturalidade crítica não se limita à simples convivência entre culturas distintas, mas propõe uma transformação estrutural das relações de poder historicamente construídas pela colonialidade.

Autores renomados como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire oferecem bases fundamentais para compreender esse debate. A colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (1992), revela como a lógica colonial permaneceu ativa mesmo após o fim formal do colonialismo. Segundo o autor, a classificação racial da população mundial foi central para a organização do capitalismo moderno. O conceito de colonialidade do poder constitui um ponto de partida fundamental para essa reflexão. Assim, conforme postula o autor, mesmo após o fim formal do colonialismo, persistem estruturas de dominação que organizam as relações sociais, econômicas, políticas e epistêmicas em escala global. A modernidade ocidental consolidou uma hierarquia racial e cultural que legitimou determinados conhecimentos como universais, científicos e superiores, ao mesmo tempo em que marginalizou saberes indígenas, africanos e populares. Nesse sentido, o currículo escolar e universitário pode ser entendido como um dos espaços privilegiados de reprodução da colonialidade, uma vez que frequentemente privilegia narrativas eurocêntricas e invisibiliza outras formas de conhecer e interpretar o mundo.

Essa hierarquização produziu desigualdades profundas entre povos europeus e não europeus. A colonialidade, portanto, ultrapassa o domínio territorial e alcança a subjetividade, o conhecimento e as formas de existência. Walter Mignolo (2011) amplia essa discussão ao afirmar que “a modernidade possui um lado obscuro inseparável: a colonialidade” (Mignolo, 2011, p. 8). Para o autor, não existe modernidade sem colonialismo. O progresso europeu foi sustentado pela exploração de territórios colonizados e pela negação de outros saberes. Nesse sentido, a decolonialidade busca promover um “giro epistêmico”, rompendo com a centralidade do conhecimento ocidental que valoriza epistemologias silenciadas historicamente.

É nesse cenário que a interculturalidade crítica ganha relevância política e pedagógica. Catherine Walsh é uma das principais referências na formulação desse conceito. A autora diferencia a *interculturalidade funcional* da *interculturalidade crítica* (Walsh, 2012). A interculturalidade funcional é frequentemente utilizada pelos Estados neoliberais apenas como mecanismo de inclusão superficial da diversidade cultural. Ela reconhece diferenças, mas não altera as estruturas de dominação.

Já a interculturalidade crítica propõe mudanças profundas nas relações sociais e epistemológicas. Seu objetivo é construir diálogos horizontais entre diferentes formas de conhecimento. Walsh (2012) destaca que “a interculturalidade crítica nasce das lutas dos povos indígenas, afrodescendentes e movimentos sociais latino-americanos, [...] ela não é um projeto institucional imposto de cima para baixo. Trata-se de uma prática insurgente de resistência ao colonialismo persistente (Walsh, 2012, p. 65). Percebe-se que os valores da incessante busca de reconhecimento devem-se ao fato de as culturas europeias imporem seu próprio ponto de vista como

o único válido; o que inferioriza os grupos minoritários por terem apenas essa cultura como uma cultura de referência, menosprezando aquilo que, de fato, caracteriza cada um desses grupos sociais.

Desse modo, Walsh postula que “la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad [...] un processo permanente de relación, comunicación, y aprendizaje” (Walsh, 2000, p. 4). A autora esclarece que a interculturalidade crítica remete à troca de conhecimentos, aos valores e às tradições que os povos agregam e que se interlaçam no contato com o outro, com a cultura do outro.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos. O autor propõe a “ecologia de saberes” como alternativa à monocultura do conhecimento científico moderno. Segundo Santos (2007), “nenhum saber é completo em si mesmo, a produção do conhecimento deve ocorrer a partir do diálogo entre diferentes racionalidades” (Santos, 2007, p. 7). Essa proposta combate o epistemicídio promovido pela colonialidade. O epistemicídio refere-se à destruição sistemática de conhecimentos tradicionais e ancestrais. Durante séculos, povos indígenas e africanos tiveram seus saberes desqualificados. A ciência moderna europeia foi apresentada como única forma legítima de conhecimento. A interculturalidade crítica confronta essa lógica excludente pois reconhece que diferentes culturas possuem modos próprios de interpretar o mundo e a valorização desses saberes constitui um passo fundamental para a justiça cognitiva.

O filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2016) desenvolve a *Filosofia da Libertação* como crítica radical ao eurocentrismo. Dussel (2016, p. 54) argumenta que “a modernidade ocultou a violência colonial em sua narrativa civilizatória”. Conforme o autor, a Europa construiu sua identidade moderna a partir da negação do “outro”. Assim, os povos colonizados foram transformados em sujeitos inferiores. A decolonialidade busca justamente visibilizar a voz desses sujeitos historicamente silenciados.

A interculturalidade crítica atua nesse processo ao promover relações baseadas no reconhecimento mútuo. Ela rompe com perspectivas assimilacionistas e homogeneizadoras. Em vez de integrar o outro aos padrões dominantes, propõe a transformação das estruturas sociais. A interculturalidade crítica pode ser compreendida como parte desse processo de reconstrução. Ela fortalece identidades historicamente negadas e cria possibilidades de resistência coletiva.

Currículo escolar e interculturalidade crítica.

No campo educacional, Paulo Freire (1987) oferece contribuições indispensáveis. Sua pedagogia crítica denuncia a educação bancária como instrumento de opressão. Freire defende “uma educação dialógica, construída a partir da realidade dos sujeitos” (Freire 1987, p. 45). Esse princípio aproxima-se diretamente da interculturalidade crítica, pois o diálogo intercultural exige escuta, respeito e reconhecimento da alteridade, não se trata de mera tolerância cultural, a proposta é construir práticas pedagógicas emancipadoras uma vez que a educação decolonial busca superar currículos eurocentrados e monoculturais.

Nesse sentido, a escola e o currículo tornam-se espaços de disputa epistemológica, pois como afirma Silva “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante é [...] “quais conhecimentos são considerados válidos?”” (Silva, p. 148, 2016). A inclusão de histórias, línguas e conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros representam importante avanço decolonial principalmente a partir da criação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente. Entretanto, a interculturalidade crítica não pode ser reduzida à inclusão simbólica de conteúdos culturais no currículo. Ela exige revisão das relações de poder presentes nas instituições educacionais. Exige também transformação das práticas pedagógicas e dos processos de produção do conhecimento.

De fato, evidencia-se que “inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas” (Candau, 2020, p. 236-237). Isso nos mostra que o ambiente escolar ainda reproduz práticas de exclusão e desigualdade direcionadas a estudantes que possuem determinadas marcas identitárias, como raça, gênero, orientação sexual, deficiência, religião ou origem social. A autora ressalta que diversas pesquisas têm demonstrado a persistência de situações de discriminação no cotidiano das instituições de ensino apontando para como esse cenário revela que a escola, embora seja um espaço de formação cidadã, também pode refletir preconceitos presentes na sociedade. Tais práticas comprometem o direito à educação em condições de igualdade e afetam o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a exclusão produz impactos na aprendizagem, na autoestima e no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

A colonialidade do saber permanece fortemente presente nas universidades latino-americanas bem como nas escolas. Muitas instituições ainda reproduzem referenciais exclusivamente europeus. Consequentemente, saberes locais continuam marginalizados. A interculturalidade crítica propõe romper com essa dependência epistemológica. Isso implica reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes no mundo.

A decolonialidade também está profundamente relacionada às questões raciais. O racismo constitui uma das principais heranças da colonialidade moderna. Quijano (2002, p. 8) demonstra que “a ideia de raça foi fundamental para legitimar a exploração colonial, pois, ainda hoje, populações negras e indígenas enfrentam desigualdades estruturais”.

Além disso, a perspectiva decolonial dialoga com debates sobre gênero e sexualidade. Autoras feministas decoloniais denunciam o caráter patriarcal da colonialidade. Maria Lugones (2008), por exemplo, desenvolve o conceito de colonialidade de gênero. Segundo a autora, “*el colonialismo impuso patrones occidentales de género sobre diferentes sociedades. Esto provocó la supresión de otras formas de organización social y identitaria*” (Lugones, 2008, p. 93).

A perspectiva decolonial tem se consolidado como um importante campo teórico para a crítica das formas hegemônicas de produção e circulação do conhecimento na educação. Nesse contexto, Nima Lino Gomes (2012) postula que o currículo deixa de ser compreendido como um simples conjunto neutro de conteúdos e passa a ser analisado como um artefato político e cultural atravessado por relações de poder, disputas epistemológicas e processos históricos de exclusão. A partir das contribuições de Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, é possível compreender como o currículo moderno foi constituído no interior da lógica da colonialidade e como práticas curriculares decoloniais podem contribuir para a construção de horizontes educativos mais plurais e democráticos.

O currículo escolar constitui um espaço de disputas políticas, culturais e epistemológicas, uma vez que reflete concepções de conhecimento, poder e sociedade historicamente construídas que, como afirmam Pavan e Tedeschi “os silêncios curriculares, provocados pelo conhecimento hegemônico/colonial, posicionam os demais sujeitos e conhecimentos nas margens, como desviantes, sem qualidade e validade” (Pavan e Tedeschi, 2024, p. 16). Durante muito tempo, os currículos foram organizados a partir de perspectivas eurocêntricas, privilegiando determinados saberes em detrimento de outros e invisibilizando os conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas, populações tradicionais e demais grupos historicamente subalternizados. Nesse contexto, a interculturalidade crítica emerge como uma perspectiva teórico-metodológica que questiona as relações desiguais de poder presentes na produção e na legitimação do conhecimento escolar, propondo a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da pluralidade de epistemologias.

A interculturalidade crítica ultrapassa a compreensão da diversidade como mera convivência entre culturas ou como estratégia de inclusão superficial. Sua proposta fundamenta-se na

problematização das estruturas coloniais que ainda orientam as práticas educativas, promovendo o diálogo entre diferentes saberes em condições de respeito, equidade e justiça social. Dessa forma, o currículo deixa de reproduzir narrativas hegemônicas e passa a constituir-se como um espaço de reflexão crítica, no qual diferentes sujeitos e suas experiências históricas são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Assim, a interculturalidade crítica contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com o enfrentamento das desigualdades produzidas pela colonialidade.

É justamente por meio da interculturalidade crítica que se criam possibilidades concretas de descolonizar o currículo escolar. Ao questionar a centralidade de uma única matriz epistemológica e promover a incorporação de múltiplas formas de produzir, interpretar e compartilhar conhecimentos, essa perspectiva favorece a construção de um currículo mais democrático, plural e socialmente referenciado. A descolonização curricular, nesse sentido, não implica apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a revisão dos fundamentos que sustentam a organização do conhecimento escolar, reconhecendo a legitimidade de diferentes racionalidades e experiências culturais. Desse modo, a interculturalidade crítica configura-se como um caminho fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade, a justiça cognitiva e a valorização da diversidade.

Considerações Finais

A decolonialidade, portanto, não é apenas um debate acadêmico. Ela constitui projeto ético, político e social de transformação. Seu objetivo central é desmontar hierarquias herdadas do colonialismo. A interculturalidade crítica assume papel fundamental nesse processo porque propõe relações horizontais entre sujeitos e saberes. Ela rompe com a lógica de superioridade cultural produzida pela modernidade eurocêntrica. Ao reconhecer a pluralidade epistemológica, fortalece práticas de resistência e emancipação.

Os autores e autoras decoloniais demonstram que a colonialidade continua estruturando o mundo contemporâneo. Por isso, pensar alternativas decoloniais torna-se urgente. A valorização das vozes historicamente silenciadas representa passo essencial para a construção de sociedades democráticas. A interculturalidade crítica possibilita essa abertura ao outro sem submissão ou assimilação. Ela promove diálogo baseado na justiça social, cognitiva e cultural.

Desse modo, a decolonialidade associada à interculturalidade crítica contribui para redefinir as formas de produção do conhecimento e de organização da vida social. Mais do que reconhecer diferenças culturais, trata-se de transformar estruturas históricas de opressão. A construção de um mundo pluriversal depende justamente dessa capacidade de diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, culturas e modos de existência.

Pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial significa reconhecer que a seleção e a organização dos conhecimentos nunca são neutras. Trata-se de questionar quais vozes são autorizadas a produzir conhecimento, quais experiências são legitimadas e quais permanecem silenciadas. A proposta decolonial não implica rejeitar integralmente os conhecimentos produzidos pela tradição ocidental, mas problematizar sua pretensão de universalidade e abrir espaço para epistemologias historicamente subalternizadas. Assim, o currículo pode tornar-se um instrumento de emancipação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as estruturas de poder que atravessam a produção do conhecimento e de construir formas mais plurais de existência e convivência.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, Bogotá – Colombia, nº 9, pp. 73-101, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PAVAN, Rute; TEDESCHI Sirley L. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indíg. 13(29): pp. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Ano 17, nº 37, p. 4-28, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 1-46, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 3 ed., 8 reimp., 156 p., 2016.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2017.

CRITÉRIOS DE DESEMPENHO DAS HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS EM ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TGMD-3

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Livia Silva Ferreira⁴¹
Mary Grazielly Ferreira Cardoso⁴²
Hevini Quidá Sório⁴³
Marcelo Gonçalves Duarte⁴⁴

Introdução

As habilidades motoras fundamentais (HMF) constituem um importante componente do desenvolvimento motor, representando a base para a aquisição de habilidades especializadas necessárias à participação em atividades físicas, esportivas e recreativas ao longo da vida (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Essas habilidades emergem da interação entre características do indivíduo, demandas da tarefa e influências do ambiente, sendo continuamente aperfeiçoadas por meio das oportunidades de prática e das experiências motoras vivenciadas durante a infância (Clark; Metcalfe, 2002). A consolidação de padrões motores proficientes nesse período é considerada essencial para favorecer o desenvolvimento motor subsequente e ampliar as possibilidades de participação em diferentes contextos de movimento.

A literatura tem demonstrado que crianças que não desenvolvem adequadamente as HMF podem encontrar dificuldades para participar de atividades motoras mais complexas, fenômeno descrito por Seefeldt (1980) como a barreira de proficiência, que limita a progressão para habilidades esportivas e para níveis mais elevados de competência motora. Nesse sentido, evidências indicam que a competência motora durante a infância associa-se positivamente à participação em atividades físicas, à aptidão física, à percepção de competência e à manutenção de estilos de vida ativos ao longo do desenvolvimento (Stodden et al., 2008; Barnett et al., 2016). Assim, identificar precocemente dificuldades na execução das HMF representa uma estratégia importante para orientar intervenções pedagógicas e favorecer trajetórias motoras mais positivas.

Entre os instrumentos disponíveis para avaliação das HMF, o *Test of Gross Motor Development – Third Edition* (TGMD-3) destaca-se por avaliar a qualidade da execução do movimento por meio de critérios específicos de desempenho, permitindo identificar o nível de proficiência dos padrões motores locomotores e de controle de bola (Ulrich, 2019). Diferentemente de avaliações baseadas exclusivamente em escores globais, o TGMD-3 analisa componentes técnicos que caracterizam a execução eficiente de cada habilidade, fornecendo informações detalhadas sobre aspectos do movimento já consolidados e aqueles que ainda necessitam de aperfeiçoamento. Essa característica amplia o potencial pedagógico do instrumento, pois possibilita ao professor identificar quais componentes do movimento requerem maior atenção durante o processo de ensino-aprendizagem.

⁴¹ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: ferreira.livia@ufms.br.

⁴² Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: mary.cardoso@ufms.br.

⁴³ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Voluntário do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (Pivic). E-mail: hevini.sorio@ufms.br.

⁴⁴ Professor do curso de Educação Física/Faed. E-mail: duarte.marcelo@ufms.br.

Embora o TGMD-3 seja amplamente utilizado em pesquisas nacionais e internacionais (Valentini et al, 2022; Nobre et al., 2025, Nobre et al., 2026), a maior parte dos estudos concentra-se na análise dos escores dos subtestes locomotores, de controle de bola ou do coeficiente motor amplo, enquanto são escassas as investigações que exploram o desempenho dos escolares nos critérios específicos que compõem cada habilidade motora. Entretanto, a análise desses critérios permite identificar quais componentes técnicos apresentam maior dificuldade de execução, oferecendo informações mais precisas para subsidiar o planejamento pedagógico, a seleção de conteúdos e a organização de intervenções na Educação Física escolar (Logan et al., 2012). Diante desse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar os critérios de desempenho das habilidades motoras fundamentais de escolares avaliados pelo TGMD-3, caracterizando o desempenho dos componentes técnicos das habilidades motoras fundamentais e discutindo suas implicações para o planejamento pedagógico da Educação Física escolar.

Método

Participantes do estudo

Participaram do estudo 245 escolares matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, sendo 123 meninas e 122 meninos, regularmente matriculados do 1º ao 5º ano. Os participantes foram selecionados por conveniência e incluídos no estudo mediante autorização da instituição escolar e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais, bem como do Termo de Assentimento pelas crianças, quando aplicável. Foram incluídos escolares que participaram de todas as etapas da avaliação motora e não apresentavam limitações físicas ou cognitivas que impedissem a execução das tarefas propostas pelo TGMD-3. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CAAE: nº 65052522.4.0000.0021).

Instrumento de coleta

As habilidades motoras fundamentais foram avaliadas por meio do TGMD-3, desenvolvido por Ulrich (2019). O TGMD-3 é um instrumento padronizado amplamente utilizado para avaliar a qualidade da execução das habilidades motoras fundamentais de crianças entre 3 e 10 anos de idade. O instrumento é composto por dois subtestes: Locomoção, formado pelas habilidades de corrida, galopar, salto com um pé, saltito, salto horizontal e corrida lateral; e Habilidades com Bola, composto pelas habilidades de rebater com duas mãos, rebater com uma mão, quicar, pegar, chute, arremesso por cima e arremesso por baixo.

Cada habilidade é composta por critérios específicos de desempenho, que representam componentes essenciais de um padrão motor proficiente. Cada critério é avaliado em duas tentativas e pontuado de forma dicotômica (0 = critério não atendido; 1 = critério atendido), sendo o escore da habilidade obtido pela soma dos critérios observados nas duas execuções. A soma dos escores das habilidades compõe os resultados dos subtestes de Locomoção e Habilidades com Bola, bem como o escore bruto total do instrumento (Ulrich, 2019). Considerando o objetivo deste estudo, as análises concentraram-se no desempenho observado em cada critério de realização das habilidades motoras, buscando identificar os componentes técnicos com maior e menor frequência de execução adequada entre os escolares.

Procedimentos de coleta

A coleta de dados foi realizada individualmente nas dependências da escola, durante o horário regular das aulas, por avaliadores previamente treinados na aplicação do TGMD-3. Antes de cada habilidade, as crianças receberam instruções padronizadas e uma demonstração prática, conforme as

recomendações do manual do instrumento (Ulrich, 2019). Cada habilidade foi executada em duas tentativas, seguindo rigorosamente o protocolo original.

As avaliações foram registradas em vídeo para posterior análise dos critérios de desempenho por dois avaliadores especialistas em desenvolvimento motor, previamente treinados e calibrados. O processo de treinamento, calibração e avaliação da confiabilidade interavaliadores seguiu o protocolo metodológico descrito por Duarte et al. (2025). Em caso de divergência, a classificação final foi definida por consenso após reanálise das gravações.

Os registros em vídeo possibilitaram a observação detalhada dos critérios de desempenho, assegurando maior precisão na atribuição dos escores. Os critérios de desempenho constituíram a unidade de análise do estudo, permitindo identificar os componentes técnicos com maior e menor frequência de execução adequada entre os escolares e subsidiando a interpretação pedagógica das habilidades motoras fundamentais.

Análise dos dados

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, considerando os critérios de desempenho como unidade de análise. Para cada critério do TGMD-3, foram calculadas as frequências absolutas (n) e relativa (%) de execução correta de cada critério de desempenho, considerando o total de oportunidades de execução nas duas tentativas previstas pelo TGMD-3. Adicionalmente, foram calculados os escores brutos das habilidades, dos subtestes e o escore motor total, conforme as recomendações do manual do instrumento (Ulrich, 2019).

Como análise complementar, os escores dos subtestes e do escore motor total foram comparados entre os sexos por meio do teste *U de Mann-Whitney*, após verificação da normalidade pelo teste de *Shapiro-Wilk*. Os resultados foram apresentados em mediana e intervalo interquartil (IIQ), com o tamanho do efeito estimado pela correlação bisserial por postos (r), conforme os critérios de Cohen (1988). Todas as análises foram realizadas no software Jamovi, versão 2.6.44, adotando-se nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Resultados

Para facilitar a interpretação dos resultados, além da frequência de acerto de cada critério de desempenho, foi calculado o percentual do escore máximo possível alcançado em cada habilidade, permitindo comparar o nível de consolidação entre habilidades com diferentes números de critérios de desempenho.

Crítérios das habilidades locomotoras

A análise dos critérios de desempenho das habilidades locomotoras revelou ampla variação na frequência de execução entre os escolares. As maiores frequências de execução correta dos critérios de desempenho foram observados no segundo critério da corrida (92,5%), no terceiro critério da corrida lateral (80,3%) e no quarto critério do salto com um pé (81,3%), indicando maior frequência de execução adequada desses componentes motores. A corrida também apresentou elevado desempenho global, com 78,7% do escore máximo possível, constituindo a habilidade locomotora de melhor desempenho entre os participantes.

Em contrapartida, as menores frequências relativas de execução correta foram identificados no primeiro critério do galopar (15,3%), no segundo critério do saltito (23,6%) e no terceiro critério do salto com um pé (28,6%). Em relação ao desempenho global das habilidades, o galopar apresentou 42,4% do escore máximo possível, seguido pelo saltito, com 50,3% do escore máximo possível, evidenciando maior dificuldade em padrões motores que exigem organização rítmica, coordenação bilateral e alternância dos membros.

De modo geral, os resultados indicaram melhor desempenho em componentes relacionados à corrida e à corrida lateral, enquanto as maiores dificuldades se concentraram no galopar, no saltito e em critérios específicos do salto com um pé. Esses achados sugerem que habilidades locomotoras com maior demanda de coordenação temporal e intersegmentar ainda não estavam plenamente consolidadas entre os escolares avaliados.

Crítérios das habilidades com bola

Em relação às habilidades com bola, também foi observada elevada variabilidade na frequência de execução correta dos critérios de desempenho. Os maiores percentuais de acerto foram registrados no segundo critério da habilidade pegar (86,7%), seguido pelo primeiro critério do chute (85,0%), foram os componentes com maior frequência relativa de execução correta. Considerando o desempenho global das habilidades, pegar apresentou 67,6% do escore máximo possível, seguido por rebater com duas mãos (65,5%), chute (64,2%) e arremesso por baixo (61,6%).

Por outro lado, os menores percentuais de execução correta concentraram-se principalmente na habilidade de arremesso por cima, especialmente no terceiro critério (28,0%) e no segundo critério (29,9%), além do desempenho observado em rebater com uma mão, que apresentou apenas 37,8% do escore máximo possível, constituindo a habilidade com menor desempenho entre todas as avaliadas. O quique também apresentou baixa frequência de execução adequada, alcançando 42,4% do escore máximo possível. De maneira geral, os resultados evidenciam que as maiores dificuldades dos escolares concentraram-se em habilidades que exigem maior coordenação entre membros superiores e inferiores, sincronização dos segmentos corporais e controle do implemento durante o movimento, enquanto tarefas relacionadas à recepção da bola e ao chute apresentaram maior frequência de execução adequada.

Considerando o percentual do escore máximo possível alcançado em cada habilidade, observou-se que a corrida apresentou o maior percentual do escore máximo possível (78,7%), seguida pela corrida lateral (75,1%), pegar (67,6%), rebater com duas mãos (65,5%), chute (64,2%) e arremesso por baixo (61,6%). Em contrapartida, os menores desempenhos foram observados em rebater com uma mão (37,8%), galopar (42,4%), quique (42,4%), arremesso por cima (45,1%), saltito (50,3%) e salto horizontal (53,7%), evidenciando que habilidades que demandam maior coordenação intersegmentar e sincronização dos movimentos apresentaram menor nível de consolidação entre os escolares.

Desempenho entre os sexos

Como análise complementar, foram comparados os escores das habilidades locomotoras, das habilidades com bola e do desempenho motor global entre meninos e meninas. Não foram observadas diferenças significativas para o subteste de Locomoção (meninas: 23 [20–26]; meninos: 23 [21–25]; $p = 0,668$), indicando desempenho semelhante entre os sexos nessa dimensão.

Por outro lado, os meninos apresentaram desempenho significativamente superior nas habilidades com bola, com mediana de 33 pontos (IIQ: 27–38), enquanto as meninas obtiveram 29 pontos (IIQ: 22–33) ($p < 0,001$; $r = 0,34$), caracterizando um efeito de magnitude moderada. Consequentemente, o desempenho motor total apresentou tendência favorável aos meninos (meninos: 56 [50–62]; meninas: 52 [46–57]), embora essa diferença não tenha atingido significância estatística ($p = 0,053$). A análise das habilidades individuais evidenciou diferenças significativas em favor dos meninos na corrida ($p < 0,001$; $r = 0,28$), rebater com duas mãos ($p < 0,001$; $r = 0,25$), rebater com uma mão ($p < 0,001$; $r = 0,30$), quique ($p = 0,001$; $r = 0,24$) e chute ($p < 0,001$; $r = 0,25$). Em contrapartida, o saltito foi a única habilidade que apresentou desempenho significativamente superior entre as meninas ($p = 0,035$; $r = -0,16$), embora com tamanho de efeito pequeno. De forma geral, esses resultados indicam que, apesar de o desempenho locomotor ter sido semelhante entre os sexos, diferenças específicas

permaneceram concentradas nas habilidades com bola, especialmente naquelas que envolvem manipulação de objetos e coordenação entre membros superiores e inferiores.

Discussão

Os resultados evidenciaram que os critérios de desempenho das habilidades motoras fundamentais apresentaram diferentes níveis de consolidação entre os escolares avaliados pelo TGMD-3, indicando que o desenvolvimento motor não ocorre de forma uniforme durante a infância. Esses achados reforçam que esse processo resulta da interação entre fatores individuais, demandas da tarefa e oportunidades de prática proporcionadas pelos diferentes contextos de desenvolvimento, especialmente a Educação Física escolar (Clark & Metcalfe, 2002; Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013).

Entre as habilidades locomotoras, a corrida apresentou os maiores percentuais de execução adequada, enquanto galopar, saltito e alguns critérios do salto com um pé registraram os menores desempenhos. Esse resultado pode ser atribuído à maior frequência com que a corrida está presente nas brincadeiras e atividades cotidianas, favorecendo sua consolidação ao longo do desenvolvimento. Em contrapartida, habilidades que exigem maior coordenação bilateral, organização temporal e controle rítmico dependem mais de experiências estruturadas de ensino (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013), de modo que o baixo desempenho observado pode refletir oportunidades insuficientes para sua prática sistemática.

Nas habilidades com bola, verificou-se melhor desempenho nos critérios relacionados à recepção da bola e ao chute, enquanto rebater com uma mão, quicar e, principalmente, os critérios do arremesso por cima apresentaram menor frequência de execução adequada. Esses resultados sugerem que componentes técnicos que envolvem coordenação intersegmentar, sincronização dos movimentos e transferência eficiente de peso corporal representam desafios importantes para os escolares. Estudos anteriores demonstram que habilidades manipulativas apresentam maior dependência da prática orientada quando comparadas às habilidades locomotoras, sendo fortemente influenciadas pelas oportunidades oferecidas nos contextos familiar, escolar e esportivo (Barnett et al., 2016; Logan et al., 2012).

Embora a análise por sexo tenha sido complementar neste estudo, os meninos apresentaram desempenho superior nas habilidades com bola, enquanto não foram observadas diferenças significativas nas habilidades locomotoras. Esses achados corroboram evidências de que tais diferenças são explicadas principalmente pelas oportunidades de prática e pelas experiências motoras vivenciadas durante a infância, e não por fatores biológicos isoladamente (Stodden et al., 2008; Barnett et al., 2016). Assim, os resultados reforçam a necessidade de proporcionar experiências motoras diversificadas e equitativas para todos os escolares, especialmente em habilidades manipulativas.

A principal contribuição deste estudo não reside na identificação de diferenças entre grupos, mas na compreensão dos componentes técnicos das habilidades motoras fundamentais ainda não consolidados pelos escolares. Enquanto os escores globais do TGMD-3 caracterizam o nível geral de competência motora, a análise dos critérios de desempenho identifica os elementos do movimento que demandam maior atenção durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o TGMD-3 amplia seu potencial ao constituir uma ferramenta diagnóstica para o planejamento pedagógico da Educação Física escolar, permitindo que a avaliação indique não apenas quanto a criança sabe fazer, mas também o que ela ainda precisa aprender.

Considerações Finais

De modo geral, os escolares apresentaram maior desempenho nos componentes relacionados à corrida, à recepção da bola e ao chute, enquanto galopar, rebater com uma mão e arremesso por cima

concentraram as maiores dificuldades de execução. A análise dos critérios de desempenho evidenciou o potencial do TGMD-3 como ferramenta para o planejamento pedagógico, permitindo identificar componentes técnicos ainda não consolidados e subsidiar intervenções mais direcionadas na Educação Física escolar.

Referências

- BARNETT, Lisa M.; LAI, Shu; VELDHOFEN, Jantine van; *et al.* Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Sports Medicine**, Auckland, v. 46, n. 11, p. 1663-1688, 2016.
- CLARK, Jane E.; METCALFE, James S. The mountain of motor development. In: CLARK, Jane E.; HUMPHREY, John H. (org.). **Motor development: research and reviews**. Reston: National Association for Sport and Physical Education, 2002. v. 2, p. 163-190.
- COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- DUARTE, Marcelo Gonçalves et al. App-supported instruction and motor skill development in early grade children. **Human Movement**, v. 26, n. 4, p. 130–138, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5114/hm/211593>.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- LOGAN, Samuel W.; ROBINSON, Leah E.; WILSON, Angelica E.; LUCAS, William A. Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. **Child: Care, Health and Development**, Oxford, v. 38, n. 3, p. 305-315, 2012.
- NOBRE, Glauber Carvalho; DUARTE, Marcelo Gonçalves; MARTINS, Clarisse; VALENTINI, Nadia Cristina. Normative references for the Test of Gross Motor Development, Third Edition, in Brazilian children: A comparison with American standards. **Journal of Motor Learning and Development**, v. 13, n. 3, p. 705-722, 2025. DOI: 10.1123/jmld.2024-0098.
- NOBRE, Glauber Carvalho; DUARTE, Marcelo Gonçalves; MARTINS, Clarisse; VALENTINI, Nadia Cristina. Validity evidence based on internal structure of Test of Gross Motor Development–Third Edition in Brazilian children. **Journal of Motor Learning and Development**, 2026. DOI: 10.1123/jmld.2025-0053.
- STODDEN, David F.; GOODWAY, Jacqueline D.; LANGENDORFER, Stephen J.; *et al.* A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. **Quest**, Champaign, v. 60, n. 2, p. 290-306, 2008.
- ULRICH, Dale A. **Test of Gross Motor Development – Third Edition (TGMD-3)**. Austin: Pro-Ed, 2019.

VALENTINI, Nadia Cristina; DUARTE, Marcelo Gonçalves; ZANELLA, Larissa Wagner; NOBRE, Glauber Carvalho. Test of Gross Motor Development-3: item difficulty and item differential functioning by gender and age with Rasch analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 14, p. 8667, 2022. DOI: 10.3390/ijerph19148667.

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Luciene Cléa da Silva⁴⁵
Lohainy Cristina Almeida Jardim⁴⁶
Pricielly de Souza Lopes⁴⁷

Introdução

A realização do estágio supervisionado na Educação Infantil constitui um momento importante na formação inicial de professores, pois possibilita aproximar os conhecimentos construídos durante a graduação da realidade vivenciada no cotidiano escolar. A observação da rotina da instituição, das práticas desenvolvidas pelas professoras e das interações estabelecidas entre as crianças permite compreender que o processo educativo envolve diferentes dimensões que ultrapassam o planejamento das atividades, incluindo aspectos relacionados às experiências, às brincadeiras e às relações construídas no ambiente escolar.

Este resumo expandido tem como objetivo refletir sobre o brincar como prática pedagógica na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II, disciplina do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizado em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS. As observações participativas foram realizadas nas turmas do Grupo 4 e Grupo 5 da Educação Infantil, enquanto as atividades de regência foram desenvolvidas na turma do Grupo 5. As reflexões apresentadas foram construídas com base nessas observações, nas atividades de regência desenvolvidas pelas estagiárias e nas inquietações e problematizações constituídas durante o estágio.

Ao longo das observações foi possível perceber que os momentos em que as crianças demonstravam maior interesse, participação e envolvimento eram aqueles que contemplavam brincadeiras, atividades sensoriais, músicas, literatura infantil, faz de conta e experiências na brinquedoteca e no parque. Também foi observado que, durante esses momentos, as crianças estabeleciam relações espontâneas entre si, compartilhavam materiais, criavam histórias e interagiam independentemente do gênero, o que despertou reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Diante dessas experiências, surgiu o seguinte questionamento: de que maneira o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e como as práticas pedagógicas podem favorecer experiências lúdicas inclusivas que respeitem as individualidades e promovam interações sem reforçar estereótipos de gênero?

A discussão fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e nas contribuições de autores como Vygotsky (2007), Kishimoto (2017) e Louro (1997). As DCNEI compreendem a criança como sujeito histórico e de

⁴⁵ Professora Adjunta da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Orientadora do Estágio Obrigatório II. E-mail: luciene.silva@ufms.br.

⁴⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lohainy.jardim@ufms.br.

⁴⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: pricielly_lopes@ufms.br.

direitos, que constrói sua identidade nas interações, relações, brincadeiras e experiências vivenciadas no cotidiano, perspectiva que fundamenta as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

O brincar como prática pedagógica na Educação Infantil

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Nessa etapa, o brincar ocupa lugar central no processo educativo, não sendo compreendido apenas como um momento destinado ao lazer, mas como uma linguagem própria da infância por meio da qual as crianças aprendem, constroem conhecimentos, estabelecem relações e atribuem significados às experiências vividas. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reafirmando o papel do brincar na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil e reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem das crianças. Isso significa que as propostas pedagógicas devem possibilitar situações em que elas possam explorar diferentes espaços, objetos, materiais e formas de expressão, participando ativamente da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental na organização de experiências que valorizem o protagonismo infantil. Brincar não significa ausência de planejamento; pelo contrário, exige intencionalidade pedagógica para que as experiências propostas favoreçam diferentes aprendizagens. Ao planejar atividades lúdicas, o docente cria oportunidades para que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, a linguagem, a autonomia, a coordenação motora e as habilidades sociais.

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira constitui um importante espaço de desenvolvimento porque permite que a criança ultrapasse aquilo que consegue realizar sozinha, construindo novos conhecimentos por meio das interações estabelecidas com outras crianças e com os adultos. Durante o brincar, ela representa situações do cotidiano, assume diferentes papéis sociais, cria regras, negocia conflitos e amplia suas formas de compreender o mundo. Dessa maneira, a brincadeira favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e contribui para a aprendizagem de maneira significativa.

Kishimoto (2017) também destaca que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras constituem recursos pedagógicos essenciais na Educação Infantil, pois possibilitam que a criança aprenda enquanto brinca. O brincar favorece a resolução de problemas, a construção da autonomia, a criatividade, a comunicação e a interação entre os pares, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) enfatiza que brincar permite à criança expressar sentimentos, elaborar experiências vividas, construir sua identidade e ampliar suas formas de participação no meio social. Assim, as experiências lúdicas devem fazer parte da rotina escolar de forma planejada e intencional, garantindo que o brincar seja reconhecido como um direito da infância e como elemento fundamental para o desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, brincar não significa interromper o processo de aprendizagem para oferecer um momento de recreação. Pelo contrário, trata-se de uma ação educativa que integra diferentes campos de experiências previstos na Educação Infantil, possibilitando que a criança desenvolva conhecimentos de maneira contextualizada e significativa. Quando o professor organiza situações de aprendizagem mediadas pelo brincar, favorece a investigação, a curiosidade, a resolução

de problemas e a construção de conhecimentos por meio das experiências vividas pelas próprias crianças.

Portanto, compreender o brincar como prática pedagógica significa reconhecer que a aprendizagem na Educação Infantil acontece por meio da participação ativa da criança. As brincadeiras, quando organizadas com intencionalidade educativa, tornam-se importantes possibilidades de desenvolvimento, permitindo que a criança explore o ambiente, formule hipóteses, resolva problemas, compartilhe experiências e construa conhecimentos em interação com os colegas e com o professor.

As experiências do estágio e as potencialidades do brincar na aprendizagem infantil

As experiências vivenciadas durante o Estágio Obrigatório II permitiram observar, na prática, as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. As observações realizadas nas turmas do Grupo 4 e Grupo 5, bem como as atividades desenvolvidas durante a regência no grupo 5, evidenciaram que as crianças demonstravam maior interesse, participação e envolvimento sempre que as propostas contemplavam experiências lúdicas, atividades sensoriais, músicas, literatura infantil e brincadeiras.

Durante a regência, uma das atividades que despertou maior entusiasmo foi a contação da história “Usando as mãos: contando de cinco em cinco”, de Michael Dahl. A narrativa apresentava diferentes animais construídos por meio das mãos e dos dedos, permitindo que as crianças acompanhassem a contagem enquanto observavam as ilustrações. Após a leitura, elas foram convidadas a utilizar tinta guache para produzir suas próprias figuras utilizando as mãos como carimbo. A proposta despertou grande interesse, pois além de envolver pintura, permitiu que cada criança criasse livremente diferentes animais e personagens. Durante a atividade, observou-se intensa participação, compartilhamento de ideias e demonstrações de criatividade, evidenciando que experiências artísticas favorecem tanto a imaginação quanto o desenvolvimento da coordenação motora fina.

Outra experiência bastante significativa ocorreu com a produção de massinha de modelar caseira. As crianças participaram da preparação do material, misturando os ingredientes e observando as transformações ocorridas durante o processo. Mais do que brincar com a massinha pronta, elas puderam acompanhar sua construção, explorando texturas e quantidades. Posteriormente, utilizaram o material para modelar letras, animais, alimentos e diferentes objetos criados pela imaginação. Durante toda a atividade, observou-se intenso diálogo entre as crianças, troca de ideias e colaboração entre os colegas, aspectos que evidenciam o potencial educativo das propostas que valorizam a experimentação.

Também chamou atenção a atividade denominada “Pintura Mágica do Nome”. Antes da aula, os nomes das crianças foram escritos utilizando uma mistura de bicarbonato de sódio e água. Durante a atividade, elas passaram uma solução de açafrão e álcool sobre o papel e observaram, com surpresa, seus nomes aparecerem gradativamente. A curiosidade despertada pela proposta fez com que levantassem hipóteses sobre o funcionamento da experiência, realizassem perguntas e buscassem compreender o fenômeno observado. A partir desse momento, foi introduzido o sistema Braille, utilizando folhas preparadas com os nomes escritos nessa linguagem e pontos confeccionados com cola quente em relevo para que pudessem explorar seus nomes também por meio do tato. A atividade possibilitou discutir diferentes formas de comunicação e aproximou as crianças de experiências relacionadas à inclusão de maneira lúdica e significativa.

As atividades sensoriais também se destacaram durante a regência. A caixa sensorial foi organizada com materiais como algodão, lã, barbante, tecidos, papel crepom, folhas secas e esponjas. Em alguns momentos, as crianças exploravam esses objetos utilizando vendas nos olhos, identificando-os apenas pelo tato. A proposta despertou grande curiosidade, fazendo com que elas

permanecessem envolvidas durante toda a atividade, compartilhando suas descobertas e tentando reconhecer os diferentes materiais. A experiência permitiu ampliar a percepção sensorial e favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da interação entre os colegas.

Outra atividade que favoreceu a aprendizagem foi o boliche das letras. Os pinos foram identificados com letras do alfabeto e, após derrubá-los com a bola, as crianças eram convidadas a reconhecer as letras correspondentes, dizer palavras que comesçassem com elas ou identificar a letra inicial de seus próprios nomes. A proposta transformou um conteúdo relacionado à linguagem escrita em uma experiência dinâmica e divertida, despertando entusiasmo e participação de toda a turma.

Outro espaço que merece destaque foi a brinquedoteca da escola. Durante os momentos de brincadeira livre, as crianças utilizavam fantasias, cozinhas de brinquedo, ferramentas, castelos, fantoches e diversos outros materiais destinados ao faz de conta. Observou-se que criavam histórias, representavam situações do cotidiano, negociavam papéis e organizavam coletivamente suas brincadeiras. Nessas situações, o brincar acontecia de forma espontânea, permitindo que diferentes aprendizagens fossem construídas por meio das interações estabelecidas entre elas.

Essas experiências evidenciaram que as atividades lúdicas favoreceram não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos relacionados à comunicação, à criatividade, à autonomia, à expressão de sentimentos e à convivência. Ao participar ativamente das propostas, as crianças demonstravam entusiasmo, curiosidade e interesse em aprender, reforçando que o brincar constitui um importante recurso pedagógico para a Educação Infantil.

O brincar, as interações e a construção de práticas inclusivas

As experiências vivenciadas durante o estágio também possibilitaram refletir sobre as relações estabelecidas entre as crianças durante os momentos de brincadeira. Ao longo das observações, percebeu-se que, quando estavam na brinquedoteca, no parque ou participando das atividades propostas durante a regência, meninos e meninas interagiam naturalmente, compartilhando brinquedos, materiais e brincadeiras sem demonstrar preocupação com diferenças de gênero. As escolhas aconteciam de forma espontânea, sendo comum observar grupos formados por crianças de ambos os sexos participando das mesmas brincadeiras.

Entretanto, durante alguns momentos da rotina escolar, especialmente na organização das filas e na distribuição das crianças em determinados espaços, ainda eram realizadas divisões entre meninos e meninas. Essa prática despertou reflexões acerca da forma como determinadas organizações escolares podem reforçar classificações que nem sempre fazem sentido para as próprias crianças, uma vez que, nos momentos de brincadeira livre, essas distinções praticamente desapareciam.

Louro (1997) afirma que muitas diferenças atribuídas aos comportamentos considerados próprios de meninos e meninas são construções sociais produzidas historicamente e reproduzidas em diferentes espaços educativos. Dessa forma, cabe à escola refletir sobre suas práticas, buscando promover experiências que ampliem as possibilidades de participação das crianças sem limitar suas escolhas em função do gênero.

Durante o estágio, uma situação chamou atenção das estagiárias. Em um dos dias de observação, uma professora substituta organizou a turma sem realizar a divisão entre meninos e meninas, adotando outras estratégias para organizar as crianças. Durante as atividades, observou-se que as crianças interagiram e participaram naturalmente, formando grupos de acordo com seus interesses e não em função do gênero. Essa experiência demonstrou que existem diferentes possibilidades de conduzir a rotina escolar sem recorrer constantemente à separação entre meninos e meninas, favorecendo relações mais espontâneas e inclusivas.

As próprias atividades desenvolvidas durante a regência reforçaram a compreensão de que as crianças interagem de forma natural quando não são previamente separadas por gênero. Nas propostas envolvendo massinha, pintura, caixa sensorial, boliche das letras, músicas e exploração da

brinquedoteca, todas as crianças participaram das mesmas experiências, escolheram livremente os materiais e interagiram umas com as outras sem qualquer diferenciação relacionada ao gênero. Em nenhum momento houve necessidade de orientar ou limitar a participação de meninos ou meninas em determinada atividade, pois elas próprias organizavam suas interações de maneira natural.

Essas experiências reforçam que o brincar constitui um importante espaço de convivência, diálogo e construção de relações sociais. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar materiais, negociar regras, resolver conflitos, respeitar opiniões diferentes e trabalhar coletivamente. Além disso, desenvolvem autonomia, empatia e capacidade de cooperação, competências fundamentais para a formação humana.

Nesse sentido, promover práticas pedagógicas fundamentadas no brincar também significa construir espaços educativos mais inclusivos, nos quais todas as crianças tenham oportunidades de participar, experimentar, criar e aprender independentemente de suas características individuais. As experiências vivenciadas durante o estágio evidenciaram que o brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de relações baseadas no respeito, na colaboração e na valorização das diferenças, contribuindo para uma Educação Infantil mais democrática, acolhedora e significativa.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado permitiram compreender que o brincar ocupa um papel fundamental na Educação Infantil, constituindo-se como um importante recurso para o desenvolvimento integral das crianças. A partir das observações realizadas e das atividades desenvolvidas durante a regência, foi possível responder à problematização proposta, evidenciando que práticas pedagógicas fundamentadas no brincar favorecem a aprendizagem, a criatividade, a imaginação, a autonomia, a socialização e a construção de conhecimentos de forma significativa.

As vivências também demonstraram que atividades planejadas de maneira lúdica despertam maior interesse e participação das crianças, contribuindo para a construção de vínculos, para o fortalecimento das interações e para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Além disso, os momentos de brincadeira livre permitiram observar que as crianças estabelecem relações de forma espontânea, compartilhando espaços, brinquedos e experiências, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades e promovam a convivência sem reforçar estereótipos de gênero.

A articulação entre as experiências do estágio e os referenciais teóricos possibilitou ampliar a compreensão sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, conforme orientam os documentos oficiais e os autores estudados. O estágio supervisionado contribuiu não apenas para a aproximação com a realidade escolar, mas também para a construção de uma postura docente mais reflexiva, sensível e comprometida com a garantia dos direitos das crianças.

Além das contribuições para a formação docente, o estágio supervisionado possibilitou compreender a importância da observação crítica da realidade escolar. Ao vivenciar diferentes práticas pedagógicas, tornou-se possível identificar aspectos positivos da rotina educativa e, ao mesmo tempo, refletir sobre possibilidades de aprimoramento das ações desenvolvidas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à valorização do brincar como eixo estruturante das aprendizagens e à construção de práticas mais inclusivas.

Por fim, considera-se que a experiência reforçou a importância de planejar práticas pedagógicas que reconheçam o brincar como parte do processo educativo, valorizando a infância, as interações e a participação ativa das crianças na construção de suas aprendizagens. Nesse percurso, o estágio mostrou-se fundamental para a constituição da identidade docente, ao possibilitar a reflexão sobre a prática e a compreensão de que a aprendizagem se constrói continuamente nas interações

entre crianças, seus pares e os adultos e entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009> . Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225402> . Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao> . Acesso em: 05 ago. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PIBID COMO AMBIENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO REFORÇO ESCOLAR DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Maria Bernardeth Bernardo Franco Munhoz⁴⁸

Lillian Gironde Carneiro⁴⁹

Francine Aires do Couto Cordeiro⁵⁰

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma importante política pública voltada à formação inicial de professores no Brasil, possibilitando a aproximação entre universidade e escola pública e proporcionando aos licenciandos experiências concretas no cotidiano da Educação Básica. Essa inserção permite que os futuros professores tenham contato com diferentes situações pedagógicas, articulando os conhecimentos construídos na formação acadêmica com os saberes produzidos na prática escolar.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes e se desenvolvem também por meio das experiências vivenciadas no exercício da profissão. Nessa perspectiva, a participação em programas de iniciação à docência possibilita aos licenciandos compreenderem que o trabalho docente envolve conhecimentos teóricos, experiências práticas, planejamento, reflexão e capacidade de reorganização das ações pedagógicas.

Beck (2011) também destaca a importância do cotidiano escolar como espaço de formação, uma vez que é nesse contexto que os professores vivenciam situações concretas, refletem sobre suas práticas e constroem conhecimentos profissionais. Assim, a escola não deve ser compreendida somente como espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas como um ambiente de aprendizagem e formação docente.

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido na Escola Municipal Domingos Gonçalves de Gomes, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante mais de um ano de participação no Pibid. As ações foram realizadas semanalmente, às terças e quintas-feiras, envolvendo aproximadamente 100 estudantes dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, principalmente por meio de atividades de reforço escolar.

O objetivo deste relato é refletir sobre as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem dos estudantes e para a formação inicial docente, considerando as experiências de planejamento, intervenção pedagógica, acompanhamento da aprendizagem e reflexão sobre a prática vivenciadas no contexto escolar.

O PIBID e a aproximação entre universidade e escola

A participação no PIBID possibilitou uma aproximação mais efetiva com a realidade da escola pública, permitindo acompanhar o cotidiano dos estudantes e conhecer diferentes aspectos relacionados ao trabalho docente. A experiência possibilitou compreender que a prática pedagógica

⁴⁸ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: bernardeth.franco@ufms.br

⁴⁹ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: lillian_gironde@ufms.br

⁵⁰ Professora na Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: francineacc2007@gmail.com

exige muito mais do que o domínio de conteúdos, envolvendo também planejamento, organização, observação, diálogo, mediação e avaliação.

Durante o período de participação no programa, foram desenvolvidas atividades de reforço escolar com estudantes dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. As propostas foram organizadas de acordo com as necessidades observadas no processo de aprendizagem, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A vivência no espaço escolar possibilitou perceber que os estudantes apresentam diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Diante disso, tornou-se necessário pensar em estratégias diversificadas que favorecessem a participação de todos e possibilitassem a retomada de conteúdos de maneira significativa.

Nesse sentido, Beck (2011) contribui para compreender o cotidiano escolar como espaço de formação e transformação da prática docente. As situações vivenciadas na escola possibilitaram observar dificuldades, identificar necessidades, elaborar intervenções e refletir sobre os resultados alcançados. Esse processo contribuiu diretamente para a formação profissional dos pibidianos.

A experiência também permitiu compreender que o planejamento não deve ser visto como uma ação rígida. Muitas vezes, foi necessário modificar uma atividade durante sua realização, explicar novamente determinado conteúdo, utilizar outros recursos ou oferecer atendimento mais individualizado. Essas situações contribuíram para desenvolver maior autonomia e capacidade de tomada de decisão diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar.

As práticas lúdicas no reforço escolar

As atividades de reforço escolar foram planejadas buscando tornar o processo de aprendizagem mais participativo e significativo. Para isso, foram utilizados jogos e brincadeiras pedagógicas como recursos de apoio à retomada dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Entre as atividades desenvolvidas destacaram-se o Dominó das Palavras, o Bingo das Palavras, o Ditado Premiado, o Jogo da Memória dos Números e a Trilha da Geometria. As propostas foram utilizadas para trabalhar leitura, escrita, reconhecimento de palavras, números, operações, formas geométricas e raciocínio lógico-matemático.

O uso desses recursos possibilitou que os estudantes participassem das atividades de maneira mais ativa. Durante os jogos, as crianças precisavam observar, pensar, tomar decisões, resolver situações e interagir com os colegas. Dessa maneira, o recurso lúdico foi utilizado com uma finalidade pedagógica definida, e não apenas como momento de diversão.

Kishimoto (2017) destaca a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil, considerando suas possibilidades para favorecer aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Dessa forma, o jogo pode ser utilizado como recurso pedagógico quando existe uma intencionalidade relacionada aos objetivos de aprendizagem.

A experiência também se aproxima da perspectiva de Vygotsky (2007), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação. Nas atividades coletivas, os estudantes tiveram oportunidades de explicar suas respostas, observar as estratégias dos colegas, pedir ajuda e compartilhar conhecimentos.

Foi possível perceber que alguns estudantes que inicialmente demonstravam resistência ou insegurança passaram a participar mais das atividades quando os conteúdos eram apresentados por meio de jogos. A ludicidade contribuiu para criar situações nas quais o estudante pudesse aprender, errar, tentar novamente e receber apoio durante o processo.

Assim, as práticas lúdicas mostraram-se importantes tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação dos pibidianos, pois exigiram planejamento, criatividade, observação e avaliação constante das estratégias utilizadas.

Práticas de leitura, escrita e produção textual

Além dos jogos pedagógicos, foram desenvolvidas atividades sistemáticas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa, contemplando leitura, produção textual, interpretação e ortografia.

No trabalho com produção textual, foram realizadas propostas envolvendo planejamento, escrita, revisão e reescrita. Entre as estratégias utilizadas estiveram a produção coletiva, a escrita compartilhada, o uso de imagens, a leitura de textos-modelo e as rodas de conversa para levantamento e organização das ideias.

A mediação durante a produção escrita foi importante para auxiliar os estudantes na organização das ideias e na construção do texto. Em alguns momentos, o acompanhamento foi realizado de forma individualizada, principalmente com os estudantes que apresentavam maiores dificuldades.

Nas atividades de leitura, foram realizadas leituras silenciosas, individuais, coletivas, compartilhadas e mediadas. Foram trabalhados aspectos relacionados à fluência, ritmo, entonação e respeito aos sinais de pontuação. Para os estudantes com maiores dificuldades, foram realizadas releituras e acompanhamento mais próximos.

As propostas de interpretação textual envolveram diferentes gêneros discursivos e utilizaram questionamentos orais e escritos, levantamento de hipóteses, discussões coletivas e releituras. Procurou-se trabalhar tanto informações explícitas quanto informações que precisavam ser inferidas a partir do texto.

Essas práticas compreendem a leitura como uma atividade que ultrapassa a simples decodificação das palavras. Conforme Soares (2020), o desenvolvimento da leitura e da escrita está relacionado às práticas sociais de uso da linguagem, sendo necessário possibilitar ao estudante situações significativas de contato com diferentes textos.

A ortografia também foi trabalhada de maneira contínua, principalmente por meio do ditado ortográfico semanal. Após a realização da atividade, eram desenvolvidos momentos de correção e reflexão sobre as palavras, considerando aspectos como segmentação, pontuação e uso de letras maiúsculas e minúsculas.

O ditado foi utilizado como instrumento de acompanhamento e reflexão sobre a escrita, e não somente como forma de atribuição de nota. Os estudantes eram convidados a observar seus registros, identificar dificuldades e realizar a reescrita das palavras.

Essa prática dialoga com Ferreiro e Teberosky (1999), que compreendem a aprendizagem da escrita como um processo de construção no qual a criança formula hipóteses e reorganiza seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. Dessa forma, os erros foram compreendidos como elementos que poderiam contribuir para a reflexão e para novas aprendizagens.

Atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem

Durante as atividades, foi possível perceber a diversidade existente entre os estudantes. A turma acompanhada era composta por 23 estudantes, apresentando diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Entre eles, seis apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quatro possuíam deficiência intelectual, o que exigia acompanhamento contínuo e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Diante dessa realidade, algumas atividades precisaram ser adaptadas para favorecer a participação dos estudantes. Foram utilizados recursos visuais, explicações individualizadas, retomadas de conteúdos, atividades com diferentes níveis de complexidade e acompanhamento mais próximo durante a realização das propostas.

Essa experiência contribuiu para compreender que oferecer a mesma atividade da mesma maneira para todos nem sempre garante as mesmas condições de aprendizagem. O trabalho

pedagógico precisa considerar as características e necessidades dos estudantes, buscando criar possibilidades para que todos possam participar.

Para os pibidianos, essa experiência foi especialmente importante porque permitiu compreender, na prática, a necessidade de uma postura docente atenta às diferenças. A observação dos estudantes e o acompanhamento de seus avanços contribuíram para desenvolver um olhar mais cuidadoso sobre os processos de aprendizagem.

Educação ambiental e formação integral

Além das atividades diretamente relacionadas ao reforço escolar, foram desenvolvidas ações complementares voltadas à educação ambiental. Foram abordados temas como coleta seletiva, reciclagem, preservação do meio ambiente e responsabilidade socioambiental.

As atividades foram realizadas por meio de rodas de conversa, jogos, propostas práticas e produção de materiais educativos. O objetivo foi relacionar os conteúdos trabalhados à realidade das crianças, permitindo que refletissem sobre situações presentes em seu cotidiano.

As discussões sobre coleta seletiva, por exemplo, possibilitaram conversar sobre a separação adequada dos resíduos e sobre a responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de uma formação integral que envolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e participativos (Brasil, 2018). Nesse sentido, as ações desenvolvidas ampliaram as possibilidades de aprendizagem para além dos conteúdos específicos de Língua Portuguesa e Matemática.

Contribuições da experiência para a formação docente

A participação no Pibid possibilitou compreender que a formação docente é um processo contínuo, construído na relação entre teoria, prática e reflexão. As situações vivenciadas na escola permitiram colocar em prática conhecimentos estudados durante a graduação e, ao mesmo tempo, perceber que a realidade escolar apresenta desafios que exigem novas aprendizagens.

O planejamento das atividades, a preparação dos materiais, a organização dos grupos, a mediação dos estudantes e a avaliação dos resultados foram experiências importantes para o desenvolvimento profissional.

Nesse processo, as dificuldades encontradas também contribuíram para a formação. Quando determinada atividade não apresentava o resultado esperado, era necessário refletir sobre o que poderia ser modificado. Essa postura possibilitou compreender a importância da avaliação não apenas dos estudantes, mas também da própria prática pedagógica.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da formação e das experiências profissionais. Beck (2011), por sua vez, ressalta a importância do cotidiano escolar como espaço de formação, reflexão e construção da prática docente.

A experiência vivenciada no Pibid confirmou essas perspectivas, pois o contato com a escola possibilitou aprender por meio da observação, da participação, da intervenção e da reflexão. O programa também permitiu compreender a importância do trabalho coletivo e do diálogo com professores, estudantes e demais profissionais da escola.

Além disso, a experiência contribuiu para fortalecer a identidade profissional dos licenciandos. O contato com os estudantes possibilitou perceber os desafios e as responsabilidades envolvidos no trabalho docente, mas também permitiu reconhecer a importância social da profissão e a satisfação proporcionada pelos avanços dos estudantes.

Considerações Finais

A experiência desenvolvida no Pibid demonstrou a importância da aproximação entre universidade e escola para a formação inicial de professores. A participação no cotidiano escolar possibilitou vivenciar situações concretas de ensino e aprendizagem, permitindo relacionar os conhecimentos acadêmicos às necessidades encontradas na realidade da escola pública.

As práticas lúdicas desenvolvidas no reforço escolar mostraram-se importantes para favorecer a participação dos estudantes e apoiar a retomada de conteúdos relacionados à leitura, escrita, interpretação, ortografia e matemática. O uso de jogos como o Dominó das Palavras, o Bingo das Palavras, o Ditado Premiado, o Jogo da Memória dos Números e a Trilha da Geometria possibilitou criar situações de aprendizagem mais participativas e interativas.

A experiência também evidenciou a necessidade de considerar os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. O acompanhamento de estudantes que apresentavam dificuldades mais acentuadas demonstrou que a prática pedagógica precisa ser flexível e planejada de maneira a possibilitar a participação de todos.

Do ponto de vista da formação docente, o Pibid proporcionou aprendizagens relacionadas ao planejamento, à mediação, à observação, à avaliação e à reorganização das estratégias pedagógicas. Conforme Beck (2011), o cotidiano escolar constitui um importante espaço de formação, no qual as experiências vivenciadas possibilitam reflexão e reconstrução da prática. Essa compreensão esteve presente durante toda a experiência, uma vez que cada atividade realizada possibilitou novas aprendizagens para os pibidianos.

Dessa forma, a experiência reafirma o Pibid como um importante espaço de formação inicial, por possibilitar aos futuros professores conhecer a realidade da escola pública, desenvolver saberes profissionais e refletir sobre os desafios e as possibilidades da docência.

Conclui-se que a articulação entre teoria e prática proporcionada pelo programa contribuiu não apenas para a aprendizagem dos estudantes envolvidos nas ações, mas também para a formação dos licenciandos. O contato com a escola, aliado à reflexão sobre as práticas desenvolvidas, fortaleceu a construção da identidade docente e ampliou a compreensão sobre o compromisso social do professor com uma educação pública de qualidade.

Referências

- BECK, Marta Costa. A formação dos professores no cotidiano das escolas. *In*: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino; BECK, Marta Costa (org.). **Cotidiano: cidade, educação e cidadania**. Campo Grande: UFMS, 2011. p. 153-170.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIREITOS HUMANOS EM FILMES DE ANIMAÇÃO PRODUZIDOS COM CRIANÇAS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Maria Eduarda Ratier⁵¹
Constantina Xavier Filha⁵²

Introdução

O presente texto compõe parte de uma pesquisa realizada em uma Iniciação Científica referente ao plano de trabalho “Direitos humanos em filmes de animação produzidos com crianças” que integra a pesquisa mais ampla “Fazer cinema brincando: encontros-experiências, subjetivação, ética e estética ao produzir filmes de animação com crianças no Brasil e em Portugal”, coordenada pela Profa. dra. Constantina Xavier Filha, da Faculdade de Educação/UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/UFMS.

O plano de trabalho parte da compreensão de que a análise de filmes de animação produzidos por crianças, especialmente aqueles que abordam temáticas de direitos humanos, constitui um campo relevante de estudo para a educação e para a formação cidadã. Tal relevância se acentua no contexto contemporâneo, marcado por ataques de setores políticos, religiosos e parte da sociedade civil contra pesquisadoras, pesquisadores e ativistas que defendem e promovem os direitos humanos. Assim, refletir sobre a presença dos direitos humanos no cinema produzido por crianças pode contribuir para fortalecer práticas educativas que estimulem o pensamento crítico, o respeito à dignidade humana e a percepção de si e dos/as outros/as como sujeitos de direitos.

Para sustentar a investigação, este estudo dialoga com produções acadêmicas no campo da educação em direitos humanos e dos Estudos Culturais, ancorando-se, entre outros, em documentos normativos e políticas públicas, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a declaração Universal dos Direitos Humanos, e em autoras/es como Carmen Silvia Rial (2005), Constantina Xavier Filha (2015), Flávia Piovesan (2017) e Norberto Bobbio (2004), cujas reflexões possibilitam compreender a temática de forma reflexiva, articulando discussões sobre direitos, gênero, infância e produção cultural.

O plano de trabalho teve como objetivo geral coletar, analisar e problematizar filmes de animação produzidos por crianças no Brasil e em Portugal com a temática dos direitos humanos e como objetivos específicos: coletar filmes de animação produzidos por crianças nos dois países; analisar e problematizar filmes que abordam os direitos humanos.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do plano de trabalho seguiu a metodologia de pesquisa como Iniciação Científica, envolvendo estudos, pesquisas e reuniões periódicas de orientação, planejamento e discussão de resultados. Houve participação em encontros de estudos para aprofundamento teórico, bem como elaboração de texto para submissão em evento científico da Faed/UFMS (2025 e 2026). Também integraram o percurso formativo a participação na equipe do

⁵¹ Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, *campus* Cidade Universitária – Campo Grande/MS. Bolsista pelo CNPq de Iniciação Científica. Integrante do Gepsex e da equipe dos projetos de extensão Brincar de Fazer Cinema com crianças e do projeto Brincar de Cinema com Docentes.maria.ratier@ufms.br.

⁵² Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação PPGEdu, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, *campus* Cidade Universitária – Campo Grande/MS. Pesquisa sobre Gêneros, Sexualidades, Violências contra crianças e Direitos humanos no campo das educações. Diretora e produtora de filmes de animação nos projetos de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças – Faed/UFMS. Coordena o Gepsex – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero. tinaxav@gmail.com.

projeto de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças (2023, 2024, 2025 e 2026) e no projeto Brincar de Cinema com Docentes (2025 e 2026), coordenado pela orientadora do presente estudo, na Faculdade de Educação/UFMS, que auxiliaram no entendimento de como a produção e exibição de filmes de animação podem ser uma metodologia potente para a Educação em Direitos Humanos (EDH)

Outra ação desenvolvida foi a participação em etapas da pesquisa mais ampla. A referida pesquisa coletou entrevistas com professores/as e cineastas, no Brasil e em Portugal, de profissionais que produzem filmes com crianças nos dois países. No decorrer da pesquisa, foram realizadas tarefas como: transcrição de entrevistas, realizadas por Xavier Filha na pesquisa mais ampla, pesquisa sobre cada entrevistado(a) e seus respectivos trabalhos ou instituições.

A análise dos filmes selecionados foi conduzida por meio da etnografia de tela, termo que surge com Carmen Rial (2005). De acordo com a autora, “[...] a etnografia, mais do que qualquer outro método, apresenta a capacidade de revelar os ‘espaços sociais’ da televisão” (Carmen Rial, 2005, p. 120), no nosso caso dos filmes de animação selecionados. Os passos da metodologia envolveram a coleta dos filmes produzidos pelas instituições selecionadas, sua visualização integral, a elaboração de fichas de análise e o teste das mesmas. Em seguida, houve o preenchimento destas com base nos elementos narrativos, visuais e temáticos observados, após (re)assistir aos filmes diversas vezes para uma análise mais aprofundada.

As instituições produtoras dos filmes foram pesquisadas e contextualizadas, de forma a compreender seus papéis na criação das obras e suas contribuições para a abordagem da temática central do plano. Neste estudo, duas instituições foram selecionadas: a Clia Anilupa, de Portugal, por sua relevância no cenário da produção audiovisual voltada para o público infantil e juvenil e por sua relação direta com a pesquisa mais ampla, uma vez que a coordenadora, Profa. dra. Constantina Xavier Filha, entrevistou o criador da instituição, Fernando Saraiva; e o projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças, do Brasil, desenvolvido pela própria Xavier Filha, que integra ações de extensão universitária voltadas à criação audiovisual com crianças, promovendo a experimentação, a expressão artística e a reflexão crítica sobre a linguagem cinematográfica.

Questões conceituais, descrição e análises teóricas dos filmes no Brasil e em Portugal

Fundamento e princípios do Direitos Humanos

É importante de início definir o conceito de direitos humanos e um pouco de sua constituição na história recente, pois nos últimos anos vimos o mesmo ser amplamente atacado e distorcido por meio de *fake news* e desinformações. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2019), os direitos humanos constituem um conjunto de princípios, normas e garantias voltados à proteção da dignidade inerente a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, etnia, gênero, religião, condição social ou qualquer outro fator distintivo. Seu fundamento repousa na ideia de que a dignidade é um valor intrínseco, inalienável e universal, devendo ser assegurada por meio de políticas, leis e práticas que previnam e combatam violações.

Segundo Bobbio (2004, p. 9), os direitos humanos “[...] são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Essa afirmação evidencia que tais direitos não são estáticos, mas resultado de processos históricos, sociais e políticos, e que continuam a ser construídos conforme novas demandas surgem na sociedade contemporânea.

Historicamente, o marco internacional mais reconhecido é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, pós-Segunda Guerra Mundial. Este documento estabelece 30 artigos que versam sobre direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, abrangendo desde

o direito à vida e à liberdade até a proibição da tortura e da discriminação. Ou seja, um conjunto de deveres e responsabilidades que cada nação deveria assumir, não apenas para com seus próprios habitantes, mas também em relação à comunidade internacional. Ainda que muitos países não cumpram integralmente o que foi acordado na ONU, é inegável a relevância da DUDH como documento orientador, guiando a responsabilidade dos Estados na promoção da humanização, dignidade e segurança de seus povos.

No Brasil, os direitos humanos encontram respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 5º, que assegura direitos fundamentais e proíbe discriminação de qualquer natureza. Ademais, o país é signatário de diversos tratados internacionais que reforçam o compromisso com a promoção e proteção desses direitos.

A Unicef destaca que os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes, possuindo todos o mesmo valor, sem que haja direitos “menores”. Outro princípio fundamental é a sua universalidade e inalienabilidade, o que significa que todos têm direito a acessá-los, não podendo renunciar a eles nem os retirar de outras pessoas.

No campo educacional, os direitos humanos ocupam um papel central, pois como dito pelas autoras Piovesan e Fachin (2017, p. 27) “[...] a educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros Direitos Humanos.” Paulo Freire (1987) enfatiza que a educação deve ser libertadora, promovendo a consciência crítica e a capacidade de transformação social, elementos essenciais para a efetivação de uma cultura de direitos humanos. Vemos assim a importância de uma EDH, que permita que os alunos e as alunas sejam considerados/as sujeitos pensantes e cidadãos. Gerando, assim, na escola um espaço de escuta, diálogo e acolhimento. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível investir na formação continuada dos/as educadores/as e, sobretudo, na implementação de políticas públicas consistentes.

Dentro dessa perspectiva, é igualmente primordial voltar o olhar para os direitos da criança, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), reafirmando a infância como um período fundamental e significativo. É preciso reforçar que a criança não é um ser dispensável ou sem valor, mas um ser humano pleno, que existe, tem voz e deve ser escutado e respeitado como qualquer outra pessoa.

Outro ponto importante a se destacar é que estamos analisando animações de dois países diferentes, Brasil e Portugal. Apesar de serem universais, os direitos humanos foram compostos de formas distintas em cada local. Ambos após a Segunda Guerra, passaram por governos ditatoriais, o Brasil de 1964 a 1985 e, em Portugal, por um período mais extenso, entre 1933 a 1974. Com isso, de acordo com Nunes e Ioroi Filho (2020, p. 1163), houve um grande levante de grupos que lutaram pela redemocratização dos países, na década de 80, que “culminou na promulgação das Constituições de 1976, em Portugal, e de 1988, no Brasil”.

Em síntese, compreender os fundamentos e conceitos de direitos humanos e do direito das crianças é fundamental para analisar como se manifestam nos diferentes contextos sociais e culturais, incluindo o campo audiovisual. Essa compreensão servirá de base para a análise das obras cinematográficas selecionadas e de como elas abordam, direta ou indiretamente, a temática dos direitos humanos.

Direitos Humanos nas obras cinematográficas analisadas

O primeiro filme analisado foi “Os Direitos da Criança”, dirigido em 2014, por Fernando José Saraiva, em Portugal. Este curta recorre a uma diversidade de técnicas para apresentar os direitos garantidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Ao combinar ilustrações, sombras, imagens reais e recortes, a obra estabelece uma conexão entre o documento jurídico e a realidade concreta das crianças.

Sendo assim, este filme narra alguns dos direitos da criança, sendo eles: a liberdade de expressão, direito a ter uma religião, direito de estudar, direito a ter um nome próprio, direito a ter uma família que cuida dela, direito à saúde e o direito ao lazer. Entretanto, o que se destaca nesse filme são as questões que ele traz sobre a legitimação dos direitos humanos.

A primeira questão é o filme trazer a convenção dos direitos da criança. Ele é o único curta analisado que cita diretamente o documento que garante os direitos da criança e como eles foram produzidos. Mas é importante ressaltar que durante a produção dos outros filmes, as crianças possivelmente devem ter estudado e aprendido sobre alguns documentos para saberem quais são seus direitos, de onde vêm e como devem ser garantidos. Para produzir filmes de animação com e para crianças, é importante o aprendizado sobre os documentos legais e oficiais dos direitos humanos nacionais e internacionais.

Do filme em análise, destaca-se uma cena em que aparecem diversas mãos de crianças formando um círculo e no meio delas surge a imagem de um mapa-múndi em formato de coração, enquanto isso uma criança narra que: “Todos os governos dos países do mundo são responsáveis ou têm o dever por fazer com que os direitos da criança sejam cumpridos”. As crianças devem entender desde cedo que é dever do Estado garantir que os seus direitos sejam garantidos e que deve haver participação da sociedade e das próprias crianças na exigência desses direitos. É importante destacar que os/as adultos/as que convivem com a criança têm o dever de garantir que os seus direitos sejam efetivados.

Este filme traz algumas situações de violação de direitos, dentre elas, a questão da guerra, mas não em uma perspectiva histórica e sim como uma violação dos direitos da criança afetando o desenvolvimento das mesmas. No curta, podemos ver cenas de crianças jogando bola em um cenário com prédios e um chão marrom com textura de tinta. A criança do meio chuta a bola para cima e ao olhar para a sua direção, avista um avião soltando duas bombas. Ocorre uma mudança de cena para o primeiro plano, que mostra o rosto da criança do meio com expressão de medo e pavor, ao voltar para o plano geral, todas as três crianças saem correndo em busca de abrigo diante do horror das bombas e demais armas bélicas.

As bombas caindo em prédios e destruindo-os são exibidas nas próximas cenas do filme. Logo após é possível ver planos em que crianças aparecem mortas e sendo retiradas dos destroços e até mesmo um bebê morto sendo carregado e acalentado por uma mulher. Em um segundo momento são mostradas diversas crianças sendo atendidas em um hospital, assim retratando a perda de vários direitos como segurança, lazer, moradia e muito outros, especialmente o direito à saúde e a vida que são violados em situação de guerra.

Apesar de sabermos que esta não é uma realidade atual em Portugal ou no Brasil, é importante refletir com as crianças que a realidade cruel da guerra aconteceu e que é uma realidade em muitos locais do mundo, como grave violação dos direitos humanos. As cenas são impactantes, mas a narração é desencadeada para não focar necessariamente nas atrocidades da guerra, mas, sim, nas formas de garantia de cultura de paz entre todos os povos. Além disso também é fundamental a perspectiva que devemos estudar sobre os horrores das guerras e massacres que ocorreram no mundo e porque ocorreram, para assim nunca mais repeti-los e assim podermos ter nossos direitos garantidos.

Por último, o filme retrata uma cena sobre a educação escolar e o trabalho infantil. Ao vermos a imagem de uma escola no curta, escutamos a voz de uma criança narradora afirmando que no país em que vive as crianças podem estudar para, no futuro, “ser alguém na vida”. Ela diz que tem sorte, pois muitas outras crianças não têm a mesma oportunidade, são obrigadas a trabalhar em tarefas muito pesadas, o que as torna tristes, doentes, famintas e carentes de afeto. Por causa disso, essas crianças não conseguem sonhar, e, sem sonhos, não têm a chance de um dia poderem ser outras pessoas com seus direitos assegurados.

Após essa narração, há uma sequência de cenas. A primeira destaca a imagem de três meninos, eles aparecem demonstrando tristeza em seus rostos, costurando bolas de futebol. Na cena seguinte aparece um homem adulto com um rosto com expressão de bravo, o cenário está representando um ambiente hostil, trazendo uma sensação de angústia e tristeza. Três crianças passam por ele com rostos tristes e segurando cestas, e se agachando para colher algo do chão, demonstrando o trabalho infantil.

As cenas trazem experiências de violação de direitos humanos de crianças, como o direito de estudar, ter lazer e principalmente o de não trabalhar, essas violações são consideradas crimes nas legislações dos dois países. Segundo a lei brasileira do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Art. 60. “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Já em Portugal, de acordo com o Artigo 69 da Constituição da República Portuguesa (1979) “É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.”

Vale destacar um aspecto que merece questionamento que foi abordado no filme e destacado anteriormente: “ser alguém na vida”. Ao falar a referida frase está sendo afirmado que a criança não é um ser agora, ou seja, sua existência e falas não são tão importantes como as de uma pessoa adulta. Dessa forma a mensagem repassada deve ser problematizada, tal como defende a autora Xavier Filha de que as crianças “[...] são sujeitos pensantes e produtores de saberes sobre os temas estudados” (2015, p. 1573), ou seja, já são alguém na vida e não alguém que será no futuro.

O segundo filme foi produzido em Campo Grande (Brasil) e dirigido por Constantina Xavier e crianças do projeto de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças. O filme utiliza animação 2D, em que os/as personagens são criados/as em um espaço bidimensional (altura e largura), ou seja, por meio do desenho e depois são animados por meio de edição em software de animação, para construir uma narrativa que combina imaginário com denúncia social.

O filme se inicia com dois extraterrestres de pele verde e cabelos azuis recebendo um convite de LÍla e Luís, duas crianças humanas de pele branca e cabelos castanhos, para conhecerem o planeta Terra, mais especificamente, a cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Ao chegarem ao planeta encontram a amiga e o amigo terráqueos/as e saem para um passeio pela cidade, registrando os momentos com fotografias.

O conflito narrativo surge quando eles retornam para casa. Em cena aparece um quadro escrito “Nossas fotos” e, pouco a pouco, as imagens do passeio começam a surgir. Nesse momento, LÍla e Luís contam que a cidade tem muitos lugares bonitos e que as crianças são amadas e protegidas. Eles citam, então, os direitos fundamentais que as crianças possuem, como o direito de brincar, estudar, ter saúde, moradia e um nome.

Para realizar o filme, a diretora Constantina Xavier promoveu encontros dialógicos com as crianças, garantindo que elas fossem escutadas e tivessem espaço para se expressar. Esse processo é fundamental, pois, como destaca Xavier Filha, “[...] é necessário criar condições para as crianças pensarem a respeito, dialogar sem medo de repreensões ou represálias, ou seja, foram oferecidos espaços livres para pensar sobre e falar de assuntos que estão profundamente presentes em suas vidas” (2015, p. 1573).

Isso traz à tona, a narrativa seguinte do filme, em que começam a falar que há crianças que sofrem violência e não têm seus direitos garantidos. Falam sobre abandono, violência psicológica e sexual, sobre a falta de afeto, enquanto isso desenhos expressando as fotos tiradas durante o passeio pela cidade vão aparecendo no quadro de fotos representando algumas dessas violências.

A afirmação de Xavier Filha (2015), sobre criar condições e espaços para as crianças pensarem e dialogarem, ressalta a necessidade de não silenciar esses temas, já que estão profundamente ligados à vida das crianças. Muitas vezes, há resistência em discuti-los com elas, mas o filme evidencia a importância de abrir esse espaço de diálogo.

O desfecho da obra é especialmente significativo. Após a exposição das situações de violência, os quatro personagens aparecem entristecidos. Nesse momento, LÍla tem uma ideia: fazer uma

convocação online para que as pessoas saiam às ruas em defesa dos direitos das crianças. O que leva à cena seguinte, em que há um grupo de crianças participando de uma manifestação, carregando cartazes com frases e aclamação como: “Queremos nossos direitos de ser criança”, “Vem pra rua”, “Criança tem direitos”, “Acabe com a violência” e “Crianças unidas jamais serão vencidas”.

O final, marcado por uma manifestação exclusivamente composta por crianças e adolescentes, materializa o princípio da participação e inclusão previsto nos tratados internacionais e nacionais como a DUDH (1948), o ECA (1990) e a Convenção dos direitos da criança (1989), evidenciando que crianças não são apenas destinatárias de políticas, mas também agentes ativos na defesa de seus direitos. Esta ideia não tira a responsabilidade dos/as adultos/as, pais, mães, responsáveis e professores/as que estão ao redor desta criança, de cuidar e zelar pela segurança e dignidade delas.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como os Direitos Humanos são abordados em filmes de animação produzidos com crianças no Brasil e em Portugal. Para isso, foram desenvolvidas ações como seleção e fichamento de obras, análise crítica das narrativas e articulação com referenciais teóricos e documentos oficiais da Educação em Direitos Humanos. Em relação aos objetivos específicos, foram alcançados: a coleta e seleção de filmes produzidos por crianças nos dois países, a análise e problematização das produções.

A pesquisa permitiu chegar a sínteses relevantes. As análises mostraram que os filmes apresentam as crianças como protagonistas, tanto nas narrativas quanto na participação efetiva, utilizando linguagens lúdicas, como músicas, metáforas e desenhos, para abordar temas complexos ligados à dignidade, igualdade e proteção. Observou-se ainda que as cenas partem de vivências infantis, contrariando perspectivas adultocêntricas que desconsideram essas discussões com crianças. Destaca-se também que direitos fundamentais, como alimentação, saúde e educação, são os mais recorrentes, frequentemente articulados a documentos legais nacionais e internacionais.

As discussões e sínteses produzidas contribuem para a prática pedagógica e para o campo da Educação. No contexto escolar, os resultados evidenciam o potencial dos filmes de animação como recurso para abordar Direitos Humanos de forma acessível e crítica na educação básica. Além disso, ao reconhecer os filmes como artefatos culturais, compreende-se seu papel na construção e reflexão de produções de subjetividades e questionamentos da problemática da violação dos direitos humanos das crianças.

No âmbito pessoal, a pesquisa representou a oportunidade de aprofundar a compreensão das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, conforme discutido por Xavier Filha (2015), além de reforçar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o potencial crítico e criativo da infância. Para o campo da Educação, o estudo reafirma a importância de integrar produções culturais, como o cinema, ao processo formativo, promovendo reflexões sobre cidadania, dignidade e diversidade desde a infância.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 30 jul. 2025.

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

NUNES, César Augusto Ribeiro, FILHO, Rafael Mário Iorio. A educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal: uma interpretação histórico-política comparativa entre a mediação educacional-curricular brasileira e a formação para a pesquisa em Portugal. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.12, n.2, p.1148-1192, maio/ago. 2020 – ISSN 1984-9605.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 10 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**: Brasília v. 19, n. 117, p. 20-38, fev./maio 2017.

PORTUGAL, [Constituição (1979)]. **Constituição da República Portuguesa**: promulgada em 10 de Abril de 1979. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 03 set. 2025.

RIAL, Carmen Silvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (Orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136.

UNICEF. **O que são direitos humanos?** Brasília, DF: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jul. 2025.

XAVIER FILHA, Constantina. Violências e direitos humanos em pesquisas com crianças. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1569-1583, 2015.

FILMOGRAFIA

BRINCAR DE FAZER CINEMA. **Direitos das crianças**: uma aventura intergaláctica (2013). YouTube. 20 set. 2016. 1 vídeo. 8min 36seg. Disponível em: <https://youtu.be/OLgvPLFiZr8?si=qHqvjqIR-oijB5cI>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CLIA ANILUPA. **Os direitos da criança**. Catálogo de obras. Porto: Projeto Clia Anilupa, 2014. Disponível em: <https://www.anilupa.pt/pt/cinemateca/catalogo>. Acesso em: 4 ago. 2026.

DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS NAS COMPETÊNCIAS MOTORAS BÁSICAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Mary Grazielly Ferreira Cardoso⁵³

Hevini Quidá Sório⁵⁴

Isabella Mendonça Trindade⁵⁵

Marcelo Gonçalves Duarte⁵⁶

Introdução

As competências motoras básicas (CMB) constituem um importante componente do desenvolvimento infantil, pois representam competências funcionais necessárias para que crianças participem com sucesso das demandas motoras presentes na Educação Física escolar (Herrmann & Seelig, 2017). As CMB possuem uma orientação pedagógica, contemplando competências relacionadas ao controle do corpo e ao controle de objetos, consideradas essenciais para a participação em jogos, esportes e demais atividades do contexto escolar. O desenvolvimento dessas competências favorece a autonomia, a confiança e o engajamento das crianças nas experiências de movimento, contribuindo para uma trajetória positiva de participação física ao longo da vida (Whitehead, 2010; Stodden *et al.*, 2008).

O desenvolvimento motor resulta da interação entre características individuais, demandas da tarefa e condições do ambiente, sendo influenciado pelas oportunidades de prática oferecidas ao longo da infância (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências sistematizadas de aprendizagem motora capazes de ampliar o repertório de movimentos e reduzir desigualdades relacionadas às experiências prévias dos estudantes. Nesse sentido, compreender como essas competências se distribuem entre diferentes grupos de escolares pode fornecer subsídios relevantes para o planejamento pedagógico da Educação Física. Entretanto, evidências indicam que meninos e meninas frequentemente vivenciam oportunidades distintas de participação em atividades motoras, especialmente naquelas envolvendo manipulação de objetos, o que pode refletir diferenças no desempenho observado durante a infância (Barnett *et al.*, 2016; Logan *et al.*, 2012).

Diferentemente de instrumentos voltados à avaliação da qualidade da execução das habilidades motoras fundamentais, o *Motorische Basiskompetenzen* (MOBAK) fundamenta-se no conceito de competências motoras básicas orientadas ao currículo escolar, priorizando a capacidade da criança de responder às demandas motoras típicas da Educação Física (Herrmann & Seelig, 2017). Essa perspectiva aproxima a avaliação das necessidades pedagógicas do professor, permitindo identificar se os estudantes dispõem das competências necessárias para participar de forma efetiva das práticas corporais propostas no contexto escolar. Dessa forma, o instrumento assume caráter essencialmente educacional, contribuindo para o planejamento, a seleção de conteúdos e o acompanhamento do processo de aprendizagem motora.

⁵³ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: mary.cardoso@ufms.br.

⁵⁴ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Voluntário do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (Pivic). E-mail: hevini.sorio@ufms.br.

⁵⁵ Estudante do curso de Educação Física/Faed. Voluntário do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (Pivic). E-mail: isabella.trindade@ufms.br.

⁵⁶ Professor do curso de Educação Física/Faed. E-mail: duarte.marcelo@ufms.br.

Desde sua proposição, o MOBAK tem sido amplamente investigado em diferentes países, apresentando evidências consistentes de validade e aplicabilidade para a avaliação das competências motoras básicas em contexto escolar (Herrmann; Gerlach; Seelig, 2015; Herrmann, 2025). Estudos internacionais demonstram que o instrumento é sensível para identificar diferenças relacionadas à idade, ao sexo e às oportunidades de prática, além de subsidiar intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências motoras básicas (Herrmann & Seelig, 2017). Ao comparar as CMB com o sexo, nota-se que os meninos apresentam maior domínio tanto nas habilidades de controle de corpo quanto nas de controle de objetos (Goodway *et al.*, 2010; Spessato *et al.*, 2013). Estudos desta natureza sugerem que a maior proficiência dos meninos está relacionada ao maior repertório motor que meninos experimentam (Hume *et al.*, 2008; Valentini, 2002).

Apesar desses avanços, ainda são escassas as investigações desenvolvidas no contexto brasileiro que explorem comparativamente o desempenho de meninos e meninas sob a perspectiva das competências motoras orientadas ao currículo da Educação Física escolar.

Sob essa perspectiva, a avaliação das competências motoras básicas assume importante papel pedagógico ao permitir identificar necessidades de aprendizagem e subsidiar o planejamento de práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Assim, compreender possíveis diferenças no desempenho entre meninos e meninas pode fornecer informações relevantes para o planejamento de intervenções pedagógicas capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem motora no ambiente escolar. Diante desse contexto, o objetivo deste estudo foi comparar o desempenho de meninos e meninas nas competências motoras básicas de controle de objetos e controle do corpo, discutindo as implicações dos resultados para as práticas educativas nas aulas de Educação Física escolar.

Método

Participantes do estudo

Participaram do estudo 120 escolares matriculados no Ensino Fundamental, sendo 61 meninas (50,8%) e 59 meninos (49,2%). Foram incluídas crianças regularmente matriculadas e aptas a realizar as avaliações motoras. A amostra foi selecionada por conveniência. Todos os procedimentos seguiram os preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos, mediante autorização da instituição de ensino, consentimento dos responsáveis e assentimento das crianças, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (Parecer nº 65052522.4.0000.0021).

Instrumento de coleta

As competências motoras básicas foram avaliadas por meio do MOBAK, instrumento desenvolvido para avaliar competências motoras fundamentais orientadas ao currículo da Educação Física escolar, considerando as demandas motoras necessárias para a participação competente nas práticas corporais vivenciadas nesse contexto (Herrmann & Seelig, 2017). As competências motoras básicas diferem das habilidades motoras fundamentais por enfatizarem a capacidade funcional da criança em resolver demandas motoras contextualizadas nas aulas de Educação Física, e não apenas a qualidade da execução técnica do movimento (Herrmann & Seelig, 2017). Diferentemente de testes voltados à avaliação de habilidades motoras fundamentais, o MOBAK possui uma perspectiva pedagógica, buscando identificar se os estudantes conseguem resolver com sucesso tarefas motoras essenciais às experiências propostas nas aulas de Educação Física.

O instrumento está organizado em dois domínios: Controle de Objetos (*Object Control*), que contempla tarefas relacionadas à manipulação de objetos, como lançar, pegar, conduzir com as mãos e conduzir com os pés; e Controle do Corpo (*Self-Movement*), composto por tarefas que envolvem equilíbrio sobre a trave, rolar, saltar e correr. Cada domínio é composto por quatro tarefas motoras, avaliadas por critérios previamente estabelecidos no protocolo.

A pontuação é atribuída de acordo com o desempenho obtido em cada tarefa, permitindo a obtenção de escores individuais e de escores totais para os domínios Controle de Objetos e Controle do Corpo, nos quais valores mais elevados indicam melhor competência motora. Para este estudo, foram analisados tanto os escores das tarefas individuais quanto os escores totais de cada domínio.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada individualmente em ambiente escolar, durante o horário regular das aulas, por avaliadores previamente treinados e familiarizados com os procedimentos do MOBAK. Antes da realização de cada tarefa, as crianças receberam instruções padronizadas e uma demonstração prática, conforme preconizado pelo manual do instrumento, sendo esclarecidas eventuais dúvidas antes do início da execução. Todas as tarefas foram aplicadas em condições padronizadas, respeitando a sequência, os critérios de execução e os procedimentos de pontuação previstos no protocolo original, assegurando uniformidade na coleta dos dados, maior confiabilidade dos escores e comparabilidade dos resultados entre os participantes.

Análise estatística

Os dados foram descritos por meio de medianas e intervalos interquartis (IIQ). A normalidade da distribuição foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk. Considerando a natureza ordinal dos escores e a ausência de distribuição normal, as comparações entre meninos e meninas foram realizadas por meio do teste U de Mann-Whitney. Como medida de magnitude das diferenças, calculou-se a correlação bisserial por postos (r), interpretada conforme $<0,10$ = trivial; $0,10-0,29$ = pequeno; $0,30-0,49$ = moderado; $\geq 0,50$ = grande. O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$). As análises foram realizadas no software Jamovi versão 2.6.44.

Resultados e discussão

Foi observado maior desempenho dos meninos no domínio Controle de Objetos (mediana = 3; IIQ = 2–5) em comparação às meninas (mediana = 2; IIQ = 1–3; $p < 0,001$; $r = 0,40$), indicando diferença de magnitude moderada. Nas tarefas que compõem esse domínio, foram identificadas diferenças significativas em lançar ($p = 0,003$; $r = 0,26$), pegar ($p < 0,001$; $r = 0,31$) e conduzir com as mãos ($p < 0,001$). Em relação ao domínio Controle do Corpo, não foram observadas diferenças significativas entre meninas (mediana = 3; IIQ = 2–4) e meninos (mediana = 3; IIQ = 2–4; $p = 0,118$; $r = 0,16$). Da mesma forma, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas tarefas de equilíbrio ($p = 0,226$), rolar ($p = 0,189$), saltar ($p = 0,364$) e correr ($p = 0,090$).

Os achados indicam que as diferenças entre os grupos concentram-se principalmente nas competências relacionadas ao Controle de Objetos. Entretanto, tais diferenças não devem ser compreendidas como inerentes ao sexo biológico, mas interpretadas à luz das oportunidades de prática e das experiências motoras vivenciadas nos diferentes contextos sociais e educacionais. Estudos anteriores têm demonstrado que meninos tendem a participar com maior frequência de jogos e atividades envolvendo manipulação de bolas, enquanto meninas, em muitos contextos, possuem menor exposição a essas experiências, o que pode influenciar o desenvolvimento dessas competências (Barnett *et al.*, 2016; Logan *et al.*, 2012). Sob essa perspectiva, os achados reforçam o papel da Educação Física escolar como espaço privilegiado para promover experiências motoras diversificadas, intencionais e inclusivas, favorecendo oportunidades equivalentes de aprendizagem e participação para todos os estudantes. Nesse contexto, a avaliação das competências motoras básicas deixa de representar apenas um instrumento diagnóstico e passa a constituir uma estratégia para orientar o planejamento, a seleção de conteúdos e a organização das experiências de aprendizagem na Educação Física escolar.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi alcançado ao comparar o desempenho de meninos e meninas nas competências motoras básicas, evidenciando desempenho superior dos meninos no domínio Controle de Objetos, enquanto não foram observadas diferenças no domínio Controle do Corpo. Esses achados reforçam a importância da avaliação das competências motoras básicas como ferramenta para subsidiar o planejamento pedagógico da Educação Física escolar, permitindo ao professor identificar necessidades específicas de aprendizagem e organizar intervenções que ampliem as oportunidades de desenvolvimento motor de todos os estudantes. À luz da literatura, as diferenças observadas podem refletir distintas oportunidades de prática e experiências motoras vivenciadas pelas crianças, reforçando a necessidade de práticas educativas que contemplem, de forma intencional e equitativa, atividades de lançamento, recepção, condução e demais habilidades manipulativas. Nesse contexto, o MOBAK demonstra potencial como ferramenta pedagógica para orientar o planejamento do ensino e favorecer o desenvolvimento das competências motoras básicas no contexto escolar.

Referências

- BARNETT, Lisa M.; LAI, Shin Chin; VELDHoven, Nathalie J.; HARDY, Louise L.; CLIFF, Dylan P.; MORGAN, Philip J.; ZASK, Avigdor; LUBANS, David R.; SHERRINGTON, Catherine; OKELY, Anthony D. Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Sports Medicine**, Auckland, v. 46, n. 11, p. 1663–1688, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>.
- GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GOODWAY, J. D., Robinson, L. E., & Crowe, H. (2010). Gender differences in fundamental motor skill development in disadvantaged preschoolers from two geographical regions. **Research quarterly for exercise and sport**, 81(1), 17-24.
- HERRMANN, Christian. Erfassung motorischer Basiskompetenzen mit den MOBAK-Testinstrumenten. **Motorik, Schorndorf**, v. 48, n. 4, p. 168-175, 2025. DOI: <https://doi.org/10.2378/mot2025.art29d>.
- HERRMANN, Christian; GERLACH, Erin; SEELIG, Harald. Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, Philadelphia, v. 19, n. 2, p. 80-90, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>.
- HERRMANN, Christian; SEELIG, Harald. **MOBAK-5-6**: Basic Motor Competencies for Grades 5 and 6: Test Manual. Bern: Institute of Sport Science, University of Bern, 2017.
- HUME, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M., Crawford, D., & Salmon, J. (2008). Does weight status influence associations between children's fundamental movement skills and physical activity? **Research quarterly for exercise and sport**, 79(2), 158-165.
- LOGAN, Samuel W.; ROBINSON, Leah E.; WILSON, Amanda E.; LUCAS, William A. Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in

children. **Child: Care, Health and Development**, Oxford, v. 38, n. 3, p. 305–315, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>.

SPESSATO, B. C., Gabbard, C., Robinson, L., & Valentini, N. C. (2013). Body mass index, perceived and actual physical competence: the relationship among young children. **Child: care, health and development**, 39(6), 845-850.

STODDEN, David F.; GOODWAY, Jacqueline D.; LANGENDORFER, Stephen J.; ROBERTON, Mary Ann; RUDISILL, Mary E.; GARCIA, Luis E.; GARCIA, Dale A. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. **Quest**, London, v. 60, n. 2, p. 290–306, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>.

VALENTINI, N. C. (2002). Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Movimento**, 8(2), 51-62.

WHITEHEAD, Margaret. **Physical literacy: throughout the lifecourse**. London: Routledge, 2010.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Murilo Eid Omar Arantes⁵⁷
Rodrigo Augusto de Souza⁵⁸

Introdução

A proposta desta pesquisa foi formulada no primeiro semestre de 2026, pelo acadêmico autor deste resumo, a partir do trabalho final da disciplina de Educação e Trabalho, ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Augusto de Souza. Aquele trabalho consistia na aplicação de um questionário semiestruturado a professores da educação básica sobre suas percepções a respeito do trabalho docente, e parte das questões se destinava a coletar o que esses docentes pensavam sobre o uso de inteligência artificial (IA) em suas práticas pedagógicas. Foi justamente daí, de duas respostas que não conversavam entre si, que surgiu o interesse em investigar a relação entre trabalho docente, práticas pedagógicas, IA generativa e os processos de plataformização na educação.

Convém explicitar, desde já, o estatuto desse material, a fim de evitar qualquer ambiguidade quanto ao desenho da pesquisa: a sondagem realizada na disciplina é um antecedente exploratório, e não uma etapa do estudo aqui apresentado. Ela foi concebida e executada como atividade acadêmica de avaliação, com finalidade didática, e cumpre neste texto a função de delimitar o problema, não a de respondê-lo. A pesquisa que ora apresentamos, em andamento, consiste em uma revisão bibliográfica sistematizada da produção acadêmica sobre o tema, cujo percurso metodológico e cujos primeiros achados são descritos nas seções seguintes.

Também é necessário informar o conceito de inteligência artificial que adotamos. Seguimos Russell e Norvig (2022), para quem a IA é o campo dedicado à construção de agentes computacionais capazes de perceber um ambiente e de agir sobre ele de modo a maximizar a realização de objetivos previamente definidos – definição que desloca a discussão da metáfora da máquina que pensa para a de sistemas que executam tarefas segundo critérios de racionalidade estabelecidos por quem os projeta. Por inteligência artificial generativa entendemos, com Miao e Holmes (2023), o subconjunto dessas tecnologias que, treinado sobre grandes conjuntos de dados, produz conteúdos novos – texto, imagem, áudio, código – a partir das regularidades estatísticas aprendidas nesse material. Sistemas dessa natureza não recuperam informação previamente verificada: geram a sequência mais plausível segundo o padrão aprendido, razão pela qual os mesmos autores advertem que as instituições educacionais permanecem, em larga medida, despreparadas para validar pedagogicamente tais ferramentas. É essa distinção, entre plausibilidade e validade, que consideramos decisiva para o debate educacional, e é dela que decorre a exigência de uma mediação docente qualificada (Leffler *et al.*, 2026).

Diante da divergência encontrada na sondagem, formulamos a seguinte questão central: quais são as implicações do uso de ferramentas de inteligência artificial generativa para a formação inicial de professores e para a prática pedagógica? O objetivo geral da pesquisa é analisar, na produção acadêmica recente, tais implicações, positivas e negativas, considerando os impactos do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) sobre a autonomia docente e a ética

⁵⁷ Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: murilo.arantes@ufms.br.

⁵⁸ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: rodrigo.augusto@ufms.br.

profissional. Como objetivos específicos, propomos: (i) mapear a produção acadêmica sobre IA generativa na formação de professores publicada entre 2020 e 2026; (ii) identificar, nessa produção, as perspectivas registradas por docentes e por discentes, delimitadas nos seguintes aspectos: quanto aos docentes, os efeitos declarados da IA generativa sobre o planejamento das aulas, sobre a mediação em sala e sobre a avaliação da aprendizagem; quanto aos discentes, as declarações relativas à autoria dos trabalhos escolares, à confiança atribuída às respostas geradas e ao esforço cognitivo envolvido na realização das tarefas; e (iii) discutir os desafios do letramento digital e da leitura e da escrita críticas nesse cenário.

Acreditamos na pertinência do foco temático desta pesquisa para o futuro do trabalho docente, pois, em um curto período de tempo, docentes e alunos foram obrigados a se adaptar a novas metodologias de ensino a partir da plataformização e da algoritmização da educação (Jesus; Rebolo, 2024), entre o início da pandemia de covid-19, em 2020, e a popularização em massa das ferramentas de IA generativa, a partir do final de 2022.

Da pandemia à popularização da inteligência artificial generativa

Com a necessidade de isolamento domiciliar durante a pandemia de covid-19, em 2020, surgiu o chamado Ensino Remoto Emergencial (Jesus; Rebolo, 2024, p. 4) e a mudança abrupta no meio de contato entre professor e aluno. O trabalho docente foi obrigado a se reinventar sem preparo prévio, o que ocasionou inúmeras dificuldades, como a falta de acesso à internet e a falta de equipamentos informáticos, tanto de professores quanto de alunos, para a realização das aulas remotas. Figueiredo (2026, p. 2) descreve essa adaptação como um processo de passagem entre o velho e o novo mundo, pois o sistema educacional estava acostumado a uma certa maneira de funcionar e, de repente, viu-se obrigado a se reinventar, processo que, segundo o autor, expôs as graves insuficiências das instituições, com destaque para os sistemas educativos.

Foi também nesse período que as ferramentas construídas sobre a arquitetura *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Pré-treinado Generativo) se tornaram objeto de uso cotidiano. O ChatGPT, desenvolvido pela empresa *OpenAI*, foi lançado ao público em novembro de 2022 e alcançou mais de cem milhões de usuários nos dois primeiros meses (Lima; Serrano, 2024, p. 2), o que significa que a tecnologia chegou às salas de aula antes de qualquer discussão institucional consistente sobre as condições de seu uso.

Ética, autonomia docente e plataformização dos processos educativos

A autonomia docente demanda, constantemente, adaptabilidade por parte do professor (Jesus; Rebolo, 2024) para que exista uma gestão de classe e uma gestão de conteúdos voltadas à construção coletiva do conhecimento, pois a docência é um trabalho direto com pessoas e considera seus alunos como sujeitos ativos na sociedade. Para Tardif e Lessard (2012), o trabalho docente é multifatorial, vai além da teoria e da prática e além do currículo, exige adequações aos contextos socioculturais dos alunos e configura a docência como um ofício pedagógico, não administrativo. Ainda para os mesmos autores, a qualidade do trabalho docente depende diretamente da interação humana, pois ensinar envolve relações, diálogos e construções conjuntas. Quando não existe uma visão crítica a respeito da importância do ensino baseado na interação entre pessoas, reforça-se a visão deturpada sobre a figura do professor e, conseqüentemente, a desvalorização do trabalho docente.

A simples demonização das ferramentas de inteligência artificial em sala de aula não resolve o problema, apenas cria uma barreira entre o docente e seus alunos. De acordo com Leffler *et al.* (2026), o uso dessas ferramentas não deve substituir nem sobrepor o ensino tradicional; elas exigem estudo prévio por parte do docente para que possam ser incorporadas às aulas por meio de uma mediação entre o conteúdo a ser ensinado e as possíveis contribuições que delas advêm. Ainda segundo os mesmos autores, cabe ao professor uma responsabilidade interpretativa: ele tem, ou

deveria ter, conhecimento acadêmico para analisar se a utilização de ferramentas algoritmizadas pode ou não ser tratada como acréscimo positivo às suas aulas, seja para dinamizar a gestão de classe e de conteúdos, seja para falar com os alunos em uma linguagem que eles compreendam.

Partimos do pressuposto de que a plataformização e a algoritmização dos processos educativos não são um mero acaso. Não podemos tratar o crescimento constante da implementação de plataformas digitais como se fossem dispositivos neutros, que servem apenas como facilitadores ou mediadores (Afonso, 2021). Há aqui uma tensão que a pesquisa pretende examinar: em que medida esses processos representam uma ameaça à autonomia docente e em que medida operam como formas de controle de comportamentos e de conteúdos. Daí a necessidade de um olhar mais crítico, tanto em professores em formação quanto em alunos da educação básica, principalmente por parte de estudantes que ainda estão construindo seu senso crítico sobre a realidade e que, muitas vezes, não conseguem compreender as problemáticas envolvidas no uso dessas ferramentas sem mediação ou sem um propósito pedagógico bem elaborado.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em andamento, cujo procedimento central é a revisão bibliográfica sistematizada. Como registrado na introdução, a sondagem que deu origem ao problema não integra o desenho metodológico da pesquisa; informamos, no entanto, suas condições de produção, para que o leitor possa avaliar o alcance e os limites do material que a motivou. O instrumento foi um questionário semiestruturado, aplicado entre os meses de março e maio de 2026, composto de 20 (vinte) questões abertas distribuídas em cinco eixos temáticos: (a) formação inicial e escolha da profissão; (b) dificuldades na atuação docente; (c) valorização do trabalho docente; (d) gestão pedagógica; e (e) plataformização e inteligência artificial, sendo as de número 17 e 18 as questões referentes a este último eixo. Responderam ao questionário⁵⁹ dois professores da educação básica, identificados como professor A e professor B: o professor A graduado em Ciências com habilitação em Matemática, pós-graduado em Matemática, Física e Química, com tempo de docência superior a 10 anos, atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede privada de ensino, mas possui experiência também pela rede pública; o professor B graduado em Educação Física, com tempo de docência de 3 anos, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ambos foram informados sobre a finalidade estritamente didática e acadêmica da atividade e concordaram com a utilização de suas respostas, preservado o anonimato. Por se tratar de dois participantes e de uma sondagem exploratória, os dados obtidos não são generalizáveis.

A revisão bibliográfica, em curso, é realizada na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Capes, com os seguintes descritores e combinações: “inteligência artificial generativa” E “formação de professores”; “inteligência artificial” E “prática pedagógica”; “plataformização” E “trabalho docente”; “letramento digital” E “ensino superior”, além de seus equivalentes em inglês e em espanhol.

O recorte temporal adotado é de 2020 a 2026 e se justifica pelo próprio objeto: 2020 marca a adoção emergencial do ensino remoto e a aceleração da presença de plataformas digitais na educação, enquanto o período posterior a 2022 concentra a produção sobre IA generativa propriamente dita. Serão incluídos artigos revisados por pares, em português, inglês ou espanhol, com texto completo disponível, que tratem do uso de IA generativa na formação inicial ou continuada de professores ou na prática pedagógica. Serão excluídos os trabalhos voltados exclusivamente ao desenvolvimento técnico de sistemas, sem discussão educacional, bem como editoriais, resenhas e duplicatas.

⁵⁹ Questionário enviado através da plataforma Whatsapp e respondido via áudio e texto entre os dias 17 de março e 7 de maio de 2026.

A seleção ocorre em três momentos: leitura de títulos e resumos; leitura integral dos trabalhos selecionados; e fichamento sistemático. O material reunido é tratado pela análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), a partir de quatro categorias definidas *a priori*, a saber: autonomia docente; ética profissional e integridade acadêmica; letramento digital e leitura e escrita críticas; e plataforma e algoritmização dos processos educativos. Essas categorias derivam da fundamentação exposta nas seções anteriores e permanecem abertas ao surgimento de outras, emergentes, ao longo da leitura.

Resultados e discussão

A sondagem exploratória: duas leituras opostas de um mesmo fenômeno

O primeiro resultado a registrar não provém da revisão, mas da sondagem que a antecedeu. Questionados sobre o uso de ferramentas de inteligência artificial em sala de aula, os dois professores responderam em direções opostas. Transcrevemos as respostas⁶⁰ na íntegra:

Bom, em relação à Inteligência Artificial, no meu ponto de vista hoje, na minha disciplina de Matemática ela atrapalha, porque o aluno ele não usa ela em forma de pesquisa, ele usa pra resolver o exercício que eu passei lá, ele vai jogar no Chat, vai dar resposta, ele vai vir com a tarefa pronta, eu enquanto professor entendo que ele entendeu o conteúdo e vou pra frente e aí não é o que aconteceu (Professor A, 2026).

Eu utilizo o Chat GPT para ajudar pra deixar os meus planejamentos mais coerentes e coesos. Quando eu tenho uma ideia de atividade eu digito pro Chat GPT exatamente da forma que eu tenho a ideia e eu peço comando para ele colocar de uma forma mais entendível, mais coerente, com uma escrita mais adequada para que meu coordenador possa entender a ideia da atividade, né? Ai o Chat vai lá e ajusta a minha atividade e deixa o planejamento bem organizadinho (Professor B, 2026).

Para o professor A, o uso de IA em sala de aula se mostra ineficaz e prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com sua experiência, o aluno não utiliza a ferramenta como apoio na resolução de problemas, mas como recurso que fará tudo por ele. O processo é prejudicial, em sua leitura, porque impede que o docente reconheça se o aluno de fato aprendeu o conteúdo ou apenas coletou uma resposta pronta, sem desenvolver pensamento crítico nem compreender a fundamentação daquilo que estuda; dessa maneira, o aluno é aprovado para as séries seguintes sem ter adquirido o conhecimento. Em contrapartida, o professor B, apresentou outra perspectiva sobre as plataformas digitais e os recursos de inteligência artificial: para ele, são recursos úteis, que facilitam a vida docente e contribuem para uma melhor organização e para o planejamento das aulas.

A divergência é significativa e, ainda que os dados sejam exploratórios, ela indica uma hipótese de trabalho: as percepções sobre a IA generativa parecem variar conforme o modo como a ferramenta se insere na atividade do professor. Quando o uso é do aluno e incide sobre a avaliação, ela aparece como ameaça; quando o uso é do próprio docente e incide sobre o planejamento, aparece como apoio. Verificar se essa distinção se sustenta na literatura é uma das tarefas da etapa em curso.

A revisão em curso: primeiros achados

A revisão encontra-se na etapa de fichamento sistemático. Das buscas realizadas nas duas bases, 210 potenciais contribuições textuais foram localizadas e 3 (três) compõem o corpus até aqui submetido à leitura integral. Os achados preliminares, organizados pelas quatro categorias definidas *a priori*, são sintetizados no Quadro 1.

⁶⁰ Respostas enviadas através de áudios pela plataforma *Whatsapp*.

Quadro 1 – Achados preliminares da revisão bibliográfica, por categoria de análise

Categoria de análise	Achado preliminar no corpus analisado
Autonomia docente	A literatura converge ao situar a autonomia como capacidade de decisão sobre a gestão da classe e dos conteúdos, e não como domínio técnico da ferramenta. O risco identificado não é a IA em si, mas a substituição da decisão pedagógica pela sugestão automatizada (Tardif; Lessard, 2012; Leffler <i>et al.</i> , 2026).
Ética profissional e integridade acadêmica	Predomina a recomendação de regulação institucional e de transparência no uso, acompanhada da advertência de que as instituições ainda não dispõem de critérios próprios para validar pedagogicamente as ferramentas (Miao; Holmes, 2023).
Letramento digital e leitura e escrita críticas	Os trabalhos deslocam o problema do acesso para o da interpretação: operar a ferramenta não implica avaliar criticamente o que ela produz, o que recoloca a leitura e a escrita como objeto de formação (Lima; Serrano, 2024; Figueiredo, 2026).
Plataformização e algoritmização	As plataformas são descritas como dispositivos não neutros, portadores de formas de <i>accountability</i> digital e de controle de comportamentos e de conteúdos, com efeitos sobre as condições de trabalho (Afonso, 2021; Jesus; Rebolo, 2024).

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Dois aspectos merecem destaque. O primeiro é convergente com a hipótese formulada a partir da sondagem: a literatura analisada tende a avaliar a IA generativa não pela ferramenta em si, mas pela posição que ela ocupa no trabalho pedagógico, distinguindo os usos que ampliam o repertório do professor daqueles que dispensam o percurso de aprendizagem do aluno. O segundo é uma lacuna: no material até aqui reunido, chama atenção a menor incidência de trabalhos voltados especificamente à formação inicial de professores, que aparece com frequência como recomendação final dos artigos, e não como objeto de investigação – hipótese que a continuidade da revisão deverá confirmar ou refutar, e que, se confirmada, reforça a pertinência do recorte aqui proposto.

Interessa-nos também o que Figueiredo (2026) chama de culto da simplificação, a tendência a simplificar artificialmente a resolução de problemas cada vez mais complexos, bem como a mediação docente diante dos dados produzidos por essas plataformas, uma vez que, como afirmam Leffler *et al.* (2026), a mediação humana precisa integrar dados e percepções, preservando a riqueza do cotidiano escolar sem diluí-la em modelos que simplificam trajetórias de aprendizagem.

Considerações Finais

A sondagem exploratória que originou esta pesquisa revelou que dois professores da educação básica, atuantes em etapas distintas da escolarização, podem ler o mesmo fenômeno de maneiras opostas, e que essa oposição não parece aleatória, mas relacionada à posição que a ferramenta ocupa no trabalho de cada um. A partir dessa constatação, delineamos uma revisão bibliográfica sistematizada que examina, na produção acadêmica de 2020 a 2026, como a inteligência artificial generativa vem sendo incorporada à formação de professores e às práticas pedagógicas. Os primeiros achados, aqui apresentados, sustentam a hipótese formulada e indicam uma lacuna a explorar quanto à formação inicial.

Esperamos, ao final, contribuir para o debate sobre a inovação pedagógica (Figueiredo, 2026) e sobre a compreensão da IA como fenômeno sociocientífico (Leffler *et al.*, 2026) no campo da educação, oferecendo elementos para que a formação inicial de professores trate essas ferramentas como objeto de análise crítica, e não apenas como recurso técnico a ser adotado ou recusado. Fica, para o debate que este trabalho pretende suscitar, uma questão que nos acompanha desde o início: por que se popularizou, entre nossos alunos, a busca por atalhos no processo de aprendizagem?

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FIGUEIREDO, António Dias de. A inovação pedagógica no ensino superior na era dos algoritmos. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, e26023, 2026. DOI: 10.21814/rpe.47996. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/47996>. Acesso em: 4 ago. 2026.

JESUS, Djanires Lageano Neto de; REBOLO, Flavinês. Estresse e tecnoestresse docente: os efeitos do ensino remoto emergencial em professores universitários brasileiros. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, e024040, 2024. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8667528. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667528>. Acesso em: 4 ago. 2026.

LEFFLER, Márleison Junior; MELO, Joelma Rangel Quintanilha de; DIAS, Simone Beatriz Schultz; BERNARDO, Sirley dos Santos Gueiros; VASCONCELOS, Lucas Muccini de; BARBOSA, Rick Silva; SANTANA FILHO, Seneval José de; ALMEIDA, André Augusto Campos de. Mediação docente no uso pedagógico da inteligência artificial na escola. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 17, n. 2, e1562, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n2-060. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1562>. Acesso em: 4 ago. 2026.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência artificial generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na educação. **Transinformação**, Campinas, v. 36, e2410839, 2024. DOI: 10.1590/2318-0889202436e2410839. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn3jb7szxS9LjSK5HSn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: Unesco, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

RUSSELL, Stuart Jonathan; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial: uma abordagem moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NO CONSTRUTIVISMO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Eixo 1 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Sahra Nayra Rodrigues dos Anjos⁶¹

Milla Benetti Felipe⁶²

Hellen Jaqueline Marques⁶³

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), que analisa as concepções de Criança e Infância dentro de duas teorias pedagógicas: a Pedagogia Histórico-Crítica e o Construtivismo. Tais análises têm como pressuposto fontes primárias e ensaios teóricos que fundamentam ambas as perspectivas. A infância nem sempre foi compreendida como uma fase distinta e protegida da vida. Ao longo da história, a forma como a sociedade enxerga a criança passou por profundas transformações.

Na Idade Média, a infância era pouco valorizada e crianças eram tratadas como pequenos adultos, inseridas precocemente no trabalho e na vida social (Ariès, 1981). Este cenário começou a mudar com o pensamento iluminista, especialmente com Jean-Jacques Rousseau, que marcou uma ruptura ao defender a infância como uma etapa especial do desenvolvimento humano, que exige cuidado, tempo e educação adequados. No Brasil, o conceito de infância foi moldado por contextos históricos como a colonização, a escravidão, o processo de urbanização e a ditadura militar, influenciando a criação de políticas públicas voltadas à infância. Por muito tempo, o foco das ações estatais foi assistencialista e repressivo, principalmente no trato com crianças pobres, vistas como "menores em situação irregular" (Marques, 2025).

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, o que impulsionou mudanças na forma de atendimento e proteção à infância. Nossa intenção é contribuir para a formação de uma consciência crítica e reflexiva por parte de professores de diversas áreas, para que, por meio da apropriação do conhecimento, possam intervir intencionalmente para a transformação da realidade escolar. Esta medida é necessária e urgente diante da hegemonia de perspectivas educacionais que naturalizam o desenvolvimento infantil. Tais concepções não surgem espontaneamente em nossa sociedade, estão atreladas às diferentes explicações sobre o modo de ser, viver, aprender e se desenvolver na infância (Saviani, 2007). E compreender a dinâmica social que dá origem a essas diferentes concepções é de suma importância para o trabalho docente já que ao longo do tempo o conceito de infância foi se transformando a partir de diversos significados. Significados e explicações

⁶¹ Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS). E-mail: sahra.anjos@ufms.br.

⁶² Estudante do curso de Pedagogia da Agência Educação Digital e a Distância (Agead), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS). E-mail: benetti.milla@ufms.br.

⁶³ Professora da Faculdade de Educação (Faed) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS). E-mail: hellen.marques@ufms.br.

que coexistem na atualidade e interferem diretamente na prática pedagógica do professor, visto que não é possível conceber a educação sem uma ideia de indivíduo.

Concepções de criança e infância à luz do Construtivismo

O construtivismo baseado na psicologia genética de Jean Piaget, se apresenta como fundamento científico para os “métodos ativos” e para “Escola Nova”. Essa teoria está imbricada no texto de Maria Aparecida Cintra (1973) que destaca que “métodos ativos” são definidos pela participação ativa na construção do conhecimento com base na assimilação, na acomodação e na equilíbrio da cognição. Segundo a teoria, todo esse processo se dá de forma espontânea e natural na criança, ou seja, a construção de pensamentos depende exclusivamente do esforço ativo do aluno, fato que se opõe à ideia de criança como um receptáculo ligada à educação tradicional. A autora destaca que um dos pilares da educação construtivista é a reciprocidade do aluno com o meio (valores morais e sociais), o que supera o modelo de passividade do método tradicional, no qual o educando apenas recebe de forma unilateral o conhecimento de seu educador (Cintra, 1973).

Nessa dinâmica o professor abandona o papel de doador para se tornar um colaborador das aprendizagens, adotando, assim, a função de organizador do meio e das situações de aprendizagem, para que a interação espontânea da criança tenha qualidade. Ou seja, “A relação educativa na base da pressão e da recepção onde apenas um dos termos do processo é ativo, enquanto através dos métodos ativos este baseia-se na relação de reciprocidade entre os termos — indivíduo e o Meio —”(Cintra, 1973, p. 39). Sendo assim, a infância na perspectiva Construtivista é vista como uma fase do desenvolvimento, dotada de particularidades, algo em constante metamorfose e crucial para o desenvolvimento do homem. Nessa linha de pensamento, o documento analisado destaca a contraposição a Escola Tradicional que tem na criança a visão de um adulto em miniatura que está apenas recebendo conhecimento suficiente para fazer parte das próximas etapas do desenvolvimento. Na contramão dessa percepção tem-se o modelo da Escola Nova, que propõe respeito e a total autonomia da criança nas vivências de sua infância.

Esta autonomia define a criança como um ser funcional e ativo dotada de espontaneidade, sendo esta não é apenas um desejo, mas sim algo ligado a necessidade biológica e intelectual para o crescimento, de forma que, nessa perspectiva, a criança é o centro do seu aprendizado, e todo o conhecimento é assimilado com seu próprio esforço através da interação com o meio. Assim, como consequência desse processo, tem-se a construção de inteligências. Para tanto, o papel da escola e do professor está focado em proporcionar os instrumentos necessários para que haja o processo cognitivo de assimilação e acomodação, para que o educando passe de uma etapa do desenvolvimento para outra.

Há também que se considerar o apontamentos de Marc-André Bloch (1951), que faz uma análise detalhada e riquíssima sobre os princípios da Escola Nova e como se contrasta com a pedagogia tradicional, para tal demonstração o autor utiliza a comparação com a metáfora da Revolução Copernicana que demonstra a inversão de centralidade do processo educativo que muda do professor como detentor do conhecimento para o aluno, não só como o centro da escolarização, mas como ponto de partida e fim desse processo, essa analogia demonstra: “Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal é a revolução 'copernicana' para a qual a psicologia convida o educador.” (Bloch, 1951, p. 37).

O autor defende a educação funcional que se baseia na “[...] lei fundamental do interesse: a atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (Bloch, 1951, p. 41), dessa forma o papel da escola deve ser proporcionar um ambiente que priorize as atividades naturais de criação dos educandos e não apenas de atividades receptivas e passivas, sendo um espaço de experiências vivas e práticas, buscando o desenvolvimento pleno do psiquismo inteiro do aluno. E por fim, Bloch (1951)

demonstra a importância do trabalho manual como um “trabalho de cultura” que tenta romper com a “escola do livro” que o autor destaca como uma característica da escola tradicional, muito centrada no academicismo e baseado em um “verbalismo tradicional” que ignora a estrutura psíquica e mental da criança diferente do trabalho manual que valoriza e dispõe de todas as habilidades do educando favorecendo o desenvolvimento intelectual, físico, motor e até mesmo moral pois promove a autonomia, paciência, promovendo uma aprendizagem mais significativa do que a imposta pelo modelo da pedagogia tradicional.

Por fim, um grande destaque da educação construtivista está no “aprender a aprender”, perspectiva que propaga que até o erro é parte integrante do processo ativo da construção da cognição, não sendo, por exemplo, algo que denote a falha na memorização do conhecimento como era visto na Pedagogia Tradicional. Portanto, o foco da aprendizagem está no processo e não no resultado, visando a experimentação e a redescoberta para um desenvolvimento pleno do aluno (Cintra, 1973). O papel da inteligência, dentro desta linha, é um “trabalho construtivo” e uma “adaptação” e logo, o erro é um fator que identifica que os processos de esquemas mentais do aluno estão funcionando, proporcionando ao aluno novos ajustes e tentativas de romper com os desafios

Concepções de criança e infância a luz da Pedagogia Histórico-Crítica

No decorrer da pesquisa nos deparamos com concepções de criança alicerçadas no pensamento de Lev Vygotsky (2004). Este autor define que o ser humano, não nasce pronto, mas torna-se humano através de sua interação com a cultura, a sociedade e a educação. Dessa forma a criança produz em si mesma o que Saviani (2013) chama de Humanidade, por meio das atividades intencionais e sistematizadas. Essas atividades, quando mediadas pelo professor tem como função ampliar o conhecimento prévio da criança, ou até mesmo corrigir, pois "Trata-se de uma pedagogia cujo objetivo é produzir a humanidade nos indivíduos por meio de uma atividade intencional, sistematizada, voltada às formas mais adequadas de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos" (Marques; Duarte, 2020, p. 2214).

Desta forma, todos os profissionais da educação que estão envolvidos no ato de ensinar (que é o centro do processo de escolarização) contribuem de forma ativa para a formação e emancipação dessa criança, isso acontece através da mediação dos saberes mais elaborados como por exemplo a ciência, filosofia e a arte. De acordo com essa visão, para que o Ato de Ensinar ocorra de forma coesa é necessário o desenvolvimento do psiquismo através da educação escolar.

Tal processo depende de fatores como a ruptura da concepção biologistica e o determinismo natural sendo essa cisão a tese central da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-cultural. Ambas têm como força motriz o trabalho social, que é definido pela necessidade do homem de modificar a natureza para satisfazer as necessidades criadas pelo próprio homem. Dentro dessa dinâmica, os conhecimentos das funções das criações dos homens são ensinados para as gerações futuras. Essas criações podem ser objetos materiais, mas também artefatos imateriais como a cultura e os conhecimentos intelectuais, fato esse que nos diferencia dos demais animais.

Diante dessas informações podemos entender que a infância é histórica, e o processo de educação escolar é responsável por socializar os conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo do tempo, sejam eles universais ou históricos. Isso permite que a criança consiga sair do nível empírico, ou seja, de um conhecimento baseado apenas nas suas experiências de observação do cotidiano, para um conhecimento científico, inclusive sobre as circunstâncias práticas do seu dia-a-dia. Dessa forma, o indivíduo torna-se um agente histórico capaz de ser um instrumento de transformação de sua realidade dos que com ele convivem.

Considerações Finais

Compreender a evolução do conceito de criança e de infância é de suma importância para o trabalho do professor. Isso porque tais visões permeiam o trabalho prático desse. Ao longo do projeto puderam ser atestadas diferentes visões que culminaram em duas abordagens destacadas dentre as concepções pedagógicas atuais: o construtivismo e a pedagogia histórico crítica. A superficialidade no tratamento dessas duas linhas pedagógicas muitas vezes leva a um não entendimento sobre os seus postulados práticos. Ao contrário disso, a análise das perspectivas permitiu construir bases fundamentais para a compreensão dos conceitos que envolvem a educação e a formação humana desde a infância.

Assim, foi possível atestar que o uso de afirmações como "a criança é construtora do seu próprio conhecimento" ou até mesmo a romantização da pedagogia do "aprender a aprender" não encontram fundamentos sólidos até no que tange a própria psicologia do desenvolvimento. Isso porque, como destacado pela PHC, a criança precisa ter contato com um saber estruturado e para além do contato individual, espontâneo, ela precisa de um guia nesse processo de apropriação dos saberes historicamente construídos.

O que nos leva a uma constatação importante no campo pedagógico que é a de que muitas vezes o professor utiliza termos referentes a uma visão pedagógica que não domina, ou ainda, que em realidade não carrega consigo a metodologia que é capaz de produzir a construção do conhecimento almejada como o sentido da ação pedagógica docente. Por isso, a importância da análise destas concepções fica ainda mais clara e se mostra necessária na formação docente. Ainda mais, em tempos nos quais a superficialidade teórica leva à apropriação de discursos que, na prática, não encontram embasamento.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República.

CINTRA, Maria Aparecida. Os métodos ativos e a escola nova. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de et al. **Didática para a Escola de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Editora Edibell, 1973. p. 37-48.

DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 77).

MARQUES, Hellen Jaqueline; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reflexão ou Inflexão? A formação de professores no Brasil (2000-2010). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 334-359, mar. 2017.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-279

AS DEMANDAS DO MERCADO SIGNIFICANDO PROJETO DE VIDA: PROCESSOS ARTICULATÓRIOS NO CURRÍCULO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Samilly Kettlen de Albuquerque de Souza⁶⁴

Maria Aparecida Lima dos Santos⁶⁵

Introdução

Em nossa pesquisa⁶⁶, temos analisado a flutuação de sentidos do significante Projeto de Vida (PV) nas políticas educacionais, figurando, nas declarações mundiais, como princípio pedagógico, até se tornar componente curricular no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio (Ferreira, 2017), instituída pela Lei 13.415/2017. Observamos particularmente os efeitos para o ensino de História dessa reconfiguração estrutural e curricular, em que PV assume o status de disciplina e induz a produção de materiais didáticos, destacando em especial as ressignificações em torno dos sentidos de docência e de conhecimento escolar.

Nesse sentido, acreditamos estar diante de um processo fundamentado na lógica de uma nova Economia Moral, que exacerba interesses pessoais e desejos individuais, depreciando o igualitarismo e o ponto de vista impessoal (Ball, 2014), e disseminando noções e conceitos empresariais de cunho gerencialista (Santos, 2023).

Apresentaremos a análise do fluxo de sentidos de PV nos documentos curriculares voltados à etapa do ensino médio, observando as articulações, disputas e decorrências nos materiais voltados ao ensino de História. Para esta comunicação, dividimos o texto em duas partes, na primeira parte abordaremos o histórico do significante Projeto de Vida considerando a sua transformação em disciplina no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), até sua efetiva supressão do Currículo de Mato Grosso do Sul como consequência das mudanças estabelecidas pela Lei 14.945/2024. Na segunda parte, apresentaremos uma discussão a partir de dois documentos normativos que tecem sobre a organização curricular de Mato Grosso do Sul produzidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) em 2024 e em 2026. Para a análise dessa documentação, nos apoiaremos em uma entrevista realizada com a coordenação do setor de Ensino Médio da SED/MS (2024), objetivamos observar os efeitos para o ensino de História dessa reconfiguração estrutural e curricular, em especial as ressignificações em torno dos sentidos de docência e de conhecimento escolar.

Projeto de vida e a centralidade do sujeito individual

A partir de Silva et al (2009) entendemos o documento não como uma produção neutra, mas como o produto de uma sociedade, e, por isso, uma manifestação da disputa de interesses daqueles que detêm poder para influenciar a sua produção (Silva *et al*, 2009).

⁶⁴ Estudante do curso de História/Fach. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: samilly.albuquerque@ufms.br.

⁶⁵ Doutora em educação, docente da Faculdade de Educação (Faed), Coordenadora do Grupo de Pesquisas, Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). E-mail: maria.lima-santos@ufms.br.

⁶⁶ O trabalho integra os projetos de pesquisa “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP”, com financiamento do CNPq e da Fundect, e “Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses”, com financiamento Fundect. Ambos são financiados também pela UFMS.

Dessa forma, consideramos neste trabalho a perspectiva pós-fundacional, entendendo que os sentidos de significantes não se estabelecem de forma fixa, mas sim estão sujeitos a diferentes rearticulações. Ao observarmos as práticas discursivas de documentos normativos educacionais como um palco de disputa por hegemonia, percebemos que diferentes entidades buscam articular e tornar hegemônica sua interpretação na produção de significados de palavras e termos no campo da educação, promovendo um espaço de constante disputa por sentidos (Lopes, 2014).

Em nosso trabalho, temos abordado a lei 13.415/2017 como parte de uma Contrarreforma, uma vez que está fundamentada em processos regressivos das políticas públicas de educação. A utilização do conceito surge em contraponto ao movimento de associação desse processo ao conceito de reforma, o qual frequentemente é vinculado às discussões do movimento operário (Ferreira, 2017).

A partir de investigações realizadas pela equipe de nosso grupo de pesquisa, percebemos que o sucesso da sistematização e instituição de uma disciplina chamada Projeto de Vida, assim como a implementação de toda estrutura da Contrarreforma do Ensino Médio, tem sido protagonizada pelas parcerias público-privadas (Pereira; Camargo, 2020), que, a partir da criação de institutos ditos sem fins lucrativos, permitiu a interferência de empresas privadas na educação, e consequentemente, a disseminação de um processo de adequação da estrutura da escola a partir de modelos de cunho empresariais e gerencialistas. Em Mato Grosso do Sul (MS), o sucesso dessa sistematização pode ser atribuído ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (Santos, 2023), pelo qual podemos acompanhar um processo de disciplinarização do PV, através da implementação das chamadas “Escolas da Autoria”.

Consideramos então a Resolução/SED N. 3.958, de 16 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências:

“Art. 7º A Parte Comum do Itinerário Formativo é organizada por meio do Núcleo Integrador, que tem como finalidade o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC, tendo como referência didático-pedagógica a pesquisa, a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos e à efetiva promoção da aprendizagem.

§ 1º O Núcleo Integrador formado por 3 (três) composições curriculares, que se desdobram em 7 (sete) unidades curriculares, que se articulam de forma integrada e permeiam todas as áreas de conhecimento, possibilitando a consolidação de aprendizagens da BNCC e o desenvolvimento de habilidades dos Itinerários Formativos, sendo:

a) Projeto de Vida objetiva o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante.” (Brasil, 2021).

No documento, o significante PV aparece em uma cadeia de equivalências que lhe confere centralidade na trajetória escolar das/dos estudantes. A disciplina aparece como estratégica na construção das dimensões socioemocionais e cidadãs, além de pessoal e profissional do estudante, objetivando dessa forma atingir todas as esferas da vida desses estudantes.

Esse é um dos indícios que possibilitam perceber a filiação do projeto que fundamenta a Contrarreforma e exacerbar os interesses de grupos empresariais que vêm participando ativamente da formulação e implementação das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio. Essa etapa da escolaridade pode ser considerada o lugar privilegiado da produção do governo de si requerido pelo Neoliberalismo, uma vez que "considerado uma racionalidade governamental, e não uma doutrina

mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade" (Dardot; Laval, 2016, p. 34). A promoção de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que estruturam a Contrarreforma (no intuito de que o estudante esteja cada vez mais preparado para se adaptar às novas propostas de modelo de produção), e a construção do projeto de vida assumem uma roupagem de preparo para uma função social, nesse caso, mercadológica, revelando a utilitarismo que o fundamenta. Temos então a estruturação de um projeto de formação do sujeito neoliberal, fortalecendo a noção em que "[...] o trabalho não liberta o servo: ele continua a ser um escravo do trabalho. O sujeito neoliberal como empreendedor de si mesmo é incapaz de se relacionar livre de qualquer propósito. É a exploração da liberdade que produz o maior lucro" (Han, 2019, p. 10).

Projeto de vida e o ensino de História

A partir da Matriz curricular do Ensino Médio de Tempo Integral (40 horas - atividades presenciais) produzidas a partir da lei 14.945/2024 e vigente a partir de 2025, observa-se a recomposição da carga horária da disciplina de História. Com a saída de PV, a disciplina de História passa a ter duas horas-aulas semanais em todos os anos do Ensino Médio, em contraposição ao que foi observado na reestruturação provocada pela lei 13.415/2017, quando a disciplina (chamada de componente) teve sua carga diminuída para 1 hora-aula semanal nos 1º e 2º anos.

Em entrevista realizada⁶⁷ com a coordenação do setor de Ensino Médio da SED/MS (2024), afirmou-se que a retirada se deu porque uma parte do grupo de técnicos das secretarias de educação do país, reunidos em comissão nacional para debater a questão sob os auspícios do MEC, defendida a noção de Projeto de Vida como elemento transversal ao currículo. Ao contrário disso, a proposta inicial, que foi considerada em Mato Grosso do Sul no contexto da implementação das matrizes em 2021, inseriu PV como parte de um "núcleo integrador". A técnica entrevistada afirmou que isso gerou dúvidas entre o corpo de professoras/es da Reme no cotidiano. Segundo ela, apontou-se que a falta de orientações mais claras levou a uma pluralidade de interpretações muito distintas. Esse posicionamento da entrevistada atribui centralidade à necessidade de controle dos sentidos que se atribui a PV, uma vez que a pluralidade de sentidos é o que justifica um certo estado de "confusão", aspecto que justifica a retirada de PV da matriz.

A coordenadora ressaltou também que o foco excessivo em habilidades, sem articulação com conteúdos específicos dos campos disciplinares, contribuiu para aproximar os conteúdos mobilizados em PV de uma lógica mais instrumental. Tal consideração aponta uma operação que institui um exterior constitutivo, que, gradualmente, aproxima PV dos conhecimentos científicos *stricto sensu* e expurga e o distancia da lógica instrumental. A operação discursiva realizada aqui nos dá indícios dos processos de apagamento/ocultamento operados nas políticas educacionais, que, na prática, busca hegemonizar visões particulares tornando-as universais. Ao nosso ver, a questão alerta para um movimento em que se busca por uma maior articulação das lógicas instrumentais com os conteúdos tradicionalmente ensinados na escola, explicitando, grosso modo, o acirramento da disputa em torno do *o que* ensinar. Como resultado do processo, a coordenadora apontou que houve uma mudança de abordagem: o PV deixou de existir no currículo de Mato Grosso do Sul como uma disciplina e passou a ser trabalhado de forma integrada aos projetos das áreas do conhecimento. Frente à lei 14.94/2024, isso também resultou em restabelecimento da carga horária aos diferentes componentes disciplinares, incluído o de história, aspecto que pretendemos analisar como parte do aprofundamento da pesquisa.

Muito embora haja outros elementos a serem considerados neste processo, é preciso destacar que a retirada de PV da matriz do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) não significa a saída de

⁶⁷ Pesquisa com seres humanos autorizada sob número CEP: 6.852.513 CAEE: 69767723.0.0000.0021.

PV do currículo, uma vez que ela ainda figura como princípio pedagógico fundamental do projeto para o Ensino Médio estruturado pela equipe da SED/MS. Dessa maneira, observamos então um trecho encontrado no documento Organizador Curricular, produzido pela SED em 2026, a partir da lei 14.945/2024. Esse documento tem como objetivo produzir uma organização em bimestres considerando o prescrito pelo Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), fornecendo detalhamento das habilidades específicas, conteúdos e expectativas de aprendizagem que deverão ser desenvolvidas por professoras/es da rede de ensino de Mato Grosso do Sul. De acordo com o organizador voltado ao ensino de História, as habilidades a serem trabalhadas no terceiro bimestre dos 1º anos da etapa do Ensino Médio devem:

(MS.EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, **diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, **para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.** (Mato Grosso do Sul, 2026, grifos nosso).

Na habilidade mencionada, destaca-se o desenvolvimento de diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais justificados em razão de: “se comunicar; acessar e difundir informações; produzir conhecimentos; resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. No recorte, percebemos a menção a aspectos comportamentais, seja na produção de conhecimento ou na comunicação. No entanto, o que chama atenção é a ênfase conferida aos termos *protagonismo* e *autoria*, que aparecem como habilidades fundamentais na resolução de problemas e no funcionamento da vida pessoal e coletiva. Esses aspectos podem apontar para um esforço em associar essas habilidades a projetos de subjetivação das individualidades, o que muito se assemelha ao processo orientado pela antiga disciplina de Projeto de Vida. Mesmo que os termos se modifiquem, é possível reconhecer o quanto alguns desses ainda permanecem ou, quando se transformam, ainda movimentam o processo de agregar sentidos e ideias para o que se deve ser ensinado na disciplina de História, sempre incentivando a promoção de valores atrelados a preparação de sujeitos e uma formação cidadã voltada ao mercado de trabalho. Segundo Han (2019), no capitalismo, torna-se necessária a manutenção de uma estrutura que manterá a ordem de sua exploração, e, dessa forma, não há como alcançar uma eficiência de resultados quando se submete o indivíduo a uma clara e direta exploração. Essa “submissão às claras” à vontade alheia cria espaço para questionamentos, uma vez que esse sujeito percebe sua liberdade prejudicada. Em função disso, o modelo capitalista de produção para se adequar às suas próprias exigências revela a face dessa otimização: a exploração auto infligida. Ao lidarmos com propostas que favorecem discursos de desempenho e produtividade na escola, pode-se compreender, a partir desse referencial que o fracasso deixa de ser uma consequência estrutural (Han, 2019). É nesse contexto que a inserção de PV não só no currículo, mas como ordenador da estrutura de funcionamento e princípio pedagógico da organização curricular, adquire centralidade.

Considerações Finais

A priori, o estudo vem trazendo elementos que apontam para o fato de que, no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio, a trajetória de disciplinarização do PV produziu uma ressignificação da identidade docente ao levar professoras/es de História a assumirem esse componente, em meio a um cenário de disputa da carga horária e à disseminação de um discurso que valoriza conceitos de cunho gerencialista na formação das/os estudantes (Goulart; Machado, 2022). A partir de nossas investigações e considerando as reformulações oriundas da lei 14.945/2024, podemos concluir que a saída do Projeto de Vida da matriz curricular de Mato Grosso do Sul não representa o desaparecimento de seus princípios e fundamentos, mas sim apontam para um fortalecimento desse elemento no projeto ao ser assumido como “premissa pedagógica” desde sua concepção, consagrando o esforço em atribuir-lhe um papel articulador e transversal às disciplinas ditas tradicionais.

Compreendemos que a análise da documentação referida a partir da perspectiva do documento como palco de disputa e flutuação de sentidos, permite uma profunda compreensão das movimentações intrínsecas às políticas educacionais, em função de fixar qual sentido de conhecimento deve ser ensinado na escola, e por consequência, indicando qual o modelo de docente adequado para que esse conhecimento seja melhor difundido. O aparente consenso da qualidade do conhecimento que habita os conteúdos didáticos voltados ao ensino de História, por vezes ancorados em conceitos acadêmicos interdisciplinares, aponta para uma tentativa de mascarar disputas ideológicas profundas, e uma busca por estabelecer um sentido de conhecimento *para fazer algo*, revelando o utilitarismo que fundamenta este projeto (Macedo, 2016).

A pesquisa visa como próximos passos o aprofundamento das reflexões, e a análise os documentos curriculares produzidos para subsidiar o trabalho em sala de aula, tanto a partir da 13.415/2017 e a matriz curricular de 2022 (os chamados Catálogos das Unidades Curriculares); o e-book produzido pela SED/MS com “ações pedagógicas bem-sucedidas” publicado em 2023; quanto aqueles confeccionados a partir da lei 14.945/2024 (os Orientadores Curriculares). A análise possibilitará compreender mais profundamente o papel desse componente no projeto de tecnificação do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, uma vez que partimos da hipótese de que esse processo implica na subordinação de toda a estrutura da Educação Básica à pedagogia do Capital, procurando observar outras possíveis decorrências desse processo para a formação e a vida profissional de professoras/es de História.

Referências

- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-53.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, Camila Aparecida. **O componente curricular Projeto de Vida e as competências socioemocionais**: percepções de docentes do município de Três Lagoas/MS. Dissertação de mestrado: PPGE/UFMS Três Lagoas, 2023.
- FERREIRA, Elisa Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.

GOULART, Marcos Vinícius da Silva; MACHADO, José Ronaípe das Neves. Neoconservadorismo e Neoliberalismo em Ataque à Educação Pública Brasileira: Um Problema Contemporâneo. **Textura – Revista de Educação e Letras**. v. 25, n. 64, 2023, p. 335-355.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Áyiné, 2018.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abril-junho 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Organizador Curricular do Ensino Médio**: Formação Geral Básica - 2026. Campo Grande: SED/Coordenadoria de Ensino Médio, 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 4.363, de 18 de dezembro de 2024. Dispõe sobre a aprovação das Matrizes Curriculares das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 11.700, p. 50-61, 19 dez. 2024. Republicado por incorreção.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 3.958, de 16 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 10.710, p. 129-137, 17 dez. 2021.

PEREIRA, Mary José Almeida; CAMARGO, Arlete M. Monte de. O Neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Novas gramáticas e a produção de subjetividades: sentidos de projeto de vida nas políticas educacionais para o Ensino Médio. **41ª Reunião Nacional da ANPED**. 2023..

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da, et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. p. 4554-4566, 2009.

SILVEIRA, Éder da Silva, et al. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei no 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022.

O LÚDICO NA RESOLUÇÃO DE OPERAÇÕES MATEMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID/PEDAGOGIA/UFMS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Taíne Lange Valensoela⁶⁸
Loislaine de Oliveira Ezidio⁶⁹
Giselle de Oliveira V. Corrêa⁷⁰

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é um espaço formativo muito relevante para as acadêmicas do curso de Pedagogia, pois promove uma aproximação real entre os conceitos teóricos estudados na universidade e a rotina prática das escolas públicas. A inserção planejada e supervisionada no cotidiano de uma escola da rede municipal permite às futuras educadoras compreender as nuances do chão da escola, os desafios do processo de ensino-aprendizagem e a urgência de uma postura pautada na formação continuada como forma de responder às demandas contemporâneas da sala de aula. Conforme assevera Nóvoa (2009), a construção da identidade e do saber profissional do professor ocorre principalmente na prática, por meio do exercício constante de refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Ademais, o processo de tornar-se professor envolve revisitar as nossas próprias memórias afetivas da trajetória escolar, transformando experiências passadas em combustível para uma atuação mais humanizada e sensível às necessidades dos alunos. O objetivo deste resumo expandido é relatar e analisar uma experiência de intervenção pedagógica desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, cujo foco foi a superação de defasagens na alfabetização matemática por meio de introdução de uma metodologia lúdica e contextualizada. A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de propor alternativas didáticas que minimizem a ansiedade matemática e o sentimento de fracasso entre as crianças, enriquecendo o debate sobre a práxis na formação inicial de professores.

Dificuldades na aprendizagem matemática e a realidade observada em sala de aula

Durante o período de observação e regência assistida na escola municipal, foi possível diagnosticar que uma parcela significativa dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentava severas e persistentes dificuldades na execução de operações matemáticas simples de adição e subtração. O processo de resolução utilizado pela maioria dos estudantes se apoiava de maneira quase que exclusiva em suportes físicos e mecânicos, como a contagem nos dedos e o desenho exaustivo de pequenos riscos nas margens das folhas dos cadernos. Em decorrência dessa dependência do registro concreto, os discentes demandavam um tempo excessivo para solucionar cálculos elementares que, idealmente, já deveriam estar consolidados e automatizados por meio do cálculo mental nesta etapa do desenvolvimento escolar. Somado à lentidão, observou-se um fenômeno preocupante de perda rápida da memória imediata: frequentemente, os alunos realizavam uma operação matemática e, se precisassem utilizar o resultado dessa mesma conta para solucionar uma questão logo em seguida,

⁶⁸ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: tainelange20@gmail.com.

⁶⁹ Estudante do curso de Pedagogia/Faed. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: loislaine.oliveira@ufms.br.

⁷⁰ Professora da rede municipal. Professora da rede municipal. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: gisellevasconcelos327@gmail.com

demonstravam ter esquecido o valor obtido, sendo obrigados a reiniciar todo o processo de contagem física do zero. Essa constante lentidão e o esforço repetitivo geravam um clima generalizado de frustração, cansaço cognitivo e um visível desgosto pelas aulas de matemática. Essa realidade gerou um profundo incômodo pedagógico nas pibidianas, pois acionou memórias de suas próprias infâncias, época em que também enfrentaram aversão, bloqueios e ansiedade em relação à disciplina de matemática. Com base nos conhecimentos construídos na UFMS, compreendeu-se que o processo de apropriação do conhecimento científico não deve ser associado ao sofrimento ou à punição. Portanto, tornou-se imperativo buscar uma estratégia didática inovadora que resgatasse o prazer em aprender e transformasse a dinâmica da sala de aula em um espaço acolhedor e estimulante.

A criação do jogo "Quebra Cuca": metodologia e confecção

Para intervir diretamente no problema identificado, idealizou-se e desenvolveu-se uma ferramenta lúdica personalizada, batizada de "Quebra Cuca". No que se refere aos aspectos técnicos de confecção e didática, o recurso foi criado por meio do software de design gráfico Canva, utilizando-se como base um modelo gratuito e pré-existente de jogo da memória, o qual foi editado e customizado para atender aos objetivos da intervenção. Posteriormente, o material foi impresso em papel cartão de boa gramatura e recortado manualmente para dar origem aos cartões de jogo. Esse percurso metodológico evidenciou que a produção de materiais didáticos de qualidade pode ser realizada com baixo custo financeiro e alta replicabilidade, demonstrando que a criatividade do professor é uma ferramenta indispensável para superar a falta de recursos estruturais comuns em muitas instituições de ensino público. Embora um único conjunto do jogo tenha sido suficiente para mediar a atividade com a turma inteira, a experiência prática sinalizou a viabilidade e a riqueza de produzir, futuramente, novas versões do "Quebra Cuca" que abranjam as operações de multiplicação e divisão.

Diferente do jogo da memória convencional, em que os pares são formados por figuras idênticas, a lógica do "Quebra Cuca" foi baseada estritamente no conceito de equivalência numérica e igualdade de resultados. Para que um par de cartas fosse considerado válido, os alunos precisavam encontrar duas operações matemáticas mecanicamente diferentes, mas cujo resultado final fosse exatamente o mesmo (por exemplo: um cartão com a operação $10 - 7 = 3$ e outro com a operação $2 + 1 = 3$ formavam um par correto). Essa proposta pedagógica encontra sustentação teórica nas produções de Kishimoto (2011), que defende que o brinquedo e o jogo educativo devem equilibrar perfeitamente duas funções essenciais: a função lúdica, que garante o prazer, o divertimento, o desafio e a escolha voluntária da criança, e a função educativa, que traz a intencionalidade clara de ensinar um conteúdo ou desenvolver uma habilidade cognitiva específica. Essa busca por um ensino prazeroso converge com os estudos de Basso (2020), que defende a urgência de propor uma matemática contextualizada através da perspectiva da ludicidade nos anos iniciais, quebrando o modelo tradicional e mecânico de repetição.

Para a execução prática da dinâmica, a turma foi dividida em dois grandes grupos: meninos e meninas. A escolha dessa divisão visou gerar um clima de competição saudável e engajamento coletivo. O fluxo do jogo ocorria em formato de revezamento, de modo que cada aluno, na sua vez, dirigia-se até a mesa, virava duas cartas e resolvia as operações em voz alta para que toda a sala pudesse acompanhar e validar a jogada. Venceria a equipe que conseguisse acumular o maior número de pares corretos ao término da atividade.

Resultados da intervenção pedagógica e análise dos comportamentos sociais

A introdução do jogo "Quebra Cuca" na turma gerou impactos imediatos e altamente positivos tanto no aspecto cognitivo quanto no comportamento socioemocional dos estudantes. O caráter lúdico e a atmosfera de cooperação transformaram o ambiente tradicional da sala de aula, substituindo a

apatia e o medo de errar por um entusiasmo genuíno na maioria dos alunos. Por acharem a atividade divertida, as crianças demonstraram maior interesse voluntário pelo estudo da matemática e pela superação dos desafios propostos. Com o andamento das rodadas e o estímulo à repetição prazerosa, observou-se uma evolução notável na agilidade do raciocínio lógico e na automatização das contas de cabeça. Os alunos começaram a abandonar gradativamente a necessidade de desenhar riscos no papel e contar nos dedos, passando a memorizar os resultados e a retê-los na memória de curto prazo para utilizá-los de forma estratégica nas jogadas seguintes. O objetivo pedagógico do jogo, portanto, foi plenamente alcançado.

Para além dos ganhos matemáticos, a aplicação do jogo permitiu observar ricas cenas pedagógicas no que diz respeito às relações humanas em sala de aula. Um dos pontos mais significativos foi constatar que, apesar do desejo de vencer a competição entre meninos e meninas, os estudantes demonstraram um profundo respeito, paciência e empatia para com aqueles colegas que apresentavam maior ritmo de lentidão ou dificuldade no processamento do cálculo mental. Não houve registros de deboche ou exclusão, mas sim um movimento espontâneo de apoio mútuo, apesar de um pouco de pressão para vencer a competição. Por outro lado, a efervescência do jogo também trouxe à tona sentimentos de frustração em alguns alunos que sofriam por não conseguirem atingir a mesma velocidade de resposta que os demais. Diante disso, a mediação das pibidianas foi essencial e urgente: interveio-se pontualmente para acalmar os ânimos, acolher as emoções negativas e ensinar ativamente à turma que cada indivíduo possui um tempo cognitivo próprio e singular para organizar o pensamento, e que não há nada de errado ou de incapacidade em demorar um pouco mais para responder. Essa atitude transformou o erro e a dúvida em momentos de acolhimento e segurança afetiva, fazendo com que a maioria expressiva da turma avaliasse a experiência de forma positiva e solicitasse a reaplicação do jogo em dias subsequentes. Por fim, a dinâmica operou como uma excelente ferramenta de diagnóstico formativo para a prática docente, permitindo mapear com precisão quais alunos possuíam barreiras mais severas no raciocínio abstrato, oferecendo dados concretos para contribuir com futuros planejamentos e intervenções individualizadas.

Discussão teórica e as contribuições para a formação inicial no Pibid/UFMS

As vivências e os dados qualitativos colhidos durante a aplicação do jogo "Quebra Cuca" trouxeram contribuições imensuráveis para a formação inicial em Pedagogia na UFMS, permitindo transpor os conceitos teóricos da universidade para a realidade prática do ambiente escolar. Essa imersão profissional permitiu vivenciar e compreender o que Tardif (2014) conceitua como saberes docentes. De acordo com o autor, o conhecimento que define a identidade e a competência de um professor não provém exclusivamente dos manuais teóricos e das matrizes curriculares oferecidas pelas universidades.

O saber pedagógico é uma mescla complexa que se consolida fortemente por meio dos "saberes da experiência", os quais são produzidos, testados, modificados e validados no exercício cotidiano do trabalho direto com os alunos e nas respostas que o professor formula para solucionar os problemas reais de sua sala de aula. Ao diagnosticar uma dificuldade real na turma de 3º ano, resgatar as próprias memórias da infância para humanizar o processo de ensino, planejar e confeccionar um recurso tecnológico acessível no Canva e mediar os conflitos socioemocionais decorrentes da frustração dos alunos, as pibidianas mobilizaram e produziram ativamente saberes da experiência.

Esse movimento afasta a concepção ultrapassada de que o professor iniciante é apenas um reproduzidor técnico de planos de aula prontos, e o reposiciona como um intelectual crítico e pesquisador de sua própria atuação. Essa postura de constante investigação e busca por soluções metodológicas inovadoras reforça a tese de Nóvoa (2009) sobre a necessidade vital da formação continuada, concebida como um processo permanente que deve se alimentar das demandas vivas e

das problemáticas encontradas no chão da escola, permitindo que o educador se renove e aprimore sua prática ao longo de toda a carreira profissional.

Nessa mesma linha de reflexão sobre o ambiente escolar, Beck (2022) destaca que as práticas pedagógicas estruturadas no início da docência são fundamentais para que o futuro educador aprenda a gerenciar as reais necessidades da sala de aula.

Considerações Finais

A experiência consolidada e analisada no âmbito do Pibid/Pedagogia/UFMS demonstra empiricamente que a articulação intencional entre o afeto, a fundamentação teórica e a ludicidade é o caminho mais eficaz para a formação de profissionais da educação sensíveis e preparados para os desafios contemporâneos. A pergunta central que motivou esta investigação obteve uma resposta satisfatória, visto que ficou evidente que as dificuldades crônicas de cálculo mental nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser mitigadas e superadas por meio de intervenções pedagógicas planejadas que unam de forma equilibrada a função educativa e o prazer do lúdico, atingindo plenamente os objetivos propostos nesta pesquisa. Os achados mais expressivos do estudo revelam que o jogo "Quebra Cuca" funcionou com sucesso ao dinamizar o raciocínio matemático dos discentes, elevar o interesse pela disciplina, aliviar sentimentos de inadequação escolar e servir como um potente termômetro de diagnóstico formativo para as professoras em formação inicial, gerando valiosos saberes da experiência em perfeita consonância com os pressupostos teóricos de Kishimoto (2011), Tardif (2014), Nóvoa (2009), Basso (2020) e Beck (2022). Conclui-se, portanto, que a vivência prática proporcionada pelo Pibid dentro de uma escola da rede pública municipal cumpre com excelência o seu papel formativo institucional, ao antecipar as reais complexidades da docência e preparar futuros pedagogos aptos a utilizar a pesquisa, a criatividade e a formação continuada como ferramentas de transformação social e emancipação cognitiva dos sujeitos da educação.

Referências

BASSO, Luciene Sousa. O ensino de matemática: a geometria no ensino fundamental I e a perspectiva da ludicidade. **Anais do Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 4, n. 1, 2020.

BECK, Marta Costa; RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; SANTOS, Alcione Maria dos (Orgs.). **Práticas Pedagógicas para a Formação Docente**. Campo Grande: Repositório Institucional da UFMS, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

NARRATIVAS NA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Vanessa Alves dos Santos⁷¹
Lohainy Cristina Almeida Jardim⁷²
Sandra Novais Sousa⁷³

Introdução

A Pesquisa Biográfica em Educação tem se consolidado como uma importante abordagem para compreender diferentes fenômenos educativos a partir das experiências, memórias e narrativas dos sujeitos. Ao reconhecer que crianças, professores, famílias, lideranças comunitárias e outros atores produzem conhecimentos sobre suas próprias vivências, esse campo de investigação amplia as possibilidades de compreensão da realidade educacional para além dos documentos oficiais e das análises exclusivamente quantitativas. As narrativas tornam-se fontes relevantes de pesquisa, pois permitem conhecer como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências educacionais e às relações que constroem nos diferentes espaços educativos.

Este resumo expandido apresenta aproximações entre duas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas no âmbito do Projeto “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O projeto reúne diferentes investigações organizadas em eixos temáticos que têm em comum a utilização da Pesquisa Biográfica em Educação para compreender as relações educativas a partir das narrativas de diferentes sujeitos, como crianças, professores, estudantes e membros de comunidades. As pesquisas dialogam entre si por compartilharem um mesmo referencial teórico-metodológico, embora abordem objetos e contextos distintos.

As pesquisas são vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), sendo uma financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outra pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect).

Embora investiguem contextos distintos, ambas se fundamentam na Pesquisa Biográfica em Educação e utilizam as narrativas como principal fonte para produção dos dados. A primeira pesquisa, vinculada ao eixo “Narrativas infantis, formação e profissão docente”, busca compreender como crianças de uma brinquedoteca universitária produzem sentidos sobre diferentes aspectos da vida social por meio de suas narrativas durante as brincadeiras. A segunda, inserida no eixo “Memória e história da educação e de instituições educativas”, investiga a trajetória histórica da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, localizada na Aldeia Buriti, em Dois Irmãos do Buriti, MS, a partir das narrativas de idosos - uma anciã da comunidade e de um professor que participou da consolidação da instituição.

⁷¹ Estudante do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: vanessa.alves.santos@ufms.br.

⁷² Acadêmica do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lohainy.jardim@ufms.br.

⁷³ 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.

Dessa forma, partindo destes dois contextos de investigação no âmbito da iniciação científica, este trabalho tem como objetivo compreender os significados que os sujeitos (crianças e idosos) atribuem às suas vivências e às relações estabelecidas nos diferentes contextos educativos.

Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que dialogam com o referencial teórico adotado e com as temáticas de cada pesquisa, bem como a análise das fontes narrativas produzidas, incluindo diário de campo – com as anotações das pesquisadoras - e transcrições de gravações de entrevistas ou rodas de conversa.

A análise das fontes empíricas foi realizada a partir da análise compreensivo-interpretativa, proposta por Elizeu Clementino de Souza⁷⁴ (2013, p. 46), na qual, por meio da leitura e triangulação das fontes, o pesquisador busca encontrar, a *posteriori* e não a *priori*, “unidades de análise temática”, ou seja, unidades que emergem do “sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história”. Segundo Souza (2013, p. 46), isso “exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.” Feita esta contextualização, nas próximas seções apresentamos os resultados iniciais das pesquisas, que se encontram em andamento.

Narrativas infantis e produção de sentidos em espaços educativos não escolares

A primeira investigação, desenvolvida a partir do plano de trabalho do Pibic “Processos educacionais em espaços escolares ou não escolares”, busca compreender como as crianças produzem sentidos sobre diferentes aspectos da vida social durante as brincadeiras realizadas na Brinquedoteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Fundamentada na Pesquisa Biográfica em Educação, a pesquisa parte do entendimento de que as narrativas infantis constituem importantes fontes para compreender a forma como as crianças interpretam o mundo e atribuem significados às experiências que vivenciam em seus diferentes contextos de vida. Nessa perspectiva, as brincadeiras deixam de ser compreendidas apenas como momentos de lazer e passam a ser reconhecidas como espaços em que as crianças expressam opiniões, conhecimentos, sentimentos e reflexões sobre a realidade.

Para a produção das narrativas das crianças, a bolsista Pibic passou a integrar o projeto de extensão “Brinquedoteca Aberta da UFMS”, participando como monitora, duas vezes por semana, das atividades deste espaço, que incluem o planejamento e a execução de propostas lúdicas para crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos. Assim, os momentos de brincadeiras, leituras literárias, rodas de conversa, desenho, pintura e jogos, entre outros, foram utilizados como oportunidade singular para escuta das narrativas das crianças, tanto espontâneas – que eram anotadas em diário de campo – quanto motivadas pela pesquisadora em rodas de conversa mediadas.

Destacamos que, apesar de as crianças que participam da Brinquedoteca possuírem autorização, assinada pelos responsáveis, para uso de imagem e participação em pesquisas, consideramos, com base em Rita de Cássia Marchi (2018, p. 737), que as crianças “[...] têm o direito de serem informadas sobre as pesquisas que as têm por tema”. Dessa forma, foi informado às crianças da Brinquedoteca, em uma linguagem acessível, sobre os objetivos da pesquisa, solicitando seus consentimentos (oralmente).

Em todo o processo de produção das fontes, procuramos realizar uma pesquisa “com” crianças, e não “sobre” crianças. Essa postura ética resultou em narrativas que demonstram o quanto as crianças são sujeitos sociais capazes de interpretar criticamente acontecimentos que fazem parte do cotidiano. Como exemplo, citamos uma atividade de produção oral coletiva – uma criança iniciava uma história e as demais davam continuidade ao enredo – em que foi criada a narrativa de uma abelhinha trabalhadora. Durante a história, as crianças afirmaram que a personagem “não teria aposentadoria no INSS”, precisava de “remédio de ansiedade” e que, ao procurar seus direitos,

⁷⁴ Seguindo um movimento que busca dar visibilidade às mulheres na Ciência, utilizamos o nome completo dos autores e autoras na primeira vez em que são citados.

descobriu que “não tinha vale alimentação”. Em outro momento, as demais personagens passaram a chamá-la de “CLT, CLT, CLT”, enquanto a abelhinha buscava atendimento no SUS. Esses elementos evidenciam como as crianças incorporam questões relacionadas ao trabalho, aos direitos sociais e às políticas públicas em suas narrativas, reinterpretando temas do universo adulto por meio da imaginação e da brincadeira.

A narrativa construída pelas próprias crianças materializa o que a Sociologia da Infância tem apontado: elas observam acontecimentos presentes em seu cotidiano e os ressignificam por meio da imaginação. Mais do que reproduzir falas de adultos, elas demonstraram capacidade de interpretar a realidade social e atribuir novos sentidos às experiências vividas.

As observações realizadas ao longo da pesquisa também evidenciaram a importância de se construir um espaço educativo que ofereça oportunidades de participação, autoria e diálogo, bem como, quando se oferece escuta ativa ao que dizem, o quanto as narrativas infantis espontâneas nos ajudam a compreender as experiências vividas pelas crianças.

Em diferentes momentos, temas relacionados à família, ao trabalho, à escola e às relações de amizade surgiram espontaneamente durante as brincadeiras, reforçando que esses espaços favorecem a expressão das interpretações que as crianças constroem sobre o mundo social. Os exemplos apresentados a seguir ilustram como essas temáticas emergiram das narrativas produzidas pelas próprias crianças durante a pesquisa. As narrativas evidenciaram diferentes formas de compreender a escola. Enquanto algumas crianças a associaram aos processos de aprendizagem, outras enfatizaram as relações e experiências vividas nesse espaço. Uma das crianças afirmou que “a escola é um lugar para aprender e ler livros”. Por outro lado, entre as crianças menores, a escola foi definida principalmente como um espaço de brincar. Algumas responderam simplesmente que “a escola é brincar”, “um lugar de se divertir” ou “o lugar de brincar no parquinho”, indicando que, para elas, a experiência escolar está fortemente associada às interações lúdicas. Outra criança destacou que a escola é “um lugar de fazer amigos”, mas também criticou a organização do recreio ao afirmar que “o recreio só dura 10 minutos [...] ou eu como ou eu jogo”. Em outra narrativa, um dos participantes definiu a escola como “uma prisão”, justificando que “a professora manda muitas tarefas” e que “me sinto preso”.

As relações de amizade também apareceram de forma recorrente nas narrativas. Ao ser questionada sobre uma amizade construída na escola, uma criança respondeu: “Começou com a gente brincando, ela é minha melhor amiga”. Em outro momento, outra criança afirmou que seu momento preferido na escola é “a hora do lanche, porque gosto de conversar com meus colegas”. Esses relatos evidenciam que, para além da aprendizagem dos conteúdos escolares, a convivência e os vínculos estabelecidos entre os pares ocupam lugar central nas experiências infantis e influenciam a forma como as crianças atribuem sentidos à escola. Esses relatos reforçam que, para as crianças, a escola não é compreendida apenas como espaço de aprendizagem formal, mas também como lugar de convivência, construção de vínculos e produção de experiências significativas.

Por outro lado, isso nos faz questionar: o espaço escolar tem favorecido essas oportunidades? Os professores têm ouvido o que as crianças têm a dizer? A cultura escolar – não raro, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, conteudista, pautada na lógica da disciplinarização dos corpos – tem silenciado suas vozes? Ou, quando são ouvidas, será que o que dizem é levado em consideração? Tais questionamentos excedem aos objetivos do presente texto, mas são pontos de reflexão que serão considerados até a finalização desta pesquisa.

Até o momento, observou-se que durante diferentes momentos de brincadeira, elas comentavam situações vivenciadas em suas instituições de ensino, manifestando percepções sobre regras, rotinas, relações com professores e colegas e formas de organização do cotidiano escolar. Em vez de reproduzirem apenas acontecimentos, as crianças avaliavam essas experiências, expressavam preferências, apresentavam críticas e comparavam diferentes contextos educativos. Essas narrativas

revelam que a infância é marcada por processos permanentes de interpretação da realidade e reforçam a compreensão de Willian Corsaro (2011), ao evidenciar que as crianças interpretam criativamente o mundo social do qual participam, e de Manuel Jacinto Sarmento (2004), para quem elas produzem culturas próprias, elaborando modos particulares de compreender e representar a realidade.

Os resultados obtidos demonstram que a escuta atenta às narrativas infantis permite acessar dimensões da experiência das crianças que dificilmente seriam identificadas apenas por meio da observação das brincadeiras. Ao narrar, imaginar e criar personagens, elas revelam conhecimentos, valores, preocupações e formas de interpretar a sociedade, evidenciando o potencial da Pesquisa Biográfica em Educação para compreender a infância a partir da perspectiva das próprias crianças.

Memória, narrativa e educação escolar indígena

A segunda investigação, desenvolvida no eixo “Memória e história da educação e de instituições educativas”, tem como objetivo compreender a trajetória histórica da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, localizada na Aldeia Buriti, em Dois Irmãos do Buriti, MS. Fundamentada na Pesquisa Biográfica em Educação, a investigação utiliza entrevistas narrativas como principal procedimento metodológico, reconhecendo a memória oral como importante fonte para a reconstrução da história da educação escolar indígena.

Assim como Ecléa Bosi (1987, p. 38), que afirma que em sua pesquisa, que resultou na obra “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, ela foi “[...] ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças”, nessa pesquisa há também uma dimensão autobiográfica, uma vez que a pesquisadora tem sua trajetória de vida profundamente vinculada à escola investigada, sendo, dessa forma, “sujeito e objeto” da pesquisa.

A bolsista do Pibic que desenvolve essa pesquisa cursou todo o Ensino Fundamental na instituição e pertence a uma família que participou diretamente de sua história. Seu avô atuou durante muitos anos como professor leigo de língua materna Terena; sua mãe trabalhou como merendeira; e seus tios exerceram a docência na escola, entre eles Gerson Pinto Alves, que atuou como diretor da instituição entre os anos de 2008 e 2016.

Em conversa realizada durante a pesquisa, Gerson relatou que, em sua gestão, a escola já contava com professores formados e buscava fortalecer a valorização da cultura Terena por meio das práticas educativas. Atualmente, ele e outra tia da pesquisadora continuam atuando como docentes na instituição. Esse vínculo familiar e comunitário favoreceu a aproximação com os participantes da pesquisa e contribuiu para a construção de um ambiente de confiança durante a produção das narrativas.

A Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo recebeu esse nome em homenagem a Alexina Rosa Figueiredo, avó de Edite Alcântara, uma das entrevistadas da pesquisa. Alexina foi uma das primeiras mulheres indígenas da Aldeia Buriti e é lembrada pela comunidade por sua contribuição para a história local e pelo respeito conquistado entre as famílias Terena. A escolha de seu nome para denominar a escola representa uma forma de preservar sua memória e reconhecer sua relevância para a comunidade, reafirmando o compromisso da instituição com a valorização da história, da cultura e da identidade do povo Terena.

Participaram da pesquisa dois colaboradores que possuem forte relação com a história da instituição. A primeira entrevistada foi Edite Alcântara, de 74 anos, anciã da comunidade, avó da pesquisadora e neta de Alexina Rosa Figueiredo. Reconhecida como guardiã da memória da Aldeia Buriti, compartilhou narrativas sobre a história da comunidade, da escola e de sua família. Ao iniciar a entrevista, apresentou-se dizendo: “Eu me chamo Edite Alcântara, tenho 74 anos e nasci aqui mesmo na Aldeia Buriti [...] Eu cresci vendo nossa comunidade mudar, crescer, mas também lutando

para manter nossas tradições.” Essa afirmação evidencia o lugar de pertencimento a partir do qual reconstrói suas memórias ao longo da narrativa.

Embora não tenha exercido a docência, acompanhou de perto a atuação de seu esposo como professor leigo de língua materna Terena, além de desempenhar papel fundamental no fortalecimento da família, oferecendo condições para que seus filhos e netos tivessem acesso à escolarização e à formação profissional.

O segundo entrevistado foi o professor Noel, de 95 anos, formado no curso de Magistério e atualmente aposentado. Reconhecido como um dos primeiros professores indígenas da comunidade com formação docente, foi convidado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para atuar na Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo em um período em que já se exigia formação específica para o exercício da docência nas escolas indígenas. Diante da necessidade de preservar o ensino da língua materna Terena, o professor Noel indicou o avô da pesquisadora para atuar como professor de língua materna. Mesmo sem formação específica, ele dominava a língua Terena e os conhecimentos tradicionais de seu povo, sendo reconhecido pela comunidade como professor leigo e dedicando muitos anos ao ensino da língua indígena. O professor Noel permaneceu em atividade na escola até 2010, quando se aposentou, deixando importante contribuição para a consolidação da educação escolar indígena na Aldeia Buriti.

As entrevistas foram realizadas na própria comunidade, usando a técnica de entrevista narrativa (Schütze, 2014), permitindo que os colaboradores reconstruíssem livremente suas memórias e experiências relacionadas à escola e à comunidade. Os encontros foram gravados, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritos para análise. Além das gravações, foram produzidos registros em diário de campo, nos quais a pesquisadora anotou impressões, contextos e aspectos observados durante os encontros, contribuindo para a análise compreensivo-interpretativa das narrativas.

Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que as narrativas dos colaboradores ampliaram significativamente a compreensão sobre a história da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, revelando aspectos que não aparecem nos documentos oficiais. As memórias do professor Noel permitiram reconstruir sua trajetória até tornar-se professor, marcada por inúmeros desafios, perseverança e pelo compromisso com a educação de seu povo.

Em seu relato, recordou que antes de ingressar na docência trabalhou em uma marcenaria e serviu ao Exército. Foi nesse período que tomou conhecimento da existência de bolsas de estudo para formação em Magistério em um internato localizado no estado de São Paulo: "Naquele tempo eu trabalhava na marcenaria e também servi no quartel. Foi lá que um amigo me falou que em um internato de São Paulo estavam dando bolsa para quem queria fazer magistério. Eu sempre sonhei em ser professor e decidi que iria tentar." Ao narrar essa experiência, destacou as dificuldades enfrentadas para chegar ao local da seleção, explicando que viajou com poucos recursos financeiros e, por desconhecer a cidade, chegou somente após a realização da prova. Mesmo assim, decidiu conversar com o reitor do internato, que lhe permitiu permanecer até a próxima seleção. Segundo o professor, “aquilo foi uma oportunidade que mudou a minha vida.”

Posteriormente, enquanto aguardava a abertura do curso de Magistério no período noturno, cursou Contabilidade e trabalhou no próprio internato, mas afirmou que, quando surgiu a oportunidade de estudar Magistério, “o meu sonho era ser um professor qualificado.” Seus relatos demonstram que sua formação docente representou uma conquista não apenas individual, mas também coletiva, fortalecendo a educação escolar indígena na comunidade. Sua narrativa evidencia que o acesso à formação docente exigiu deslocamentos, persistência e a superação de inúmeras dificuldades, aspectos que ajudam a compreender a trajetória dos primeiros professores indígenas formados e o processo de consolidação da educação escolar indígena na Aldeia Buriti.

As narrativas de Edite Alcântara evidenciaram a importância das famílias na construção da escola e na preservação da cultura Terena. Ao recordar sua infância, a colaboradora destacou que “não tinha escola como tem agora. A gente aprendia com os mais velhos, com os pais, com os avós. Eles ensinavam tudo: como plantar, como caçar, como respeitar a natureza, como viver em comunidade.” Em seguida, ressaltou que “a nossa língua era muito falada, e até hoje eu falo e ensino pros meus netos.” Esses relatos demonstram que, antes da consolidação da escola indígena, os processos educativos aconteciam principalmente no âmbito familiar e comunitário, evidenciando a centralidade da oralidade e da transmissão intergeracional dos saberes tradicionais.

Ao rememorar a atuação de seu esposo como um dos primeiros professores da comunidade, afirmou que “no começo foi muito difícil, porque não tinha estrutura [...] mas ele sempre dizia que era importante ensinar as crianças, tanto as coisas da escola quanto a nossa cultura. Ele ensinava na língua indígena também.” A narrativa evidencia que, desde seus primeiros anos, a escola buscava articular os conhecimentos escolares com a valorização da língua e da cultura Terena, mesmo diante das dificuldades estruturais enfrentadas naquele período. Ao refletir sobre a escola na atualidade, Edite afirmou: “Hoje tem mais materiais, mais professores, mais apoio. Mas eu sempre digo que não pode esquecer da nossa cultura. A língua, os costumes, as histórias... tudo isso precisa continuar dentro da escola.” Sua narrativa evidencia que a escola passou a ser compreendida como um importante espaço de fortalecimento da identidade cultural, desde que mantenha viva a memória e os saberes tradicionais do povo Terena.

Os resultados reforçam a importância da memória oral como fonte de pesquisa em Educação. As experiências narradas pelos colaboradores não apenas registram acontecimentos históricos, mas também revelam os significados atribuídos à escola por aqueles que participaram de sua construção. Conforme discutem Franco Ferrarotti (2014) e Schütze (2014), as narrativas permitem compreender a relação entre trajetórias individuais e processos sociais mais amplos, evidenciando como os sujeitos interpretam e atribuem sentido às experiências vividas. Para a pesquisadora, o desenvolvimento do estudo também contribuiu para o fortalecimento de sua própria identidade, ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada da trajetória de pessoas que participaram da construção da educação escolar indígena na Aldeia Buriti.

Além de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, essa experiência evidenciou a importância da memória oral como patrimônio histórico e cultural. Nesse processo, a mensagem deixada por Edite sintetiza o compromisso da educação escolar indígena com a preservação da identidade do povo Terena: “A escola é importante, mas não pode ensinar só coisa de fora. Tem que ensinar quem a gente é. Se a gente esquecer isso, a gente perde nossa identidade.”

Considerações Finais

As duas pesquisas apresentadas neste resumo expandido evidenciam as contribuições da Pesquisa Biográfica em Educação para a compreensão de diferentes contextos e sujeitos educativos. Embora desenvolvidas em espaços distintos e com temáticas específicas, ambas demonstram que as narrativas constituem importantes fontes para a produção do conhecimento em Educação, pois permitem acessar experiências, memórias e interpretações construídas pelos próprios participantes da pesquisa.

Na investigação realizada na brinquedoteca universitária, as narrativas infantis revelaram que as crianças interpretam a realidade social, produzem sentidos sobre suas experiências e expressam, por meio das brincadeiras, compreensões sobre diferentes aspectos do cotidiano. Já na pesquisa desenvolvida na Aldeia Buriti, as entrevistas narrativas possibilitaram reconstruir a história da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo a partir das memórias de sujeitos que participaram diretamente desse processo, evidenciando a importância da oralidade na preservação da história, da cultura e da identidade do povo Terena.

Ao aproximar essas duas investigações, foi possível compreender que a Pesquisa Biográfica em Educação amplia as possibilidades de investigação ao reconhecer crianças, anciãos, professores e demais atores educacionais como sujeitos capazes de produzir conhecimentos sobre suas próprias experiências. Assim, as narrativas revelam dimensões da realidade que dificilmente seriam identificadas apenas por meio de outras fontes de pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais sensível dos fenômenos educativos.

Por fim, destaca-se a importância da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) para a formação das pesquisadoras. A inserção em atividades de pesquisa tem possibilitado o aprofundamento teórico e metodológico, bem como a aproximação com diferentes realidades educacionais. Como limitação, ressalta-se que ambas as investigações ainda se encontram em desenvolvimento, de modo que os resultados apresentados possuem caráter parcial e poderão ser ampliados com a continuidade das produções e análises das narrativas. Espera-se que o prosseguimento das pesquisas possibilite aprofundar a compreensão sobre as experiências das crianças na Brinquedoteca da UFMS e ampliar a reconstrução da história da Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo, contribuindo para novas investigações no campo da Pesquisa Biográfica em Educação. Essas experiências reforçam o potencial dessa abordagem para compreender diferentes fenômenos educativos a partir das narrativas dos sujeitos. Ao reconhecer crianças, anciãos, professores e demais participantes como produtores de conhecimento, esse método amplia as possibilidades de investigação e contribui para uma compreensão mais sensível e contextualizada da realidade educacional.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 014.