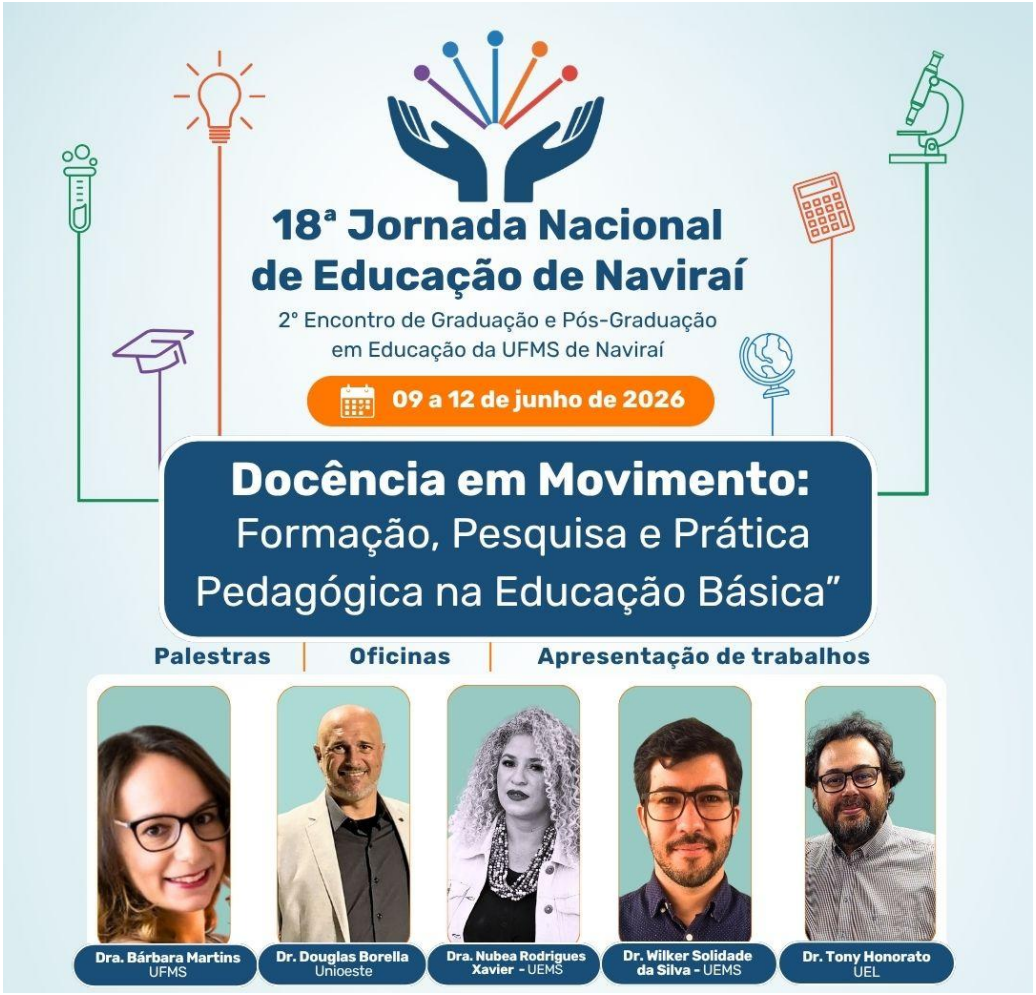


ANAIS DA XVIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ E II ENCONTRO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFMS-CPNV

"DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA"

ISSN: 2178-2431

NAVIRAÍ, MS
2026

PROGRAMAÇÃO

Dia 09 de junho (terça-feira)

Local: ACEN
18h30: Credenciamento e exposição de materiais pedagógicos
19h: Apresentação cultural;
19h30: Palestras de abertura:
Tema: Contribuições da Neurociência na formação de professores para atuação com alunos com Autismo
Prof. Dr. Douglas Borella – Unioeste
Tema: Altas habilidades ou superdotação: políticas e práticas educacionais em diferentes contextos
Profa. Dra. Bárbara Martins – UFMS

Dia 10 de junho (quarta-feira)

Local: CPNV
14h: realização de oficinas:
Oficina 01: Diretrizes e Instrumentos norteadores para o atendimento de estudantes com TEA
Prof. Dr. Douglas Borella.
Oficina 02: Desenvolvimento de potencial criativo na escola e a descoberta de talentos
Profa. Dra. Bárbara Martins – UFMS
Oficina 3: Letramentos e alfabetizações das relações étnico-raciais
Profa. Dr. Wilker Solidade – UEMS
Profa. Dra. Nubea Rodrigues Xavier – UEMS
Local: ACEN
19h: Apresentação cultural
19h30: Palestra:
Tema: As crianças e os saberes afrocentrados como enfrentamento ao racismo na primeira infância
Profa. Dra. Nubea Rodrigues Xavier – UEMS.

Dia 11 de junho (quinta-feira)

Local: CPNV
14h: Apresentação de trabalhos
Local: ACEN
19h: Apresentação cultural
19h30: Palestra:
Tema: Pós-Graduação e demandas da Educação Básica, Prof. Dr. Tony Honorato – UEL

Dia 12 de junho (sexta-feira)

Local: CPNV
09h: Roda de conversa com Mestrandos em Educação do CPNV
Prof. Dr. Tony Honorato – UEL.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA EDITORAÇÃO DOS ANAIS DA XVIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ E II ENCONTRO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV

Docentes

Dra. Célia Regina de Carvalho

Mestrandos

Emiliano Leandro

Glaysson Rhener Rocha

Guilherme Figueiredo Terenciani

Leonardo Alves de Oliveira

Tiago de Souza Moraes

Os textos publicados são da responsabilidade dos/das respetivos/as autores/as.

CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSINAL (PPGPE)

UFMS/Campus de Naviraí

Diretor do CPNV: Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes

Coordenadora do PPGPE-CPNV: Profa. Dra. Larissa W. Trein Montiel

Coordenadora do Curso de Pedagogia: Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano

Coordenadores do evento: Prof. Dr. Adelar Aparecido Sampaio e Profa. Dra. Larissa Wayhs Trein Montiel

Agradecimento a todo(a)s os(a)s colaboradores(a)s da

XVIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ E II ENCONTRO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Acadêmicos do Curso de Pedagogia UFMS/CPNV

Técnicos Administrativos da UFMS/CPNV

Alunos do curso de Mestrado Profissional em Educação - UFMS/CPNV

DOCENTES

Dr. Adelar Aparecido Sampaio – UFMS/CPNV

Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano – UFMS/CPNV

Dra. Célia Regina de Carvalho – UFMS/CPNV

Dra. Cléia Renata Teixeira de Souza – UFMS/CPNV

Dr. Daniel Henrique Lopes – UFMS/CPNV

Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade- UFMS/CPNV

Dra. Josiane Peres Gonçalves – UFMS/CPNV

Dra. Larissa Wayhs Trein Montiel – UFMS/CPNV

Dra. Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis – UFMS/CPNV

Dra. Roseli Maria Rosa de Almeida – UFMS/CPNV

ACADÊMICOS, TÉCNICOS E MESTRANDOS

Adilson Otilio da Silveira

Amanda Queiroz Rocha

Ana Caroline da Silva Sales

Angelica da Silva Costa Martins

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro

Douglas Rodrigues da Silva

Eliane Ribeiro Bogarim

Emiliano Leandro

Francine Nogueira

Glaysson Rhener Rocha

Guilherme Figueiredo Terenciani

Iraci Careta

Jessie Ayumi Yamanaka

Jorge Ricardo Gouveia

Karina Ferreira

Leonardo Alves de Oliveira

Letícia Pascoal de Moraes

Pamela Priscila da Silva

Sandro Marcio Stroher

Silvia Inez Goncalves

Thamile Bocon Bocch

Thaysa Gonçalves de Souza

Thomas Henrique Gomes Campos

Tiago de Souza Moraes

Niquieli de Almeida Ramos

Alessandra Aparecida Brustolin

Ana Lúcia Schwartz Lourenço

Claudia Garcia Lopes

Lucas Gonçalves Alencastro

Érica Jesuina da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adelar Aparecido Sampaio

Adriana Horta de Faria

Amanda de Mattos Pereira Mano

Amanda Queiroz Rocha

Ana Carolina Faustino

Ana Caroline da Silva Sales

Célia Regina de Carvalho

Cleia Renata Teixeira de Souza

Darleni Catarina Barbosa Lima Ribeiro de Castro

Emiliano Leandro

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Giseli Tavares de Souza Rodrigues

Glaysson Rhener Rocha

Guilherme Figueiredo Terenciani

Ilma Regina Castro Saramago

Jorge Ricardo Gouveia

Josiane Peres Gonçalves

Karina Ferreira

Larissa Wayhs Trein Montiel

Leonardo Alves de Oliveira

Letícia Pascoal de Moraes

Marcia Aparecida Rodrigues Mateus

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Roseli Maria Rosa de Almeida

Thaysa Gonçalves de Souza

Tiago de Souza Moraes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

EIXO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL **14**

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 15

O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABRINDO POSSIBILIDADES DE APRENDER E CRIAR 25

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INFÂNCIAS: TENSÕES ENTRE NORMATIZAÇÃO E SINGULARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 42

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, REFLEXÕES E AÇÕES 53

A LITERATURA INFANTIL COMO UM CONVITE À BRINCADEIRA 59

A PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO MATO GROSSO DO SUL 67

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 71

POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 77

EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSOR **84**

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE DIAGNÓSTICO INICIAL 85

DA FORMAÇÃO DOCENTE À QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 97

A PEDAGOGIA DO ENCONTRO COMO CAMINHO PARA ESPERANÇAR NA DOCÊNCIA 108

RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE APOIO À SAÚDE DOCENTE ATRAVÉS DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR 121

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES: UM MAPEAMENTO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES 135

A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL ENTRE HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 148

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MS ALFABETIZA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2021–2026) 158

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2015–2025) 173

ÉTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA EM PEDAGOGIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 190

JUSTIÇA CLIMÁTICA E PRÁTICAS DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UM PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL 203

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BIRIGUI/SP 216

PONTES DE SABERES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO BILÍNGUE NA EXTENSÃO MBO'EROGA TAPERANDI (JUTI/MS) 222

A EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 227

LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA INTEGRAÇÃO ENTRE CULTURA DIGITAL E CULTURA CORPORAL: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS 231

EIXO 3 - GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 237

ESTADO, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO PANTANAL: A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS 238

O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS 253

A RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 268

PACTO PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E A INCLUSÃO DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 279

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA 296

EIXO 4 - GÊNERO E SEXUALIDADE 310

MULHERES NEGRAS E INTERSECCIONALIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÊNERO E RAÇA NA PRODUÇÃO INTELECTUAL BRASILEIRA 311

DA PUNIÇÃO À MEDIAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA 323

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO PANTANAL DE CORUMBÁ 333

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: RESISTÊNCIAS E DESIGUALDADES NA UFMS, UEMS e UFSCAR 345

ADOLESCÊNCIA E REDES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO 359

EIXO 5 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 364

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA ITINERANTE SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DO DUA 365

A INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS 379

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 391

DOCÊNCIA E ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TRILÍNGUE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 407

ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 418

MEDICALIZAÇÃO E NEURODIVERGÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR 429

TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS 444

A DESCOBERTA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA 457

AEE: TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM TEA 465

JUSTIÇA ACESSÍVEL: ORIENTAÇÃO JURÍDICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS FAMILIARES 473

EIXO 6 -DIVERSIDADE E CONTEXTOS NÃO ESCOLARES 478

A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO MEDIADORA: DIVERSIDADE, VULNERABILIDADE E A ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES 479

ARTE COMO TERAPIA: ATIVIDADES MANUAIS NA PROMOÇÃO DO BEM ESTAR DOS IDOSOS 490

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO 494

EIXO 7 - METODOLOGIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ARTE E CULTURA 501

A CONSTRUÇÃO NA RELEITURA ATRAVÉS DO OLHAR IMAGINÁRIO PELA OBRA DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 502

LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE MATEMÁTICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO 514

O ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A LÓGICA TECNICISTA E A APRENDIZAGEM REFLEXIVA 527

PSEUDOCIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA 540

EIXO 8 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E MEMÓRIA E SOCIEDADE 555

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NOVO ENSINO MÉDIO E O GOVERNO DAS JUVENTUDES ESCOLARIZADAS EM MATO GROSSO DO SUL 556

ENTRE MEMÓRIAS E INOVAÇÕES: IMPACTOS DE UMA PISTA DE SKATE NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E NO PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO 567

O BRINCAR COMO PRÁTICA SIMBÓLICA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE DOURADOS (MS) 580

NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS RURAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 586

EDUCAÇÃO, IMPRENSA E POVOS INDÍGENAS: A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL EM *O PROGRESSINHO* (1992–1995) 594

A PRESENÇA DA CRIANÇA MIGRANTE VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS – MS (2018-2025) 601

CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE O CASO DO CDHES EM NAVIRAÍ 610

POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX 621

APRESENTAÇÃO

A XVIII Jornada Nacional de Educação de Naviraí e II Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS-CPNV tem como foco "Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica", estimulando reflexões acerca das tensões entre os processos que, favorecendo encontros, sensibilidades e produção de conhecimento, motivam a resistência, e as atitudes de resignação e submissão que, em meio às demandas técnicas e mecânicas, anulam as subjetividades.

Este evento promoveu discussões atuais e relevantes, consolidando-se como um espaço de reflexões críticas, interlocuções entre processos formativos para atuação na Educação Básica, formação acadêmica/profissional em Pedagogia e fomento às produções do Mestrado Profissional em Educação do Campus de Naviraí, fortalecendo a integração entre esses níveis de ensino. Assim, o evento ampliou seu alcance, articulando a consolidação das atividades do mestrado com sua tradição na graduação, reafirmando seu papel como espaço de planejamento, execução e avaliação de práticas educacionais.

O objetivo geral da XVIII Jornada Nacional de Educação de Naviraí e II Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS-CPNV consistiu em contribuir na formação de estudantes da graduação e da pós-graduação, de professores universitários, de professores da educação básica e de demais profissionais da educação, promovendo discussões pertinentes e atuais da área, fomentando um espaço diferenciado de reflexões.

Os objetivos específicos do evento foram: a) Fortalecer a relação entre universidade e comunidade; b) Promover o exercício contínuo de articular os eixos de pesquisa, ensino e extensão; c) Possibilitar o estudo e a reflexão, por meio de palestras com especialistas, acerca das práticas pedagógicas e de gestão na Educação Básica; d) Promover reflexões sobre as demandas do Mestrado Profissional em Educação e suas relações com a Educação Básica.

Buscou-se, ainda, garantir discussões que contribuam para o cumprimento de alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como o 4, que versa sobre a educação de qualidade; o 5 que aborda a discussão de gênero; o 10 que visa a redução de desigualdades; e o 16, remetendo à justiça social e às instituições comprometidas com políticas inclusivas.

Em todas as edições do evento, gestores dos municípios que formam a região Cone-Sul foram contatados para participar e divulgar o evento, e, foram organizados transportes para facilitar a participação de professores e demais profissionais da educação nas atividades da Jornada.

Além das palestras temáticas proferidas por convidados, houve, no decorrer do evento, apresentações de pesquisas e relatos de experiências exitosas, com incentivo à produção escrita, reflexiva e científica dos estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como de professores da educação básica. Nesta edição foram ofertadas as oficinas: Oficina 01: Diretrizes e Instrumentos norteadores para o atendimento de estudantes com TEA, ministrada pelo Prof. Dr. Douglas Borella; Oficina 02: Desenvolvimento de potencial criativo na escola e a descoberta de talentos, ministrada pela Profa. Dra. Bárbara Martins – UFMS; Oficina 3: Letramentos e alfabetizações das relações étnico-raciais. Nesta ação os acadêmicos da graduação e da pós-graduação foram mobilizados para auxiliar na oficina junto aos professores da educação básica.

Considerando o histórico e a finalidade do evento, reitera-se a importante contribuição proporcionada com a realização do evento para todos os envolvidos. Nesta direção, enfatiza-se:

a) O enriquecimento do processo formativo dos graduandos e pós-graduandos participantes no que se refere ao conhecimento acessado, compartilhado e refletido;
b) O desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências e habilidades dos graduandos, pós-graduandos e professores participantes, proporcionado pela experiência de organização, execução e avaliação do evento, por meio do trabalho nas diferentes comissões previstas;
c) A formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, especialmente os atuantes na educação básica, dado o acesso ao conhecimento temático necessário ao cotidiano da escola, pois é produzido e abordado sob diferentes olhares e perspectivas, proporcionados pela participação dos convidados de diferentes regiões;
d) A interação com troca de saberes entre discentes, docentes e outros profissionais da educação de diferentes instituições de ensino, tanto da educação básica como da educação superior, visto que o evento promove discussão e diálogo, o que indiretamente incentiva os graduandos, professores e profissionais da educação a darem continuidade à formação profissional;
e) A efetivação na prática da tríade universitária, a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, visto o que o evento, a partir da dimensão da extensão, congrega a dimensão do ensino por meio das palestras temáticas, a da pesquisa por meio da elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisas e de experiências exitosas de

discentes e de docentes, possibilitando o envolvimento das comunidades interna e externa, local, regional e nacional;

f) A fortalecimento do campus de Naviraí da UFMS como um lócus de produção e disseminação de conhecimentos, compromissado com a melhoria da qualidade da educação escolar, especialmente a partir da interação e integração da graduação em Pedagogia com a pós-graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação implantado em 2025.

Com o objetivo de fortalecer e estabelecer novas relações com docentes e pesquisadores de outras instituições, organizamos um Comitê Científico, para a avaliação dos trabalhos de pesquisa, extensão e relatos de experiência, enviados para apresentação no evento, grupo que foi composto por professores do Curso de Pedagogia da UFMS e do Mestrado Profissional em Educação do Campus de Naviraí, de outros campi da UFMS, e profissionais de outras instituições de ensino.

A XVIII edição contemplou os seguintes eixos temáticos: Eixo 1 - Educação Infantil; Eixo 2 - Formação de Professores; Eixo 3 - Gestão e Políticas Educacionais; Eixo 4 - Gênero e Sexualidade; Eixo 5 - Educação Especial e Inclusão; Eixo 6 - Diversidade e Contextos não Escolares; Eixo 7 - Metodologias do Ensino Fundamental, Arte, Cultura e Tecnologias; Eixo 8 - História da Educação e Memória e Sociedade.

Nesse sentido, a comissão científica aprovou 58 trabalhos, e a fim de integrar os trabalhos da jornada com a revista científica do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação — “Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade” — foram selecionados cinco artigos, dentre todos os textos submetidos para comunicação oral no evento.

Concluímos esta apresentação reforçando o convite para que todos acessem e consultem os trabalhos reunidos nestes Anais, pois cada estudo oferece contribuições relevantes para a área da educação.

Agradecemos a participação e desejamos uma excelente leitura!

Comissão Organizadora dos Anais da XVIII Jornada Nacional de Educação de Naviraí e II Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS-CPNV

EIXO 1
EDUCAÇÃO INFANTIL

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Gabrielle Lopes Barbosa
Larissa Wayhs Trein Montiel

Resumo

Este estudo constitui um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento que investiga a importância das atividades lúdicas na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. O objetivo é compreender de que forma a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas etapas de crescimento e favorecendo a construção de conhecimentos significativos. Neste texto, busca-se discutir os fundamentos teóricos da ludicidade na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil por meio de pesquisa bibliográfica. Os objetivos específicos consistem em compreender os conceitos de ludicidade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem; identificar as contribuições das práticas lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor; e refletir sobre a importância do planejamento pedagógico de atividades e brincadeiras voltadas à formação integral da criança. A metodologia adotada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, com base na análise de obras de autores que discutem a ludicidade, o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Como resultados esperados, pretende-se evidenciar a relevância das atividades lúdicas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, além de identificar estratégias pedagógicas já consolidadas e propor alternativas que contribuam para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa forma, espera-se fortalecer a compreensão acerca do papel da ludicidade como elemento essencial para a promoção de experiências significativas e para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar; Estratégias Pedagógicas; Desenvolvimento cognitivo.

1. Introdução

O tema refere-se à importância das atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, contação de histórias e uso de materiais pedagógicos interativos no processo de aprendizagem e no estímulo das habilidades cognitivas das crianças na primeira infância. A ludicidade, nesse contexto, não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta fundamental que promove o raciocínio lógico, a atenção, a memória, a criatividade e a resolução de problemas.

A importância das atividades lúdicas é explicada por Silva e Araújo (2021, p. 1660) da seguinte forma:

> A importância do brincar está ligada também ao explorar o ambiente e adquirir informações, assim como exercitar as atividades motoras e o sistema nervoso. Além disso, também estimula o crescimento dos nervos da amígdala, um dos centros da emoção, promove o crescimento do córtex pré-frontal, região da cognição e da

> maturidade emocional, e aumenta a capacidade de decisão, estimula para liberar o fator neurotrófico que auxilia no crescimento dos neurônios (Silva; Araújo, 2021, p. 1660).

Este texto é um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso de Pedagogia na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí e se guia por duas questões centrais que buscam aprofundar a compreensão sobre o uso da ludicidade na Educação Infantil: 1. De que maneira as atividades lúdicas, especialmente as brincadeiras dirigidas, contribuem para o desenvolvimento de crianças, em aspectos como memória, atenção, raciocínio lógico e outros benefícios observados no contexto escolar; 2. De que forma os professores utilizam a ludicidade como estratégia pedagógica na Educação Infantil, considerando a influência da formação docente e as adaptações do ambiente escolar necessárias para favorecer práticas lúdicas e o desenvolvimento integral das crianças.

O objetivo deste texto consiste em discutir os fundamentos teóricos relacionados à ludicidade na Educação Infantil, analisando a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças por meio de um levantamento bibliográfico. Os objetivos específicos consistem em: i) Compreender os conceitos de ludicidade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil; ii) Identificar as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças; iii) Refletir sobre a importância do planejamento de atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Ao explorar o brincar como uma estratégia pedagógica, esse estudo busca compreender como as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil, respeitando suas fases de crescimento e potencializando sua capacidade de aprender de forma significativa e prazerosa (Barros e Menezes, 2021). A relevância deste estudo reside em destacar que a ludicidade exerce papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na fase da Educação Infantil. Portanto, a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral das crianças, configurando-se como um recurso pedagógico relevante na Educação Infantil. Torna-se essencial que os educadores recebam a formação adequada para desenvolver e aplicar metodologias pedagógicas que integrem a ludicidade de forma estratégica e eficaz em seu dia a dia. Segundo Pedroso (2023), o lúdico é um instrumento pedagógico que auxilia o processo de ensino aprendizagem e, se bem aplicado, contribui para um ensino de qualidade, é por intermédio deste que a criança desenvolve várias habilidades.

Como resultados, buscou-se identificar a contribuição teórica sobre as atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. De acordo com Souza e França (2021, p. 938), o brincar é uma ação construtiva que impulsiona o desenvolvimento do indivíduo com valores relevantes e duradouros, sendo assim, o brincar configura-se como ação "essencial para a saúde física, emocional, mental e intelectual das crianças. Isso contribuirá para a eficiência e equilíbrio dos adultos no futuro". As autoras ainda complementam que:

> Brincar é um recurso que pode ser considerado um importante meio educativo, sendo que é nesse momento que irá ocorrer o desenvolvimento de habilidades da criança, pois o processo de desenvolvimento dinâmico e integral nas diferentes vertentes do sujeito a nível emocional, linguístico, cognitivo, social, motor, entre outros, além disso, colaborar na construção da criatividade, autonomia e responsabilidade, razão pela qual tem sido utilizado no contexto educacional das escolas contemporâneas (Souza; França, 2021, p. 940).

Dessa forma, os estudos analisados indicam que o lúdico se revela eficaz e atua como um mecanismo essencial para o desenvolvimento da criança. A integração do lúdico na Educação Infantil mostra-se relevante pois promove um ambiente rico em vivências e oportunidades, propiciando assim, um desenvolvimento mais saudável. Desse modo, a criança é incentivada a explorar sua autonomia e criatividade por meio de descobertas, adquirindo ferramentas para se expressar, exercer o senso crítico e transformar a realidade (Almeida, 2009 *apud* Pedroso, 2023).

De acordo com os autores Niles e Socha (2014), "é por intermédio das atividades lúdicas que a criança passa a desenvolver a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a imaginação, a atenção, o que favorecerá a ampliação de conceitos e valores". Diante disso, evidencia-se que o brincar na Educação Infantil não deve ser encarado como um mero passatempo ou atividade de distração. Pelo contrário, a ludicidade atua como um eixo integrador do desenvolvimento humano, onde os aspectos cognitivos, afetivos e sociais se manifestam simultaneamente.

É no estágio da infância que a criança se encontra em pleno desenvolvimento, aprendendo continuamente e redescobrindo-se. Nesse processo, ela aprimora habilidades, repete experiências, manifestando seus desejos, atuando com certo grau de autonomia e investigando o mundo ao seu redor (Dallabona; Mendes, 2004).

Assim, compreende-se que a ludicidade desempenha papel indispensável no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para os aspectos cognitivos, sociais, afetivos

e motores. Ao proporcionar experiências significativas por meio do brincar, a Educação Infantil favorece a construção de aprendizagens mais prazerosas e efetivas, reforçando a importância da inclusão de práticas lúdicas planejadas e intencionais no cotidiano escolar.

2. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma abordagem de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, constituindo um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa modalidade investigativa possibilita a compreensão de conhecimentos produzidos acerca da temática estudada e a construção de um referencial teórico.

Para realização do estudo, foram consultadas obras de autores que discutem a ludicidade, o desenvolvimento infantil e processos de ensino e aprendizagem, além de artigos científicos. A seleção das obras se deu pela relevância das produções para os objetivos da pesquisa e da contribuição teórica do tema. A análise foi realizada por meio da interpretação e articulação das ideias dos autores apresentados, estabelecendo relações entre a teoria e os objetivos da pesquisa. Assim, buscou-se compreender como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das crianças, bem como na construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

3. Desenvolvimento

3.1 Importância da Aprendizagem Lúdica

O termo lúdico tem origem no latim *ludus*, que significa brincar. As atividades lúdicas estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem, abrangendo dimensões sociais, cognitivas, relacionais e pessoais. Por meio delas, a criança pode transformar e modificar o ambiente em que está inserida, assumindo uma postura crítica, criativa, autônoma e participativa (Dallabona; Mendes, 2004).

A palavra lúdica tem evoluído para além do simples ato de brincar, jogar ou divertir. Atualmente, ela engloba novos significados, sendo compreendida como uma ferramenta

essencial para a aquisição de saberes. Por incorporar objetivos educacionais, é capaz de promover de forma significativa o desenvolvimento da criança (Pedroso, 2023, p. 3).

Na perspectiva de Lima (2025), a aprendizagem lúdica tem se mostrado uma estratégia pedagógica essencial no contexto da Educação Infantil, pois favorece a construção ativa do conhecimento, permitindo que as crianças explorem, experimentem e desenvolvam habilidades fundamentais de maneira rápida e significativa. Sendo assim, é de extrema importância que as crianças tenham acesso ao ensino lúdico em seu desenvolvimento pois de acordo com Lima (2025), diversas pesquisas apontam que a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo maior engajamento nas atividades, autonomia e capacidade de resolver problemas. De acordo com Souza e França (2021, p. 937), o brincar "não indica unicamente entreter, porém sim desenvolver-se completamente" proporcionando às crianças "expandir campos da personalidade tais como afetividade, mobilidade, intelecto, imaginação, além de habilidades essenciais como concentração, memória, a reprodução e a inventividade".

Para Barros e Menezes (2021, p. 479) "brincar é no contexto do entendimento da criança uma ação tão necessária quanto se alimentar ou dormir" pois "é brincando que a criança consegue interagir tanto com os outros, quanto com ela mesma, além de explorar o mundo que ela encontra".

No entanto, "a implementação de práticas lúdicas na educação exige uma mudança de paradigma por parte de educadores e gestores escolares. Muitas vezes, o brincar ainda é visto como uma atividade secundária, sem a valorização da vida dentro do currículo escolar" (Lima, 2025 p. 920). Essa visão limitada precisa ser superada, considerando que "o aprendizado através do brincar se apresenta como uma estratégia pedagógica indispensável para o desenvolvimento infantil, promovendo um ensino mais dinâmico, prazeroso e significativo" (Lima, 2025 p. 921).

Dessa forma, é importante valorizar o brincar como instrumento de aprendizagem que implica repensar os modelos pedagógicos vigentes e construir práticas educativas que respeitem as múltiplas formas de aprender, ampliando o potencial transformador da ludicidade na formação das crianças (Lima, 2025).

É importante destacar que o planejamento das atividades lúdicas deve ser estruturado, de modo que a intervenção pedagógica priorize "os jogos e as interações com professores como intermediadores nesse processo" (Silva e Araújo, 2021, p. 1659). Portanto, o professor deve

introduzir o material lúdico com propósitos educativos bem definidos. A entrega desse material às crianças não deve ser feita sem uma intencionalidade clara, cabendo ao docente estabelecer tais atividades visando a efetiva aquisição de aprendizado pelos educandos.

Conforme analisa Silva *et al*. (2024), historicamente, as atividades lúdicas foram vistas no contexto escolar como ações de menor relevância, frequentemente interpretadas como simples formas de distração, desvinculadas dos objetivos pedagógicos centrais. Contudo, ao longo do tempo, essa perspectiva foi sendo gradativamente ressignificada. O caráter lúdico passou a ganhar destaque na Educação Infantil, sendo cada vez mais reconhecido por sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com as palavras de Santos e Menezes (2021), “as brincadeiras são, sem dúvida, a forma mais natural de atrair na criança a atenção para uma atividade”, pois envolvem a criatividade e favorecem o desenvolvimento integral da criança. Além disso, ao brincar, a criança libera dopamina, hormônio do prazer, o que potencializa sua atenção, participação ativa e aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Santos; Menezes, 2021, p. 663).

Conforme destacado por Kishimoto (2010, p. 1), a ludicidade constitui o eixo central da rotina infantil, configurando-se como um espaço de autonomia onde a criança exercita a tomada de decisão e a expressão de sua identidade. Por meio do brincar, a criança explora o mundo dos objetos e o mundo físico, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Ao interagir com a natureza e com o próximo, a criança decodifica o mundo ao seu redor; porém, é no universo da fantasia que ela verdadeiramente mobiliza sentidos e significados profundos pois “é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”. Assim, o brincar consolida-se como um elemento da cultura da infância, essencial para a manifestação plena e o desenvolvimento integral do ser.

3.2 O Aspecto Lúdico na Construção do Conhecimento

É importante que as atividades sejam planejadas com objetivos pedagógicos já definidos pois de acordo com Pedroso (2023), para que o lúdico cumpra seu papel na construção do

conhecimento, é essencial que as atividades sejam intencionalmente planejadas com objetivos pedagógicos definidos, de modo a promover não apenas o entretenimento, mas a interação social e o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a ludicidade se mostra fundamental no desenvolvimento pois de acordo com Pedroso:

> É por intermédio da atividade lúdica que a criança irá desenvolver algumas habilidades como: atenção, imaginação, estabelecimento de conceitos e relações lógicas, criatividade, raciocínio, seleção de ideias, criação de vínculos, percepções e expressão. Essas habilidades têm importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, à medida que sistematizam suas experiências e ainda colaboram na organização dos processos em andamento (Pedroso, 2023 p. 3).

Dessa forma, o lúdico revela-se profundamente eficaz, não se limitando à recreação e satisfação da criança, mas atuando como mecanismo essencial para o seu desenvolvimento. Portanto, o lúdico não pode ser negligenciado no ambiente de ensino, pois sua influência e relevância são determinantes para que a aprendizagem seja, de fato, significativa. (Pedroso, 2023).

Conforme analisa Silva *et al.* (2024), para mediar a construção do conhecimento, os docentes enfrentam o desafio de desenvolver atividades lúdicas que resultem em uma aprendizagem verdadeiramente significativa no ambiente da Educação Infantil. Por isso, é crucial fortalecer políticas e práticas de formação de professores que deixem clara a relevância da ludicidade, uma vez que "somente através conhecimento crítico e reflexivo sobre a real importância lúdico é que os professores poderão incluí-lo em suas práticas pedagógicas" (Martins; Abreu, 2021, p. 540). É essencial que os professores entendam que o ato de brincar é a base do aprendizado infantil. Através da ludicidade, a criança se comunica, interage com os pares e desenvolve sua compreensão sobre a vida e a sociedade (Pacheco *et al*., 2021, p. 8).

4. Considerações Finais

O presente estudo reitera que a ludicidade não deve ser encarada apenas como entretenimento ou como uma atividade secundária no currículo escolar. Pelo contrário, constitui uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Por meio do brincar, a criança pode desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, à memória, à criatividade e à

autonomia, além de apresentar benefícios associados ao desenvolvimento emocional e cognitivo.

Nesta etapa do estudo, foi apresentada a fundamentação teórica que sustenta a temática investigada. Contudo, para as etapas subsequentes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pretende-se analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores na aplicação da ludicidade como recurso pedagógico e, a partir disso, identificar práticas e estratégias já existentes. Dessa forma, o objetivo final é propor uma sequência didática e uma proposta de intervenção para aplicar os conceitos teóricos mapeados na prática diária de uma sala de aula, contribuindo diretamente para o fortalecimento das atividades dirigidas e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.

Ao longo do levantamento teórico realizado até aqui, evidenciou-se que o ato de brincar promove benefícios biológicos e neurológicos significativos, como o estímulo ao crescimento neuronal na amígdala e no córtex pré-frontal, além de favorecer a atenção e a participação ativa da criança nos processos de aprendizagem. No campo cognitivo, as atividades lúdicas demonstram ser mecanismos eficazes para o fortalecimento do raciocínio lógico, da memória, da criatividade e da autonomia infantil.

Conclui-se que, para que a ludicidade contribua efetivamente para a construção do conhecimento, é importante que as atividades sejam planejadas com intencionalidade educativa clara. O brincar por si só, sem a mediação de professores capacitados e conscientes do valor científico do lúdico, pode esvaziar o potencial de aprendizado significativo. Dessa forma, os resultados apontam para a importância do fortalecimento da formação docente e da valorização das práticas lúdicas no contexto escolar.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação dos educadores para o desenvolvimento e a aplicação de metodologias que integrem o lúdico às práticas pedagógicas. Profissionais capacitados e conscientes da relevância do brincar tendem a favorecer experiências de aprendizagem mais significativas e adequadas ao desenvolvimento infantil. Consequentemente, a implementação de políticas e práticas que valorizem o lúdico como estratégia didática poderá contribuir para uma Educação Infantil que respeite as fases de desenvolvimento da criança e favoreça a formação de indivíduos críticos e criativos.

O presente estudo oferece contribuições relevantes para o campo educacional ao demonstrar, fundamentado em bases teóricas, que o brincar na pré-escola é um direito de

desenvolvimento da criança e um eixo estruturante que exige planejamento, formação de qualidade e intencionalidade por parte do educador.

Referências

BARROS, Daniela Cristina da Conceição; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Educação Infantil: o uso do lúdico no processo de aprendizagem. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 475-484, dez. 2021. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3339/5224. Acesso em: 11 maio 2026.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, 2004. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

FERREIRA, Josélia da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima; BRINGEL, Maricélia Felix Andrade. Ludicidade e as práticas pedagógicas na educação infantil nas Escolas de Serrita – PE. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 17, n. 68, p. 473-486, 2023. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3855. Acesso em: 7 maio 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

LIMA, Joseli Maria Silva de. O papel da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 917-922, 2025. Disponível em: https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/429. Acesso em: 06 maio 2026.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva; ABREU, Tereza Cristina Diniz de. O lúdico na formação de professores de educação infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17242/9326. Acesso em: 07 maio 2026.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan/jun. 2014. Disponível em: https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350. Acesso em: 15 maio 2026.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6383. Acesso em: 11 maio 2026.

PEDROSO, Khristiane Lima. O lúdico na educação infantil: uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo. **Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas**, 2023. Disponível em: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2449. Acesso em: 06 maio 2026.

SANTOS, Thayná da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 660-668, dez. 2021. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3353/5263. Acesso em: 07 maio 2026.

SILVA, Leticia Gabriele De Carvalho *et al*. Ludicidade na educação infantil: importância, práticas e impactos no desenvolvimento integral da criança. **Cadernos da FUCAMP**, v. 35, 2024. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3582. Acesso em: 07 maio 2026.

SILVA, Thamires Vidal da; ARAÚJO, Luzia Cristina Nogueira de. Brincar é coisa séria: contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, **Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1652–1673, dez. 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3623/1434. Acesso em: 07 maio 2026.

SOUZA, Dannyelly da Silva; FRANÇA, Aurenia Pereira de. A ludicidade na educação infantil: processos de ensino e aprendizagens como forma de educar. **Id on line: Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 934-943, out. 2021. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3262/5189. Acesso em: 07 maio 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABRINDO POSSIBILIDADES DE APRENDER E CRIAR

Márcia Aparecida de Camargo Yamanaka[1]
Jessie Ayumi Yamanaka[2]
Larissa Wayhs Trein Montiel[3]

Resumo
O presente artigo discute por meio da apresentação de um relato de experiência a importância da utilização de materiais não estruturados na Educação Infantil, analisando como esses recursos potencializam o protagonismo, a autonomia e a criatividade das crianças. Fundamentada em autores como Vygotsky, Piaget, Rinaldi e Barbosa, a pesquisa reconhece o brincar como eixo estruturante da aprendizagem e a criança como sujeito ativo na produção de cultura. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, articulada ao desenvolvimento de uma sequência didática realizada em uma turma de Berçário II de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) no município de Naviraí-MS. A sequência didática envolveu vivências sensoriais, motoras e simbólicas com materiais de largo alcance, tais como caixas de papelão, tecidos, garrafas sensoriais e objetos do cotidiano. Os resultados foram analisados por categorias temáticas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): explorar; brincar; conviver e participar. A análise aponta que a ausência de uma função pré-determinada nos objetos desafia a imaginação infantil e promove interações sociais mais ricas. Conclui-se que o papel do professor, pautado na escuta sensível e na organização de contextos investigativos, é fundamental para garantir que o cotidiano escolar seja um espaço de autoria e descoberta para as crianças.

Palavras-chave: Experiências pedagógicas; Exploração sensorial; Brincar. Protagonismo infantil; Prática pedagógica.

1. Introdução

O panorama da Educação Infantil contemporânea tem demandado práticas pedagógicas que compreendam a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, capaz de

[1]Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, em Psicopedagogia e em Educação Especial. Graduada em Pedagogia. Atualmente, cursa Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPNV). Atua como Professora de Educação Infantil (Creche) na Rede Municipal de Ensino. E-mail: yamanakamarciapc@gmail.com
[2]Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CPNV/UFMS). Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, e em Alfabetização e Letramento. Graduada em Pedagogia. Atua como docente em instituição de ensino da rede privada do município. E-mail: jessie.yamanaka@gmail.com
[3]Professora na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional - GEPPETE- sendo a Líder da Linha de Pesquisa Educação da infância: Educação Infantil, Práticas pedagógicas, trajetórias docentes e memórias de instituições educativas. e-mail: larissa.montiel@ufms.br.

construir conhecimentos, atribuir significados e produzir cultura nas interações que estabelece. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a infância deve ser reconhecida como um espaço de direitos, no qual o sujeito se constitui pelas relações sociais e pelas experiências vividas no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar a materialidade e as propostas pedagógicas oferecidas no contexto da creche, de modo a favorecer experiências que superem o ativismo mecânico e promovam o desenvolvimento integral.

Os materiais não estruturados apresentam-se como uma alternativa significativa às propostas pedagógicas tradicionais, por não possuírem uma função única ou previamente definida, o que amplia as possibilidades de exploração pelas crianças pequenas. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar se constitui como um espaço de criação e experimentação, no qual os objetos podem assumir diferentes significados conforme a ação e a imaginação infantil. Nesse contexto, elementos como caixas, tecidos, tampas, galhos, pedras e sucatas passam a favorecer a criatividade, a autonomia e o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem, permitindo que os bebês exerçam uma verdadeira autoria sobre o próprio brincar ao subverterem a lógica do brinquedo industrializado pronto que já dita uma forma única de interação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral compreender e analisar as contribuições do uso de materiais não estruturados em uma turma de Berçário II da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões acerca de práticas pedagógicas que valorizem a centralidade da criança e a escuta sensível, rompendo com modelos engessados e focados em atividades padronizadas ou meramente assistenciais. Nessa perspectiva, Rinaldi (2012) destaca a importância de uma pedagogia da escuta, na qual a criança é reconhecida como sujeito potente e capaz de produzir sentidos. Considera-se, portanto, que a inserção planejada desses recursos apoia a consolidação dos direitos de aprendizagem expressos na legislação nacional.

Quanto à organização estrutural, este artigo está dividido em cinco seções fundamentais: inicialmente, apresenta-se esta introdução, com a contextualização, o objetivo e a justificativa do estudo; na sequência, a fundamentação teórica, que discute conceitos relacionados à

infância, ao brincar e aos materiais não estruturados; a terceira seção detalha a metodologia de abordagem qualitativa e a sequência didática implementada; a quarta seção expõe os resultados obtidos e aprofunda as discussões teóricas a partir da intervenção pedagógica; e, por fim, tecem-se as considerações finais sobre as contribuições e os achados da pesquisa.

2. Desenvolvimento

2.1 A criança, o brincar e a construção do conhecimento

Para compreender a infância e os processos de aprendizagem na Educação Infantil, é fundamental reconhecer o brincar como eixo central da constituição do conhecimento. Não se trata de uma atividade secundária ou de mero entretenimento no cotidiano infantil, mas sim da linguagem primordial por meio da qual a criança se relaciona com o mundo e com os outros. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é reconhecida como um:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Essa perspectiva é consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes da etapa. A BNCC assegura à criança seus direitos fundamentais, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, destacando que, ao explorar movimentos, formas, texturas e objetos, as crianças ampliam seus saberes e sua apropriação cultural (Brasil, 2017). Sob a ótica de Jean Piaget (1964, p. 210):

> O jogo simbólico é, portanto, o meio de expressão próprio [da criança] e o seu instrumento de adaptação, tanto quanto a linguagem é para o adulto. E, além disso, a forma mais pura de assimilação, na medida em que a criança modela o mundo exterior conforme seus desejos e necessidades, sem se submeter à realidade.

Complementando a perspectiva do brincar, Vygotsky (1991) destaca que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária que lhe permite agir para além do seu comportamento habitual. Para o autor, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança consegue separar o significado (a ideia) do objeto concreto (o material). Portanto, a construção do conhecimento ocorre por meio de experiências em que a criança exerce seu protagonismo e autoria, transformando elementos simples do cotidiano em potentes ferramentas de aprendizagem e representação simbólica.

2.2 Materiais não estruturados: peças soltas e possibilidades infinitas

Os materiais não estruturados são compreendidos como objetos que não possuem uma função pedagógica fixa ou um uso previamente determinado, permitindo múltiplas possibilidades de exploração e ressignificação pelas crianças, favorecendo processos criativos, investigativos e brincantes na Educação Infantil (Andrade *et al*., 2022). Nesse sentido, esses materiais ampliam significativamente as experiências infantis, pois possibilitam que a criança atribua diferentes funções aos objetos a partir de suas próprias hipóteses, interações e imaginação durante o brincar.

No mesmo sentido, Baptista e Silva (2024) destacam que esses recursos potencializam práticas pedagógicas mais abertas, nas quais a criança assume o papel de protagonista, explorando livremente os materiais e construindo significados próprios no processo de aprendizagem. Elementos como caixas, tampas, tecidos, galhos, pedras, sementes e sucatas são frequentemente mencionados nestes estudos como materiais potentes, uma vez que favorecem a curiosidade e a investigação. Sob esta ótica, a materialidade não é apenas um suporte físico, mas, como sugere Fochi (2015), torna-se uma parceira da investigação infantil, desafiando a criança a pensar sobre texturas, pesos, equilíbrios e composições estéticas.

Segundo Andrade *et al*. (2022), a ausência de uma função pré-definida possibilita múltiplas formas de uso, ampliando o repertório simbólico das crianças e fortalecendo sua autonomia. De forma complementar, Baptista e Silva (2024) apontam que essa liberdade contribui para o desenvolvimento da imaginação e da resolução de problemas. Essa pluralidade de sentidos remete à abordagem de Reggio Emilia, que compreende os materiais como parte

das "cem linguagens" (Edwards; Gandini; Forman, 2016) das quais a criança dispõe para se expressar e conhecer o mundo.

Além disso, esses materiais favorecem a aprendizagem colaborativa, uma vez que as crianças interagem entre si, compartilham hipóteses e constroem significados coletivamente durante as brincadeiras, processo esse fortemente relacionado à mediação social do aprendizado (Vygotsky, 1991). O professor exerce papel fundamental como mediador, ao organizar os espaços e propor contextos que instiguem a curiosidade, sem impor formas rígidas de utilização. Para Fochi (2015), o docente atua como um "designer de contextos", onde a organização intencional dos materiais não estruturados cria um convite à pesquisa.

Nessa perspectiva, Baptista e Silva (2024) destacam que a atuação docente deve favorecer experiências abertas, nas quais a criança possa explorar, experimentar e ressignificar os materiais. De modo semelhante, Andrade *et al*. (2022) apontam que esses elementos se contrapõem à rigidez de brinquedos industrializados, ampliando o protagonismo. Assim, os materiais não estruturados respeitam os diferentes tempos e singularidades de cada criança (Kishimoto, 2011; Brougère, 2010). Ao invés de recursos didáticos isolados, eles se configuram como elementos estruturantes de práticas sensíveis e centradas na infância, permitindo que o brincar seja uma experiência de autoria e descoberta contínua.

2.3 O papel do professor mediador e a organização de contextos investigativos

A utilização de materiais não estruturados na Educação Infantil demanda do professor uma postura fundamentada na escuta sensível e na observação atenta dos processos vivenciados pelas crianças. Mais do que propor atividades previamente definidas, torna-se essencial acompanhar as experiências infantis, valorizar suas descobertas e reconhecer as múltiplas formas de expressão que emergem no cotidiano. Nessa perspectiva, Rinaldi (2012) destaca que a escuta constitui um elemento central na prática pedagógica, pois implica uma atitude de abertura e disponibilidade para compreender as diferentes linguagens das crianças.

Essa postura permite que o cotidiano da Educação Infantil seja compreendido como um espaço de construção de culturas infantis, no qual o professor atua como pesquisador das práticas das crianças, observando, registrando e interpretando suas ações (Barbosa, 2008). Ao organizar o espaço com materiais não estruturados, o educador não assume uma postura

passiva, mas sim de intencionalidade educativa. Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015), o currículo na educação infantil deve ser "inventado" a partir das relações, onde os campos de experiências se tornam o palco para que a criança teste suas hipóteses sobre o mundo.

Nesse sentido, a mediação docente assume um papel fundamental, não como forma de condução rígida, mas como organização intencional de contextos que favoreçam a exploração e a autonomia. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), o trabalho pedagógico deve respeitar as singularidades e os interesses das crianças, promovendo experiências que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

O uso planejado desses recursos, portanto, subsidia uma transição metodológica consistente. Como Vygotsky (1991) reforça a aprendizagem ocorre nas interações sociais, cabendo ao professor criar situações que potencializem as capacidades da criança através da mediação.

Portanto, ao trabalhar com materiais não estruturados, o educador possibilita a construção de experiências abertas, nas quais a criança pode explorar, experimentar e atribuir sentidos próprios aos objetos. Como apontam Finco, Barbosa e Faria (2015), essa organização dos contextos investigativos é o que permite transitar de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia da participação. Dessa forma, as práticas fundamentadas na escuta e na oferta de materiais abertos contribuem para a construção de uma educação democrática, significativa e centrada na criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e descritivo, articulada à elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática com o uso de materiais não estruturados na Educação Infantil. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos a partir da interpretação de contextos, práticas e significados, sendo especialmente relevante no campo educacional.

Inicialmente, realizou-se um levantamento teórico com base em autores que discutem a infância, o brincar, a mediação docente e o uso de materiais não estruturados, oferecendo sustentação para a construção da proposta pedagógica. Conforme Fonseca (2002), a

fundamentação teórica permite ao pesquisador compreender o que já foi produzido sobre o tema e orientar o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desse embasamento, foi elaborada uma sequência didática voltada à Educação Infantil organizada com o objetivo de promover experiências de exploração, criatividade e interação por meio de materiais não estruturados. De acordo com Ferreira e Rosa (2012) a sequência didática funciona como um roteiro integrado no qual as atividades são planejadas de forma interdependente. Para as autoras, esse formato permite ao professor prever o percurso educativo, ao mesmo tempo em que abre espaço para diversas reflexões durante as vivências em sala de aula.

Nessa perspectiva, Leal (2024) propõe que as sequências didáticas funcionem como janelas abertas, oferecendo caminhos que organizam a intencionalidade do professor enquanto garantem a liberdade de descoberta da criança. Para a autora, esse formato de planejamento permite que o aprendizado ocorra de forma integrada, onde cada proposta amplia a anterior, garantindo a continuidade das aprendizagens. Partindo dessa ideia, as atividades foram planejadas considerando o protagonismo infantil, a escuta sensível e a importância do brincar como eixo estruturante, assegurando que o uso dos materiais não estruturados sirva como suporte para a construção de novos sentidos e descobertas pelas crianças.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar, por meio da realização das atividades propostas, tendo como principais procedimentos metodológicos a observação e a intervenção pedagógica. A observação ocorreu de forma contínua, buscando compreender as ações, interações, interesses e formas de expressão das crianças do Berçário II de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) do município de Naviraí-MS durante as experiências. Segundo Gil (2008), a observação constitui uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, pois permite a coleta de dados diretamente no contexto em que os fenômenos acontecem.

A intervenção pedagógica, por sua vez, foi realizada de maneira intencional e sensível, respeitando o tempo e as iniciativas das crianças, sem direcionar rigidamente suas ações. Nesse sentido, o papel do professor consistiu em mediar as experiências, organizar os espaços e propor situações que favorecessem a investigação, a curiosidade e a construção de sentidos.

Os registros das atividades foram realizados por meio de um diário de campo, instrumento no qual foram elaboradas anotações descritivas e reflexivas imediatamente após o término de cada atividade. O diário de campo consolida-se como um instrumento essencial na

pesquisa qualitativa ao atuar como uma extensão da memória do investigador no momento da coleta de dados, transformando a vivência subjetiva em campo em um registro documental sistemático que assegura o rigor metodológico e a transparência necessários para a validação científica dos achados (Gil, 2002).

Esses registros contemplam aspectos como a exploração dos materiais, as interações entre as crianças e as manifestações de criatividade e imaginação. Para a organização do corpus de análise, as anotações do diário de campo foram digitalizadas e ordenadas cronologicamente, compondo um arquivo textual correspondente a cada um dos quatro dias de aplicação da sequência didática. Posteriormente, esses registros foram analisados à luz da fundamentação teórica. O processo de análise consistiu na leitura minuciosa e recorrente dos registros do diário de campo, buscando identificar padrões de comportamento e episódios significativos que emergiram durante as vivências.

Os dados foram organizados e interpretados a partir dos eixos fundamentais e direitos de aprendizagem da Educação Infantil apresentados na BNCC (Brasil, 2017): Explorar (exploração sensório-motora e cognição), voltada a identificar como as crianças manipularam os potes, tampas, caixas e tecidos, observando o desenvolvimento motor fino e a percepção espacial; Brincar e Expressar (expressão simbólica e imaginação), focada nos sentidos atribuídos aos objetos não estruturados pelas crianças, como produção de ritmos sonoros e no jogo simbólico com tecidos e caixas; Conviver e participar, direcionada a analisar a sociabilidade entre os bebês durante o compartilhamento dos materiais. Essa organização permitiu estabelecer relações diretas entre a prática desenvolvida e os conceitos estudados, de modo a evidenciar as potencialidades dos materiais não estruturados no cotidiano da turma e as contribuições dessa prática para o desenvolvimento integral das crianças.

3.1 Sequência didática: Exploração de materiais não estruturados

A presente sequência didática foi elaborada com o objetivo de promover experiências sensoriais, motoras e interativas por meio da utilização de materiais não estruturados, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças do Berçário II de um CIEI do município de Naviraí-MS. As propostas foram organizadas para serem desenvolvidas ao longo de quatro encontros, conforme sistematizados abaixo:

3.1.1 Potes e tampas

Esta atividade focou no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da coordenação motora fina. Foram disponibilizados potes de diversos formatos e suas respectivas tampas, instigando as crianças a investigar relações de tamanho, encaixe e correspondência. Durante a manipulação, as crianças exercitaram a persistência e a percepção espacial ao testar diferentes possibilidades de fechamento. A mediação docente observou as estratégias de tentativa e erro, incentivando a autonomia na resolução desses pequenos desafios cotidianos.

3.1.2 Sons e movimentos

A proposta teve como objetivo explorar sons, ritmos e movimentos corporais, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora. Foram utilizados potes com sementes grandes (devidamente lacrados), garrafas sensoriais vedadas e caixas. As crianças foram incentivadas a chacoalhar, bater e empilhar os objetos, produzindo diferentes sonoridades. A mediação docente favoreceu a experimentação a partir das iniciativas próprias das crianças, observando como o som motivava novos movimentos corporais.

3.1.3 Exploração com tecidos

Esta atividade buscou proporcionar experiências sensoriais e estimular a imaginação. Foram disponibilizados tecidos de diferentes tamanhos, cores e texturas. As crianças exploraram livremente, cobrindo o rosto, escondendo-se, balançando e arrastando os materiais. A professora acompanhou as ações, validando as tentativas de "esconde-achou" e as interações simbólicas que surgiram, avaliando as possibilidades de expressão corporal e o envolvimento emocional com a proposta.

3.1.4 Brincar com caixas e esconder

A proposta visou desenvolver a noção de espaço e o movimento corporal. Utilizaram-se caixas grandes, médias e pequenas que permitiram a criação de túneis e esconderijos. As crianças participaram de brincadeiras de entrar e sair, explorando a relação de presença e ausência. A professora respeitou o tempo de cada criança, incentivando aquelas que demonstravam curiosidade em explorar o interior dos objetos. A avaliação focou na exploração do espaço e na resolução de problemas motores (como entrar e sair da caixa).

3.1.5 Avaliação da sequência didática

A avaliação da sequência ocorreu de forma processual e contínua, por meio da observação atenta e do registro das ações das crianças. Foram considerados aspectos como a qualidade da exploração sensorial, a interação social durante o uso dos materiais comuns, o desenvolvimento do movimento corporal, a curiosidade e as múltiplas formas de expressão (gestos, balbucios e expressões faciais) manifestadas ao longo dos encontros.

4. Resultados e Discussões

A realização da sequência didática com o uso de materiais não estruturados evidenciou a potência dessas propostas no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere à participação ativa das crianças e à construção de experiências significativas. Desde os primeiros momentos, observou-se que as crianças do Berçário II se envolveram de forma espontânea, iniciando processos de exploração livre sem a necessidade de direcionamentos rígidos.

No primeiro dia da intervenção, foram disponibilizados potes de alimentos diversos, vazios e limpos, acompanhados de suas respectivas tampas. Conforme ilustrado na Figura 1, as crianças engajaram-se em uma investigação profunda sobre as propriedades físicas desses objetos. Observou-se o exercício da coordenação motora fina e do raciocínio lógico no ato de abrir e tampar, além da exploração da noção de volume ao guardarem objetos dentro dos recipientes.

Figura 1. Investigação de formas e encaixes com potes e tampas

Fonte: Acervo das autoras (2026)

Esse movimento inicial de exploração autônoma reforça o que aponta Kishimoto (2011) ao destacar que o brincar se constitui como espaço de criação, no qual os objetos são ressignificados. Ao transformar um pote em um esconderijo para outros materiais, a criança demonstra que a materialidade não é passiva, mas sim um convite à ação investigativa, como defende Fochi (2015).

Essa ação investigativa expõe a transição do pensamento puramente motor para a construção de esquemas mentais descrita por Piaget (1964). Quando o bebê testa exaustivamente os encaixes, ele elabora hipóteses de correspondência espacial, descobrindo propriedades de tamanho e limite físico. A ausência de um roteiro no material permite que o tempo de concentração do bebê seja ditado por sua própria curiosidade cognitiva, gerando um aprendizado autônomo e focado.

A segunda atividade centrou-se na exploração sonora através de garrafas PET lacradas contendo diferentes elementos internos. Durante a proposta de Sons e Movimentos (Figura 2), registrou-se o encantamento das crianças ao perceberem que suas ações motoras, como chacoalhar, bater e rolar, produziam efeitos sonoros distintos.

Figura 2. Exploração de possibilidades sonoras com materiais de reuso e garrafas sensoriais.

Fonte: Acervo das autoras (2026)

As crianças criaram inúmeras possibilidades de uso: algumas utilizavam as garrafas como instrumentos de percussão, enquanto outras observavam atentamente o movimento dos objetos em seu interior. Essas ações evidenciam processos de investigação nos quais a criança constrói conhecimentos a partir da relação direta com o mundo físico. Tal aspecto dialoga com a perspectiva de Vygotsky (1991), ao afirmar que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança comece a agir em uma esfera imaginária onde o significado se desprende do objeto real.

Essa desvinculação simbólica avança quando o som produzido gera reações corporais rítmicas e coletivas. A garrafa deixa de ser um recipiente plástico e ganha o status de ferramenta de comunicação expressiva. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), tal vivência consolida o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”, provando que a musicalidade na primeiríssima infância emerge organicamente quando a materialidade oferecida investiga a ação direta do corpo.

No terceiro dia, a introdução de tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas ampliou o repertório criativo do grupo. Como demonstra a Figura 3, a exploração foi multifacetada: enquanto alguns alunos cobriam os rostos em brincadeiras de "esconde-achou", outros focavam na exploração tátil e visual das diferentes cores e transparências.

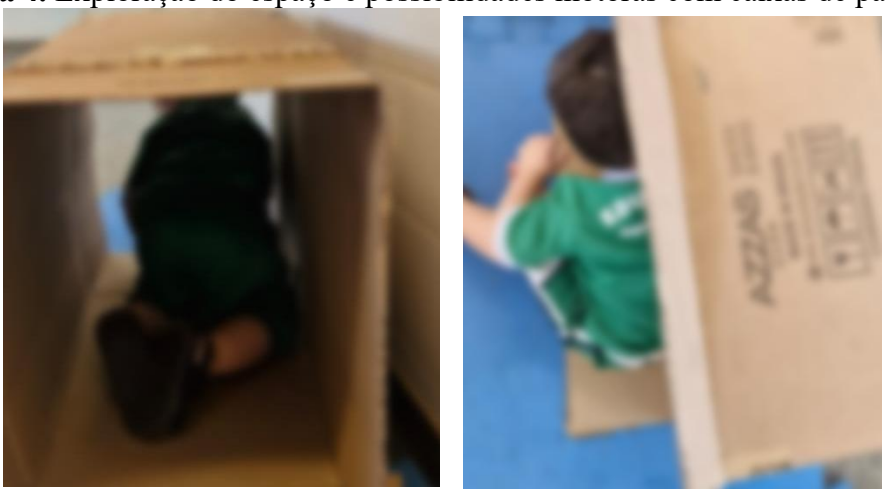
Figura 3. Exploração com tecidos de diferentes tamanhos e texturas

Fonte: Acervo das autoras (2026)

Essa versatilidade do material permitiu que a criança assumisse o protagonismo. Percebeu-se que as crianças passaram a observar umas às outras e a imitar ações, criando pequenas narrativas coletivas. Esse movimento reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa e social (Vygotsky, 1991). O tecido, pela maleabilidade, atuou como um elemento mediador de sociabilidade afetiva. A brincadeira do ocultar e revelar (esconde-achou) foi compartilhada sem imposição do adulto, demonstrando que os bebês possuem competência social para estruturar jogos coletivos pautados na imitação. Essa dinâmica atende plenamente ao direito de “Conviver” legitimado nas políticas curriculares vigentes, gerando um contexto onde o eu e o outro se descobrem mutuamente pela ludicidade (Brasil, 2017).

Complementando a sequência, a exploração de caixas de papelão permitiu que as crianças investigassem as dimensões espaciais e os limites do próprio corpo ao entrarem, saírem e utilizarem as caixas como suportes para subir ou se esconder. Conforme observado na Figura 4, as caixas foram dispostas de modo a criar um convite à investigação: algumas abertas como túneis, outras fechadas ou empilhadas. As crianças demonstraram grande curiosidade ao interagir com esses materiais, vivenciando o conceito de "dentro e fora" e testando seus próprios limites físicos ao entrar e sair dos objetos.

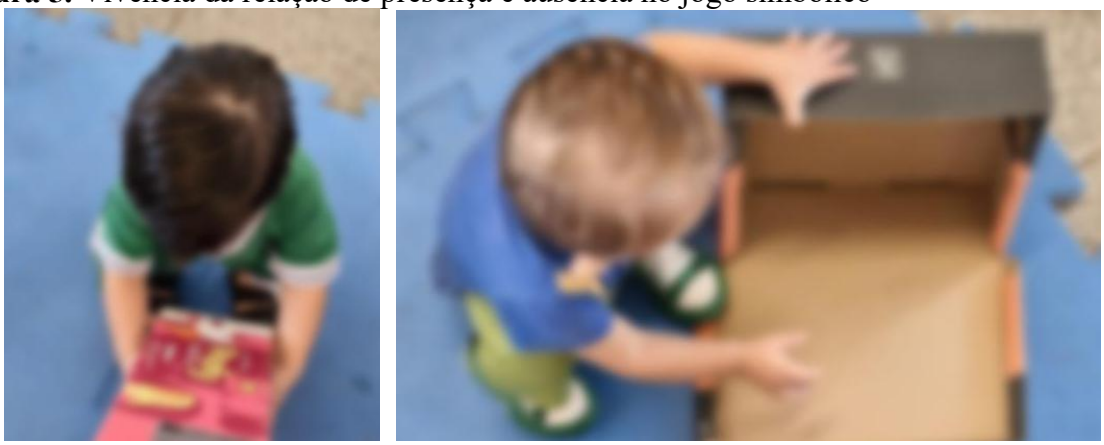
Figura 4. Exploração do espaço e possibilidades motoras com caixas de papelão.



Fonte: Acervo das autoras (2026)

Essa atividade evidenciou o que Fochi (2015) define como a potência da materialidade. Uma simples caixa, ao ser explorada pelo bebê, deixa de ser um descarte para se tornar um esconderijo, um suporte ou um transporte. Durante a brincadeira de "esconde-achou" dentro das caixas (Figura 5), as crianças trabalharam a permanência do objeto e a relação de presença e ausência, fundamentais no desenvolvimento cognitivo e emocional nesta faixa etária. A mediação docente, conforme sugere Rinaldi (2012), deu-se por meio da observação atenta, respeitando o tempo de cada criança e intervindo apenas para garantir a segurança e incentivar novas descobertas motoras.

Figura 5. Vivência da relação de presença e ausência no jogo simbólico



Fonte: Acervo das autoras (2026)

A análise aprofundada desse cenário revela que as caixas reconfiguram a arquitetura da sala do Berçário II, transformando-a em um ambiente de exploração. Quando o bebê projeta o

corpo para dentro e para fora do papelão, ele adquire noções fundamentais para o seu esquema corporal, articulando equilíbrio, força e flexibilidade. Do ponto de vista da abordagem de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2016), o espaço assume o papel de terceiro educador. A intencionalidade do docente ao dispor os volumes e tamanhos provocou respostas cinestésicas ricas, provando que uma pedagogia ativa para bebês se materializa na escolha e organização sensível das superfícies físicas disponibilizadas.

No que diz respeito ao papel do professor, a experiência demonstrou a importância de uma postura pautada na escuta sensível. Ao invés de conduzir as ações, a mediação ocorreu de forma sutil, organizando o espaço e validando as descobertas. Essa prática está em consonância com Rinaldi (2012), ao destacar que a escuta permite compreender os interesses das crianças e potencializar suas aprendizagens.

Em suma, os resultados reafirmam que práticas pedagógicas abertas, que utilizam materiais não estruturados, contribuem significativamente para a autonomia e a criatividade, reconhecendo o bebê como um sujeito ativo, potente e capaz de produzir cultura.

5. Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender as contribuições dos materiais não estruturados na Educação Infantil, analisando como esses elementos potencializam o desenvolvimento da criatividade, autonomia e protagonismo das crianças. A partir da fundamentação teórica e da aplicação da sequência didática no Berçário II, evidenciou-se que a oferta de objetos de largo alcance, como caixas, tecidos, materiais de reuso e itens do cotidiano, transforma o espaço educativo em um laboratório de investigação e autoria.

As experiências vivenciadas demonstraram que, ao subverter a lógica do brinquedo industrializado e estruturado, a criança é desafiada a atribuir novos sentidos aos objetos. Observou-se que a ausência de uma função pré-determinada nos materiais permitiu que as crianças explorassem diversas linguagens, desde a sensorial e motora até a simbólica e social. O brincar, nesse contexto, consolidou-se como o eixo estruturante da aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento onde a imaginação e a resolução de problemas emergiram de forma espontânea e potente.

Um dos achados mais relevantes desta pesquisa refere-se ao papel do professor mediador. A prática confirmou que a implementação de propostas com materiais não estruturados exige uma "pedagogia da escuta" e uma organização intencional de contextos investigativos. O educador deixa de ser um instrutor de atividades prontas para tornar-se um observador atento e um designer de experiências, validando as hipóteses infantis e garantindo que o protagonismo permaneça com a criança.

Conclui-se que o uso de materiais não estruturados não apenas enriquece o repertório lúdico, mas também promove uma educação mais democrática e respeitosa às singularidades da infância. Embora o estudo tenha focado em um grupo específico, os resultados indicam que essa abordagem é um caminho promissor para romper com práticas pedagógicas engessadas e centradas no adulto. Espera-se que esta reflexão possa incentivar novos olhares sobre a materialidade no cotidiano escolar, reafirmando a escola da infância como um espaço de liberdade, criação e produção cultural.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Andrea de Oliveira; *et al*. Materiais não estruturados na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 8, n. 8, p. 1316-1321, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6743. Acesso em: 02 maio 2026.

BAPTISTA, Carolina da Silva; SILVA, Larissa Lays Lima da. **O brincar estruturado e não estruturado:** reflexões e narrativas sobre duas experiências brincantes na Educação Infantil. 2024. 114 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/17144. Acesso em: 28 abr. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03 maio. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em educação infantil. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; Revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. As sequências didáticas como dispositivos de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização como processo discursivo**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. E-book.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
KISHIMOTO, Tizuko Morochida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. **Janelas abertas para o aprendizado [livro eletrônico]**: roteiros de sequências didáticas. 1. ed. Recife: Ed. da Autora, 2024. (Coleção GEPIFHRI). PDF.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INFÂNCIAS: TENSÕES ENTRE NORMATIZAÇÃO E SINGULARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessie Ayumi Yamanaka[2]
Larissa Wayhs Trein Montiel[3]

Resumo
A presente pesquisa tem como foco as concepções de infância na Educação Infantil, problematizando as relações entre diferença, singularidade e práticas pedagógicas. Parte-se da compreensão de que, embora a infância seja reconhecida legal e teoricamente como etapa fundamental do desenvolvimento, ainda persistem práticas escolares marcadas por lógicas homogeneizadoras e adultocêntricas, que tendem a padronizar modos de ser e aprender. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e bibliográfico, fundamentada na análise de produções teóricas da área da Educação. Os resultados indicam que a infância é compreendida como construção plural e socialmente situada, ao mesmo tempo em que é atravessada por processos de normalização que limitam a participação infantil e suas múltiplas formas de expressão. Evidencia-se, contudo, que abordagens teóricas apontam para possibilidades de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades infantis, baseadas na escuta, no diálogo e no reconhecimento da criança como sujeito ativo. Conclui-se que a valorização das diferenças e da pluralidade das infâncias contribui para a construção de uma Educação Infantil mais democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Singularidade; Escuta infantil.

1. Introdução

A Educação Infantil constitui um espaço marcado pela diversidade de modos de ser, sentir e aprender. No entanto, práticas pedagógicas ainda se estruturam sob lógicas homogeneizadoras, que buscam padronizar os modos de ser e aprender das crianças. Nesse contexto, a diferença é frequentemente interpretada como inadequação ou não conformidade à norma.

[2]Graduada em Pedagogia, especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e em Alfabetização e Letramento, mestranda no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CPNV/UFMS.
[3]Professora na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional - GEPPETE- sendo a Líder da Linha de Pesquisa Educação da infância: Educação Infantil, Práticas pedagógicas, trajetórias docentes e memórias de instituições educativas. e-mail: larissa.montiel@ufms.br

Falar de diversidade nos contextos educativos implica considerar um conjunto de dimensões complexas e inter-relacionadas, que tornam cada sujeito único. Essa diversidade se expressa em aspectos culturais, étnicos, linguísticos, religiosos, socioeconômicos, familiares e individuais, entre outros. Diante desse cenário, a escola é constantemente desafiada a responder de maneira sensível e efetiva a todas as crianças, independentemente de suas características. No entanto, em muitos contextos, ainda encontra limites para acolher, integrar e responder a essa diversidade em sua complexidade (Santos, 2023).

De acordo com Abreu (2024), a compreensão da infância como pluralidade implica reconhecer que as crianças expressam modos singulares de existir, que nem sempre se ajustam às expectativas e normas presentes no cotidiano escolar. Essas manifestações, longe de serem vistas como inadequações, revelam potências que precisam ser acolhidas e valorizadas. Nessa perspectiva, reconhecer a diferença como elemento fundamental da experiência educativa exige o deslocamento de práticas pedagógicas que, em vez de normatizar, acolham e potencializem as múltiplas formas de ser criança. Assim, ao considerar o respeito à sua singularidade, aos seus tempos e à pluralidade das infâncias, a proposta pedagógica passa a se fundamentar na ideia de que a criança é potente e capaz, buscando assegurar seus direitos no cotidiano escolar (Abreu, 2024).

Diante dessas reflexões, a presente pesquisa tem como objetivo problematizar as concepções de diferença e singularidade na Educação Infantil, analisando de que maneiras as práticas pedagógicas podem acolher e potencializar essas expressões para além de perspectivas normativas.

2. Desenvolvimento

2.1. Infância como pluralidade: diferença e singularidade

A infância, em suas múltiplas formas, amplia a compreensão sobre o encantamento das crianças e suas maneiras subjetivas e plurais de ser e estar no mundo. Ao se relacionarem com o ambiente e com os outros, elas, por meio de sua subjetividade e de sua presença singular, buscam ressignificar um tempo que, cada vez mais, tem sido marcado pelo enfraquecimento

das relações humanas, em função de modelos estereotipados e padrões que tendem a enquadrar comportamentos e ações (Oliveira; Silva, 2024).

Sob essa perspectiva, as infâncias se constituem de formas distintas, uma vez que múltiplos aspectos atravessam a vida das crianças em sua totalidade. Ao considerar seus cenários, torna-se evidente a inexistência de um modelo exclusivo de viver essa fase, pois existem diferenças significativas nas experiências, nas relações e nas condições que marcam o cotidiano de cada indivíduo. Assim, elas se configuram como sujeitos singulares, não sendo possível medir ou generalizar suas vivências a partir de um único padrão (Batista, 2018).

Compreender a infância como construção social implica reconhecer que as crianças produzem cultura, significados e formas próprias de interpretar o mundo a partir de suas experiências e interações (Sarmento, 2024). Nesse sentido, suas vivências não podem ser reduzidas a modelos universais ou a expectativas homogêneas.

De acordo com Batista (2018) as vivências da infância constituem um momento singular, no qual as crianças passam a ser reconhecidas em sua especificidade. Nesse período, emergem características particulares que evidenciam esse tempo como espaço de experiência, construção e descoberta. Trata-se de um processo em que o sujeito assume o protagonismo de suas ações e aprendizagens, e não como mera receptora de orientações adultas (Batista, 2018).

Entretanto, no ambiente escolar, as especificidades nem sempre encontram espaço. Muitas vezes, as práticas são orientadas por currículos rígidos que chegam às instituições com a finalidade de serem cumpridos, priorizando o alcance de metas predeterminadas. Nesse cenário, tais propostas acabam sendo aplicadas na Educação Infantil sem considerar a pluralidade ali presente, invisibilizando as habilidades, particularidades e vivências singulares de cada sujeito (Batista, 2018).

Diante disso, torna-se fundamental adotar uma postura pedagógica que valorize a convivência coletiva, respeitando seus modos de ser e o prazer de aprender em interação com o outro e com o espaço. O ser humano constitui-se em uma realidade histórica e social, carregando marcas do passado ao mesmo tempo em que se transforma e gera novas construções. Assim, ações que preservem as especificidades da infância contribuem para uma educação mais sensível às diferenças, mesmo diante dos processos contínuos de desenvolvimento (Beranek Meneghel, 2021).

2.2. A produção da norma na escola: homogeneização e controle

A Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica, tem sido progressivamente reconhecida pelo ordenamento jurídico brasileiro, refletindo avanços significativos na área pedagógica.

A Constituição Federal de 1988, assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo atenção especial à infância (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Educação Infantil integra a educação básica, ressaltando sua função pedagógica e o direito das crianças a experiências de aprendizagem adequadas às suas necessidades (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescenta que essa é uma etapa fundamental do desenvolvimento, marcada por modos singulares de ser, estar e aprender (Brasil, 2017).

Apesar desse reconhecimento legal, ainda predomina uma mentalidade adultocêntrica em diversos espaços educacionais, que valoriza crianças bem-comportadas, submissas e silenciosas, em detrimento de suas expressões, iniciativas e potencialidades singulares (Romão; Loures, 2024).

Nesse contexto, de acordo com Sarmento (2024), a escolarização tende a reforçar um exercício de adequação das crianças às expectativas adultas, por meio de processos que privilegiam saberes previamente definidos e limitados à lógica de transmissão. Essa dinâmica faz com que a participação infantil seja frequentemente reduzida a um formato engessado, pouco vinculado à construção ativa de sentidos pelos próprios sujeitos.

No entanto, nota-se que eles não se limitam a esse lugar passivo: as crianças constituem uma ordem social própria, interagem entre si e ressignificam o mundo adulto ao produzirem suas próprias culturas. Sob esta ótica, as instituições de ensino podem ser compreendidas como ambientes de convivência e troca. Como destaca Sarmento (2024, p. 14), trata-se de um "conjunto concreto de condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogo, para compartilhar suas histórias e para lutar juntas".

A partir dessa compreensão, a participação infantil deve ser entendida como um exercício de cidadania ativa, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos competentes, capazes de pensar, agir e intervir sobre suas próprias realidades (Sarmento, 2024). Isso implica romper com posturas tradicionais e avançar em direção a relações pedagógicas sustentadas na escuta e na valorização das múltiplas infâncias (Sarmento, 2024).

Assim, os dispositivos de normalização presentes na Educação Infantil não apenas organizam o cotidiano escolar, mas também produzem formas específicas de ser criança. Ao disciplinar os corpos, controlar os movimentos e silenciar a criatividade, a escola molda uma infância considerada desejável, marginalizando outras possibilidades de existência (Romão; Loures, 2024). Questionar essas ações é essencial para possibilitar a emergência de vivências plurais e livres, capazes de se expressar e se desenvolver (Sarmento, 2024).

Dessa forma, o questionamento dos processos de normalização não significa negar a organização do espaço educativo, mas problematizar os modos como essa organização pode silenciar diferenças e limitar experiências. Trata-se de abrir fissuras nas lógicas de controle, permitindo a emergência de infâncias inventivas e menos capturadas por modelos pré-estabelecidos.

2.3. Práticas pedagógicas que acolhem a singularidade

Se os dispositivos de normalização tendem a aprisionar a infância, as propostas que afirmam as subjetividades operam em direção oposta, criando condições para que cada indivíduo se desenvolva a partir de suas próprias potências. Essa perspectiva dialoga com a noção de que as crianças possuem “cem linguagens”, isto é, múltiplas formas de expressar, investigar e construir conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Nessa abordagem, a escola não reduz o sujeito à comunicação verbal ou à racionalidade instrumental, mas reconhece gestos, silêncios, brincadeiras, movimentos e materiais como modos legítimos de pensamento e produção de sentido.

Nessa mesma direção, Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento como um processo essencialmente social e cultural, constituído nas relações que a criança estabelece com o meio, com os outros e com suas experiências. Assim, as diferenças deixam de ser vistas como limites e passam a ser entendidas como constitutivas da própria aprendizagem, exigindo ações pedagógicas que partam dessas características únicas, em vez de neutralizá-las.

Assim, o papel do professor desloca-se da função de controle e padronização para uma atuação que cria condições de experiência, interação e expressão, possibilitando que cada indivíduo se relacione com o mundo de forma significativa. Trata-se de uma postura que não antecipa respostas, mas sustenta processos de investigação e produção de sentidos.

De acordo com Franco (2015) a prática pedagógica transcende o mero exercício técnico de dar aulas ou a aplicação de roteiros didáticos visíveis, configurando-se fundamentalmente como uma *práxis*. Ela é definida por uma ação consciente e participativa que exige do docente dois movimentos essenciais: a reflexão crítica sobre o que é feito e a consciência das intencionalidades que orientam sua conduta. Assim, o trabalho docente é regido por critérios éticos e pela busca contínua de ajustar a rota para que o objetivo educativo atinja efetivamente todos os sujeitos envolvidos (Franco, 2015).

Além disso, o conceito pressupõe que essa prática se organiza na mediação com o outro, constituindo um espaço cheio de contradições e resistências. Para Franco (2015), a prática pedagógica se estrutura para concretizar expectativas educacionais por meio de um diálogo entre intencionalidades e ações, reconhecendo que não há uma relação direta ou controlável entre o ensino e a aprendizagem. Assim, ela se revela como um processo histórico e inconcluso, no qual o saber pedagógico emerge da capacidade do professor de interpretar a *práxis*, transformando os imprevistos e as resistências em oportunidades de emancipação e formação humana (Franco, 2015).

Por sua vez, Freire (1996) reforça essa compreensão ao afirmar que toda prática educativa genuinamente humana se fundamenta no respeito à autonomia do sujeito. Escutar a criança e reconhecê-la como alguém que pensa, deseja e cria constitui um gesto ético e político que rompe com lógicas de imposição, abrindo espaço para uma educação dialógica. Portanto, as propostas que afirmam as singularidades não operam pela prescrição ou pela normatização, mas pela criação de condições de liberdade e construção de sentido. Trata-se de uma concepção que não homogeneíza, mas valoriza a diversidade de formas de existir, aprender e conhecer.

3. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e bibliográfico. A pesquisa qualitativa, conforme Gil (2022), busca compreender fenômenos a partir dos significados, das relações, das percepções e dos processos presentes no contexto em que ocorrem. A investigação busca compreender as concepções de infância e suas relações com a prática pedagógica a partir da análise de produções teóricas da área da Educação.

O corpus bibliográfico analisado foi constituído por 12 publicações teóricas, subdivididas em artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e livros de referência sobre os conceitos de adultocentrismo e infância, além de três documentos normativos do cenário educacional nacional. Como critérios de seleção e inclusão das obras, definiu-se: a) pertinência temática direta com as discussões sobre infância, diferença e singularidade na Educação Infantil; b) publicações fundamentadas no protagonismo das crianças e epistemologia da práxis docente; e c) legislações vigentes que delimitam a etapa escolar investigada. Inversamente, adotou-se como critérios de exclusão: estudos cujo foco estivesse voltado a aspectos puramente clínico-biológicos ou do desenvolvimento neurológico infantil, sem interface com a área pedagógica.

A investigação dos dados fundamentou-se na análise temática proposta por Gil (2022). Esse processo ocorreu em etapas sucessivas: primeiro, realizou-se a leitura geral do material para reconhecimento do conteúdo; em seguida, extraíram-se os conceitos centrais de cada obra; e, por fim, promoveu-se o agrupamento dessas reflexões. A partir desse mapeamento, as discussões foram estruturadas de modo a articular as concepções de infância, os mecanismos de normalização escolar e as possibilidades de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade.

4. Resultados e Discussões

A análise das produções teóricas evidencia que a infância, embora reconhecida legal e discursivamente como etapa singular do desenvolvimento, ainda é frequentemente atravessada por rotinas escolares que tendem à padronização e à homogeneização das experiências das crianças. Nesse sentido, os estudos apontam uma tensão constante entre o reconhecimento do sujeito de direitos e a manutenção de modelos normativos de comportamento.

Os resultados indicam que a infância é compreendida, na literatura selecionada, como uma construção plural e socialmente situada, marcada por diferentes condições culturais, sociais e subjetivas (Batista, 2018). Essa perspectiva rompe com visões universalizantes e reforça a necessidade de acolher a diversidade existente no cotidiano escolar.

Entretanto, os dados também revelam que a escola, em muitos contextos, ainda opera sob uma lógica adultocêntrica, na qual a criança é direcionada a um processo de adequação às expectativas institucionais, com forte valorização da disciplina dos corpos (Romão; Loures,

2024). Esse movimento reduz as possibilidades de participação infantil, limitando-a à reprodução de atividades padronizadas. Nesse cenário, a diferença tende a ser capturada como desvio ou inadequação, e não como potência, gerando exclusões simbólicas mesmo em ambientes que se pretendem inclusivos.

Por outro lado, as obras analisadas também apontam caminhos de ruptura com essa lógica, ao defenderem que as crianças são sujeitos ativos, capazes de produzir cultura e significados. A ideia das "cem linguagens", apontada por Edwards, Gandini e Forman (2016), reforça a compreensão de que a aprendizagem ocorre por múltiplas formas de expressão, não se restringindo à comunicação verbal ou à racionalização do conhecimento.

A abordagem de Loris Malaguzzi, que fundamenta a experiência educativa de Reggio Emilia, compreende a prática pedagógica como um espaço de escuta e valorização do protagonismo infantil. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser rico em potencialidades e autora de seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, não se limita à transmissão de conteúdo, mas se configura como um percurso de construção entre crianças e adultos, no qual o ambiente é planejado para atuar como um terceiro educador, estimulando a investigação, a curiosidade e a descoberta constante (Malaguzzi, 1999).

Essa teoria parte da premissa de que a aprendizagem é um processo relacional e sistêmico, no qual o educador assume o papel de um observador atento e pesquisador da própria *práxis.* Em Reggio Emilia, a organização do trabalho pedagógico rompe com a linearidade tradicional ao valorizar a documentação como ferramenta para tornar visíveis os caminhos teóricos e as criações dos indivíduos. Assim, ao reconhecer que o pensamento se desenvolve por meio de múltiplas linguagens, a escola se transforma em um laboratório de experiências sensoriais e intelectuais que respeita o tempo e a subjetividade de cada um (Malaguzzi, 1999).

Vygotsky (1991) contribui ao evidenciar que o desenvolvimento é construído nas relações sociais, o que implica reconhecer a importância das interações e das vivências compartilhadas no contexto educativo. Nesse sentido, a diferença deixa de ser compreendida como desvio e passa a ser entendida como constitutiva do amadurecimento humano.

As discussões também evidenciam que a superação de barreiras adultocêntricas exige uma reconfiguração do papel do professor, que passa a atuar como mediador de experiências e não como agente de controle e padronização. Conforme Freire (1996), uma prática educativa

humanizadora se fundamenta no respeito à autonomia do sujeito e na escuta como princípio ético e político da educação.

Assim, os resultados desta análise teórica indicam que a construção de uma pedagogia da singularidade depende do deslocamento de uma lógica de homogeneização para uma postura de reconhecimento das múltiplas infâncias, valorizando diferentes formas de ser, aprender e existir no espaço escolar. Mais do que adaptar atividades, trata-se de reinventar o próprio modo de conceber a infância na escola, deslocando-a de um lugar de mera adequação para um campo de criação, experiência e produção de sentidos.

5. Considerações Finais

A presente pesquisa possibilitou uma reflexão acerca das concepções de infância na Educação Infantil, evidenciando as tensões existentes entre o reconhecimento legal e teórico da criança como sujeito de direitos e as rotinas escolares ainda marcadas por lógicas homogeneizadoras e adultocêntricas. Ao longo da análise, tornou-se evidente que, embora a infância seja compreendida como etapa singular e plural do desenvolvimento, muitas vezes ela ainda é submetida a mecanismos de normatização que limitam suas formas de expressão e participação.

Nesse sentido, observou-se que a escola, ao privilegiar padrões de comportamento e aprendizagens previamente definidos, pode reduzir as múltiplas possibilidades de ser criança, desconsiderando suas experiências, tempos e modos próprios de existência. Tal realidade reforça a necessidade de problematizar as práticas que tendem à padronização, uma vez que estas podem invisibilizar as singularidades infantis e restringir a construção ativa de sentidos.

Por outro lado, a investigação teórica também evidenciou possibilidades de ruptura com essa lógica, especialmente a partir de perspectivas que compreendem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e conhecimentos. Dessa forma, compreende-se que a construção de uma pedagogia sensível às singularidades exige o deslocamento de ações centradas na normalização para abordagens que reconheçam a infância em sua pluralidade. Isso implica não apenas mudanças metodológicas, mas também uma transformação ética e política no modo de acolher a criança no espaço escolar.

Conclui-se, portanto, que pensar a infância a partir da diferença e da singularidade contribui para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, inclusiva e respeitosa, na qual as crianças sejam reconhecidas em sua potência de criação, expressão e participação ativa na vida coletiva.

6. Referências

ABREU, Tiago da Silva. **A participação das crianças no cotidiano da pré-escola**. 2024. 451 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2024. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/279015. Acesso em: 18 abr. 2026.

BATISTA, Kaliane Kelly. **Infâncias na educação infantil: tecendo novas compreensões**. 2018. 77 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2018. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/4689. Acesso em: 18 abr. 2026.

BERANEK MENEGHEL, Júlia. **Infâncias plurais e educação patrimonial:** por uma potencialidade na diversidade das culturas da infância na educação infantil. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14237. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 21 abr. 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.

96, n. 244, p. 605-617, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/353413316. Acesso em: 19 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.ISBN 85-219-0243-3. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 186 p.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-87.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. "Ei, você não tá mais de castigo!": reflexões sobre infâncias e desafios contínuos da docência. **Criar Educação**, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18616/ce.v13i1.8608. Acesso em: 21 abr. 2026.

ROMÃO, José; LOURES, Lidiane. Adultocentrismo e educação infantil. **Filosofia e Educação**, Campinas-SP, v. 16, e0240014, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8678329/35442. Acesso em: 21 abr. 2026.

SANTOS, Sara Daniela Carvalho dos. **O desafio da atenção à diversidade na educação pré-escolar e no 1.º CEB**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/41282. Acesso em: 22 abr. 2026.

SARMENTO, Teresa. **Socialização adultocêntrica e culturas infantis**: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola? Cadernos De Educação, Pelotas, n.68, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27141. Acesso em: 18 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, REFLEXÕES E AÇÕES

Erica Jesuina da Silva
Amanda Queiroz Rocha

Resumo
O nosso trabalho é fruto de um artigo científico solicitado via avaliação disciplinar da Faculdade FAVENI para a obtenção do título de licenciatura em Letras. Assim, parte do objetivo de suscitar reflexões sobre a interação existente entre a literatura e a Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento e a formação de crianças. Utilizamos como caminhada metodológica a pesquisa qualitativa de cunho social tendo a pesquisa bibliográfica como suporte para melhor aprofundarmos a temática. Foi evidenciado, assim, que a literatura é profícua como componente essencial para melhor trabalhar de maneira brincante e lúdica temas e ações de cidadania, alegria, respeito e tolerância para a área da Educação Infantil. Além disso, salientamos que a literatura promove a criatividade, curiosidade e desperta para o senso de cidadania, respeito e tolerância ao outro, além de desenvolver processos de subjetivação nas crianças quando elas se reconhecem como humano e os outros também. Com base nisso, é indispensável promovermos ambientes brincantes movidos pela ludicidade por meio da literatura (contos, histórias, gêneros textuais, linguagens, etc.,) a fim de concretizar uma educação mais sensível, alegre e positiva, entendendo a infância enquanto tempo de experiência, curiosidade e descoberta e não com um olhar rotineiro robotizado pela negatividade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura; Crianças.

1. Introdução

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças de 0 à 5 anos, assegurada pela Constituição Federal de 1988 afirmando que a educação é dever do estado no qual, o mesmo deve garantir a vaga da criança na escola e a família requerer esse direito quando não ofertado através do poder público. A educação deve ser ofertada e estimulada em todas as instituições de ensino sendo ela pública ou privada, juntamente com a sociedade para que a pessoa se desenvolva plenamente e se torne um cidadão ativo e qualificado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996 define e regula o sistema brasileiro de educação, com base nos princípios presentes na Constituição. A referida LDB se encarrega de garantir a organização das instituições padronizando a educação de modo que atendam a todos, sem fazer distinção de raça, cor, etnia, contando com um currículo a fim de atender a necessidades básicas.

As leis que a constituem ordenam o sistema educacional e objetiva a formação básica do cidadão, a fim de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, afirmando que a educação é o passaporte para a cidadania. Define também que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Com vistas à isso, compreendemos que precisamos incentivar a criança na prática social da leitura, com devida atenção na escolha do texto para que elas possam entender a vida real por meio desse instrumento, a fim de fazer com que ela pense, reflita e compreenda o mundo ao seu redor. A leitura e sua prática social, deve ser incentivada para as crianças não de maneira imutável e maçante, isto é, mecânico sem reflexão e ludicidade, mas as crianças devem sentir prazer em ouvir, ler explorar as histórias em seu mundo imaginário. Ao brincar de faz-de-conta a criança reproduz o mundo real, vive os personagens projetados e incorporados, uma hora ela narra o personagem e na outra ela é o personagem. Nas contações elas se envolvem com as demais e o tempo inteiro elas brincam juntas, a partir das histórias.

Com o objetivo principal de proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura, influenciando no processo de desenvolvimento individual de cada educando, tanto dentro da escola como também nas suas relações sociais entre outros espaços, além de incentivar a leitura, literatura tornando seus objetivos transmitir valores que determinam atitudes éticas, que possibilitam melhor convivência não só no ambiente escolar. Desenvolver a linguagem oral, a autonomia e a iniciativa. Nosso estudo é um recorte de um artigo no qual foi apresentado como requisito parcial para a licenciatura em Letras pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

2. Caminhada metodológica

Nosso estudo é de natureza qualitativa (Silva, 2023), compreendendo as nuances, entendimentos e percepções de modo reflexivo, sensível e crítico. Por causa disso, ele surge como possibilidade reflexiva para o campo de estudos das crianças, infâncias e suas relações com a literatura voltada para Educação Infantil. Neste sentido o processo de pesquisa qualitativa de cunho social requer atenção para o humano e suas particularidades “acolhendo as subjetividades e percebendo a lógica das diferenças nos ambientes onde são realizados.” (Silva, 2023, p. 63)

Faz parte, além disso, de um recorte de artigo submetido para avaliação final para a obtenção do grau de licenciatura em Letras pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) no Município de Ivinhema Mato Grosso do Sul. Para isso, fizemos uma investigação bibliográfica que tem por objetivo analisar e discriminar a literatura atual sobre determinada temática (Amado, 2014; Silva, 2023). O objetivo é suscitar reflexões sobre a interação existente entre a literatura e a Educação Infantil, compreendendo-a como possibilidade potente para a formação de crianças.

3. Para refletir leituras, desconstruir estigmas: literatura e Educação Infantil

A leitura é uma atividade muito importante na vida do ser humano. Estando ela em vários âmbitos da vida em sociedade, o ato de ler, o mundo e as letras, há inúmeras vantagens, tais como estimulação da criatividade, melhoria do vocabulário, exercício da memória, trabalha a imaginação, ou seja, ler é fundamental para o desenvolvimento social e psicológico e até profissional dos jovens. Por isso, a estimulação da leitura é um fator essencial para o professor (Lima, 2013).

As pessoas que não tem o hábito de ler o horizonte de imaginação e criatividade se constitui como algo incipiente, pois tem dificuldade em escrever, afinal só com o hábito da leitura que há possibilidade de conhecer o desconhecido, outros mundos, outras épocas, outros lugares. Essa é a importância de influenciar as crianças a ler, pois isso é fundamental para que tenham uma vida com respeito às diversidades (Souza, 2010). Tal contexto ajuda-nos a compreender a cidadania, tolerância e a sensibilidade como uma tríade de elementos fundantes para o processo de viver em sociedade com o respeito real para as diferenças. A Literatura Infantil cria um alimento precioso para sua alma, ela instiga a criança a expectativa do real, ao se colocarem no lugar do personagem e, ao seu cotidiano, mas é preciso conhecer as crianças e os mistérios de seu mundo, podendo, assim, analisar a importância que a literatura tem para sua formação. O período que a criança passa na escola é de extrema relevância para o desenvolvimento dos seus conhecimentos, socialização e afetividade. É necessário que o professor promova um ambiente saudável e motivador de modo que atenda às necessidades das crianças.

Segundo o autor Abramovich (2002):

> O professor tem em suas mãos a tarefa de propor situações de aprendizagens para (re)construção do conhecimento e sensibilização para a sociedade multicultural em sua história e atualidade, assim como em suas diferenças. A literatura infantil, nesse enfoque, é um instrumento que contribui para elaboração destas situações e, sendo assim, é importante que o professor tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante. Assim a responsabilidade do professor aumenta em qualidade, já que ele precisa propor atividades que façam a criança refletir, construir conhecimentos, conhecer a realidade, se posicionar sobre ela e, sobretudo, respeitar as diferenças existentes no mundo globalizado.

Através da literatura infantil a criança tem a oportunidade de interagir com situações cotidianas, incentivando-a a se posicionar, argumentar, solucionar os problemas, pensar e repensar em ideais e atitudes, ajudando-a a organizar suas experiências já vividas com problemáticas atuais, lidando com sentimentos de alegria, perda, tristeza, sentimentos adversos do seu cotidiano. É indispensável que a criança cresça e conviva em um ambiente de lhe estimule a ler, fazendo-a perceber o mundo que a cerca por meio de leitura e imagens, desenvolvendo assim os aspectos cognitivos, perceptivos, cultural e social.

Ao se trabalhar com livros da Literatura Infantil é necessário se estabelecer critérios, as crianças necessitam de livros grandes, bem coloridos, um material distinto ou que possua outro tipo de particularidade que os instiguem a olhar, excitando a leitura visual da criança, sendo a primeira que ela faz e é a que introduz o mundo literário. O professor é o mediador das crianças ao mundo da leitura, por esse motivo a literatura, seja ela por meio dos contos de fadas, fábulas, livros de imagens, animais, gibis, lendas, mitos, histórias modernas e coleções, devem fazer parte de sua rotina, escolhendo e planejando atividades adequadas e diferenciadas em sua prática pedagógica.

Os clássicos têm a habilidade singular e discreta de ligar a vida real ao fantasioso, aumentando ainda mais a imaginação e a identificação reconhecida pela linguagem não verbal, e algumas vezes verbal da criança, onde ela se identifica e ele o seu por preferência. Corrobora à isso, a reflexão de Dhome (2003) quando afirma que as crianças precisam interagir com bons textos para compreenderem a literatura como meio/caminho/possibilidade para pensar a realidade e não esgotá-la ou apenas vê-la como algo a ser seguido com regras à risca. O fim não é aprender as regras, critérios, mas sim enxergá-los como possibilidades e potencialidades de formação humana viável e criativa.

A literatura, através da ficção, reproduz uma realidade vivida pelas crianças no cotidiano, possibilitando um diálogo com elas. A criança, que muitas vezes chega em uma

Instituição de Educação Infantil sem conhecer a literatura e o livro, tem a oportunidade de relacionar-se com novas possibilidades de crescimento. Ouvir e contar histórias são momentos mágicos na vida de qualquer ser humano. E em se tratando de criança, o prazer que envolve esta atividade é incalculável, todo educador preocupado e comprometido com uma educação de qualidade, devem utilizar-se deste poderoso recurso para refletir sobre importantes conceitos necessários as crianças, futuros cidadãos (Bamberg, 2000).

Vivenciar novas situações e emoções a partir de uma contação de histórias possibilita à criança lidar com a realidade de uma forma divertida, mas nem por isso menos profunda. Assim sendo é importante que a criança tenha contato com diferentes livros de literatura infantil e que estes possam provocar nela o desejo de sempre querer escutar histórias, pois ler histórias para crianças é oportunizar o desenvolvimento do seu potencial crítico, é fazê-la pensar, duvidar, questionar, querer saber mais, perceber que se pode mudar de ideia. A literatura favorece a possibilidade de descoberta de si mesmo, e ainda de compreensão do mundo (Coelho, 2002).

4. Considerações finais

Com base nas reflexões do nosso estudo, conseguimos compreender a importância da literatura associada a práticas de leitura e escrita para a Educação Infantil. Neste sentido, os/as professores/as que desejam trabalhar neste âmbito devem possibilitar experiências prazerosas, alegres e sensíveis destinadas a práticas sociais de leitura e escrita.

Entendendo essa premissa, as crianças podem aprender, viver, experimentar, explorar e desenvolver-se de maneira saudável e real. Pois, a literatura favorece, assim, a descoberta e a exploração de si mesmo e do meio ambiente ao redor. Isso é uma das preciosidades que uma prática pedagógica contextualizada com a literatura potencializa. Quanto mais as crianças vivenciam, por meio da leitura de histórias, contos infantis, cenários brincantes associados a literatura e demais vivências atrativas, mas elas conseguem apropriar-se do meio cultural e social que vivem. Essas explorações são caracterizadas pela curiosidade atenta, pela presença-presente entre crianças e professores/as. A importância e a possibilidade da literatura associada a vivências brincantes para crianças se constituem um campo fértil que abre ‘portas’ para a imaginação, criatividade e curiosidade. Vai além de uma rotina mecânica do fazer e olhar, trata-se de um caminho fértil para novas aprendizagens.

Referências

AMADO, João (Org.). **Manuel de Investigação Qualitativa em Educação**. In: AMADO, João. COSTA, António Pedro. CRUSOÉ, Nilma. A técnica da Análise de Conteúdo. 2º ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2002.

SILVA, Adeilton Elias da et al. **Pesquisa qualitativa em educação**: métodos e técnicas em evidência. Organização de Adeilton Elias da Silva et al. Coordenação de Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. Recife, PE: Ed. Dos Autores. 2023.
BAMBERG, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, N. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2002.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

LIMA, Sirleide A. **Práticas de leitura e escrita**: um estudo sobre o acompanhamento escolar. Universidade Federal de Goiás. 2013.

SOUZA, Danilo F. S. **A influência da literatura de massa na formação do leitor.** UNEB. Bahia.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A LITERATURA INFANTIL COMO UM CONVITE À BRINCADEIRA

Andreina de Melo Louveira Arteman[4]

Resumo
Este texto tem como objetivo propor a discussão e análise preliminares de um diálogo que tece aproximações entre infância, brincadeira e literatura, com o propósito de estabeler a ampliação do repertório literário e da construção subjetiva de cada leitor frente ao texto. O livro analisado *Onde está Tomás?*, da autora Micaela Chirif, publicado pela editora Jujuba em 2019, apresenta uma narrativa acerca da brincadeira esconde-esconde entre mãe e filho. As considerações apresentadas procedem do recorte de uma experiência docente na Educação Infantil acerca da interação das crianças com os livros e as vivências literárias. Ao dialogar com a análise inicial do texto é proposta uma prática em que a literatura infantil, o espaço, a brincadeira e a subjetividade da criança sejam contempladas.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação infantil; Brincadeira; Educação Literária.

"Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento."
Bartolomeu Campos de Queirós

Introdução

A epígrafe que inaugura este artigo vem ao encontro dos objetivos traçados para a discussão e análise de uma construção que prevê aproximações entre infância, brincadeira e literatura, com o propósito de estabelecer a ampliação do repertório literário e da construção subjetiva de cada leitor frente ao texto. As discussões que serão apresentadas despontaram como recorte preliminar de vivências na docência da educação infantil. Como objeto de exploração, temos o livro *Onde está Tomás?,* escrito por Micaela Chirif, ilustrado por Leire Salaberria e publicado em 2019 pela editora Jujuba. A partir das aproximações elencadas serão apresentadas possibilidades de análise de uma prática pedagógica que dialogue com a literatura infantil, com

[4] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus Presidente Prudente, é professora de educação infantil na Rede Municipal de Dourados-MS e coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Dourados-MS.

o espaço e com a brincadeira, de forma que evidencie a importância da literatura e da infância na garantia do acesso a experimentações com a fantasia, liberdade e a brincadeira.

Assim, interessa refletir e construir práticas que oportunizem vivências com a literatura no viés de uma experiência humanizadora, que potencialize a construção da subjetividade das crianças, especificamente na primeira etapa da educação básica . Acerca das vivências, compõe como fundamentação a perspectiva de Lev S. Vigotski (2010), de uma educação estética que propicie situações em que a criança possa apreciar e construir sentidos, neste contexto, no que tange à literatura.

Ao observar as relações estabelecidas entre a linguagem, a imaginação, a apreciação estética com o acesso a diferentes estímulos, é possível compreender que todas essas manifestações povoam o comportamento humano. Dentro dessa premissa, as trocas constituídas pertencem ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo infantil (Girotto; Souza, 2016, p. 12). Uma vez que, enquanto sujeitos de cultura, as crianças precisam acessar as produções da humanidade, reconhecemos a literatura como linguagem, o livro como objeto cultural e a instituição educacional, ao oportunizar vivências com o texto literário consolida essa ponte cultural que ao comunicar sobre o outro constrói o senso de pertencimento. No que se refere ao pertencimento e ao que constitui nossa diversidade, compactuamos com Maria do Socorro Macedo (2021, p. 47) ao destacar que

> [...] a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade.

A fim de dialogar com os objetivos indicados, os conceitos de EI, de criança e de infância, que permeiam este estudo, estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2010) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) que orientam as práticas docentes a partir da relação entre a brincadeira e a criança. Considera-se, segundo as DCNEI (2010), que a EI tem como princípio a criança como sujeito histórico e de direito, que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade, reconhece o outro, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, na produção da cultura da infância. Desta forma, os eixos que devem nortear as práticas pedagógicas estão alicerçados nas interações e na brincadeira.

Para tanto, a organização do texto se dá da seguinte maneira: seguida da introdução, será delineada uma apresentação acerca dos processos que configuram a brincadeira na EI, em seguida, a análise inicial do livro Onde está Tomás? (2019) e suas possibilidades com a brincadeira de crianças pequenas. Por último, as considerações preliminares como reflexão para docentes da EI frente aos desafios de se construir práticas mediadoras para uma educação literária.

A brincadeira na educação infantil

No campo do desenvolvimento social da criança, podemos conceber que suas experiências que correspondem ao campo de socialização, constituem-se a partir da convivência familiar até na participação em outros espaços coletivos. É nesse contexto que a infância se relaciona com o arcabouço cultural e social construído pela humanidade. Lívia Vieira e Mônica Baptista (2023, p.14) versam acerca da EI como primeira etapa da educação básica que tem como [...] "centralidade o direito das crianças de brincar, de aprender, de acessar bens culturais e participar de processos de construção de novos conhecimentos [...].

A brincadeira, então, é uma atividade humana que permite à criança essa interação para que possa recriar as experiências vivenciadas com os adultos. Elas brincam e constroem por meio do faz de conta, que, nessa concepção, é a sua forma de representação e de interpretação do mundo. É importante pontuar que nessa perspectiva, a brincadeira não é considerada como atividade inata à criança (Brougère, 2010, p. 104), mas o brincar é uma aprendizagem, e com isso a criança experimenta relações e interações com a brincadeira, por isso a garantia nas DCNEI e na BNCC de que o currículo e as práticas na EI tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assegurando o brincar como direito da criança.

Neste sentido, a imaginação, o imaginário, a capacidade criativa das crianças poderão ser ampliados na medida em que elas tenham acesso às múltiplas linguagens, a materiais diversificados e a uma literatura que não menospreze a capacidade da criança. Ligia Cadermatori (2010) ao discorrer acerca do que é literatura infantil, identifica que os texto literários com qualidade são aqueles que possibilitam ao leitor uma multiplicidade de sentidos. Em consonância, Ítalo Calvino pontuou que (1990, p. 97), "a imaginação é um lugar dentro do qual chove".

Dessa forma, a imaginação como elemento possibilitador da brincadeira pode ampliar a experiência do sujeito, uma vez que poderá imaginar o que nunca viu a partir da mediação do outro, ultrapassando os limites da sua experiência. Outrossim, Vigotski (2014, p. 6) alerta para o dado de que os processos criativos, na primeira infância, manifestam-se principalmente nas brincadeiras. Certamente, as questões mencionadas implicam na reflexão acerca das práticas que temos e podemos construir com as crianças, vislumbrando o seu desenvolvimento leitor e humano. Atenta-se, desse modo, que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para propiciar novas aprendizagens no que diz respeito à formação leitora das crianças.

Diante disso, ao refletir acerca da brincadeira, como lugar de construção do imaginário na criança, torna-se imprescindível que a literatura esteja vinculada à experiência de ampliar a imaginação, a criação e a fantasia. Assim, evidenciamos nesse processo entre literatura infantil, brincadeira, imaginação e subjetividade, o que destacou Reyes (2010, p.15)

> Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vezes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de "nossa humanidade comum".

Como elucidado, a humanidade comum na literatura e a imaginação como aspecto da brincadeira, constituem um modo de a criança adentrar no real. Reitera-se que a prática apresentada a seguir não esgota as possibilidades de leituras e as experimentações que os leitores e os mediadores poderão criar.

Possibilidades práticas – a brincadeira no livro Onde está Tomás?

A escolha de um livro, feita pelo(a) educador(a), está entremeada das concepções que ele possui sobre literatura e sobre criança. Ao selecionar a narrativa *Onde está Tomás?* (2019), pondera-se acerca das possibilidades que o texto possa oferecer às crianças e que contribua para a ampliação das experiências com a brincadeira e com a literatura, sem restringir, de alguma forma, o pensamento criativo.

O livro ilustrado, analisado neste trabalho, apresenta paratextos fundamentais para a exploração e para a construção dos signifcados acerca da narrativa. Ao abrir o livro e alinhar capa e a contracapa, é possível observar que elas se complementam. Neste momento, a ideia do

todo que compõe o livro é visualizada na casa de *Tomás*, como um lugar privado, de intimidade, nessa conexão entre a narrativa e a linguagem da brincadeira como parte da vida privada da personagem.

Figura 1: A casa de Tomás

Fonte: CHIRIF, Micaela. Onde está Tomás?. São Paulo: Jujuba, 2019, capa e contracapa.

Alguns elementos da capa e da contracapa estão presentes no texto, como as plantas ao redor da casa, a mãe que aparece na janela regando as plantas, um cachorro que através da janela observa o quintal. Na guarda, observam-se indícios de animais que estarão presentes na narrativa representando objetos que poderiam ser caracterizados como portais para os espaços criados por Tomás. É importante ressaltar, também, que há um diálogo entre a mãe do menino e o tempo da brincadeira, em respeito ao próprio tempo da criança, da contemplação, da interação e do demorar-se na brincadeira, elementos que serão ampliados na análise de resultados posteriores a esta publicação.

Pensar na imaginação e na capacidade criativa da criança requer, antes, um processo de reconhecimento da relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano. Da brincadeira como um elemento conhecido pela personagem *Tomás*, a história acontece na relação da mãe que está procurando por seu filho, que, entre uma cena e outra, cria mundos, situações da sua imaginação no contexto da brincadeira esconde-esconde. O livro, com 36 páginas, narra, por meio do texto escrito e das ilustrações, dois aspectos importantes: o real e o imaginário. As ilustrações são ricas em detalhes, as cores são intensas, promovendo, desso modo, o ritmo das cenas. Há sempre um elemento que convida o leitor a procurar a personagem e inferir sobre os espaços em que ela se esconde.

Ao relacionar com a brincadeira presente na narrativa, a partir das discussões de Adriana Friedmann (2014, p. 15), destaca-se que o esconde-esconde é uma brincadeira tradicional organizada no contexto em que se procura uma criança escondida em um espaço/lugar que o

outro desconhece, é presente nas relações entre o adulto e a criança desde a mais tenra idade. Em vista disso, ao tecer diálogos a partir do livro enquanto objeto e a literatura enquanto arte, é possível estabelecer possibilidades de uma prática que construa significados a partir da capacidade da criança. As crianças brincam, inventam histórias, criam espaços e interagem com circunstâncias que são capazes de inaugurar mundos possíveis, para elaborarem suas teorias provisórias. Lopéz (2018, p. 55) faz uma explanação necessária para reconhecermos que para essa ampliação, o adulto, o(a) educador(a), o(a) mediador(a) constituem uma presença propulsora, pois:

> Por um lado, trata-se de oferecer materiais, estímulos; por outro, não há possibilidade de construção imaginária sem o outro humano que ajuda a organizar as vivências, que nomeia, que acompanha, que oferece a riqueza cultural que precede a criança e, sobretudo, que propicia a criação do tempo e do espaço para experimentar algo além das ações de sobrevivencia ou da vida cotidiana.

Ao participar de uma proferição, de uma contação de história, ao manusear um livro, ao ler de modo não convencional, as crianças da EI têm a oportunidade de elaborar a percepção do outro, exatamente pelo reconhecimento de um outro que é externo e diferente, a alteridade. Crianças que brincam, que fantasiam, ampliam a relação entre o leitor e a personagem que se constituem a partir do real, daquilo que constitui a cultura infantil.

A proposta prática dialoga com a necessidade de olhar para o espaço como parceiro do(a) educador(a) que, a partir da intencionalidade se configura como mediador. Desta maneira, após a proferição do livro e a conversa com as crianças, a sugestão é de um proposta para brincadeira de esconde-esconde. O espaço para a brincadeira poderá ser na sala referência ou no pátio/quintal da escola. Esta relação é tecida a partir da personagem que brinca com sua mãe de esconde-esconde, a partir de elementos do seu acervo de birinquedos.

Desse modo, as crianças na EI podem escolher brinquedos ou outros objetos que tenham a mesma funcionalidade presente na narrativa, de transitar em diferentes espaços a partir da imaginação. Ao considerar que este texto está em construção, justifico que as leituras que implicam na proposição dessa prática serão apresentadas posteriormente, mas dialogam com os elementos apresentados até esse momento.

Considerações Finais

A educação literária enquanto concepção que abrange a formação do leitor literário, exige um ambiente que exale a presença dos livros, em que as criança tenham acesso para manusear, brincar e escutar pela voz do mediador as narrativas. Nesse viés, a construção dos significados pelas crianças em relação ao mundo se dá a partir da exploração e do acesso aos diferentes materiais e às diferentes linguagens. Ao povoar a imaginação das crianças e permitir experiências por meio da brincadeira para a criação, será possível reconhcer que elas incluem nas criações todos os elementos que receberam, nessa miscelânea, ainda farão novas combinações decorrentes da sua espontaneidade, das suas escolhas e dos seus desejos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília. 2010

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CHIRIF, Micaela. **Onde está Tomás?.** São Paulo: Jujuba, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar:** brincadeiras e jogos tradicionais. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**. São Paulo: Mercado das Letras, p. 11-38, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo, SP: Instituto Emília, 2018.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. São Paulo, SP: Global, 2010.

VIEIRA, Lívia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO MATO GROSSO DO SUL

Pamela Priscila da Silva Cristaldo[5]

Ilma Regina Castro Saramago de Souza [6]

Resumo

Este resumo expandido apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento que investiga a organização e as práticas pedagógicas da Pré-Escola no contexto da Educação Escolar Indígena. O estudo está sendo desenvolvido em uma Escola Indígena, analisando como o ambiente escolar articula saberes tradicionais, oralidade, língua materna e territorialidade com as demandas do sistema de ensino. A pesquisa tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas interculturais na Pré-escola em uma Escola Indígena no sul de Mato Grosso do Sul. A metodologia ampara-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de campo. A produção de dados em campo ocorrerá por meio de observação participante, registros contínuos em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com docentes. O arcabouço teórico fundamenta-se na pedagogia freiriana, na antropologia da infância e em diretrizes normativas da educação indígena. O propósito central reside em compreender de que maneira as rotinas, as interações e os materiais didáticos refletem ou tensionam os modos próprios de educar presentes na comunidade. Como se trata de uma investigação científica em andamento, as reflexões assumem caráter parcial. Os dados preliminares apresentados decorrem estritamente de um levantamento bibliográfico inicial do mapeamento normativo e teórico acerca da Educação Escolar Indígena e das culturas da infância. Evidencia-se a exigência de uma flexibilização curricular que acolha o tempo da comunidade, a centralidade da língua materna e a autonomia própria das crianças originárias. E parcialmente conclui-se que a formação docente e o desenvolvimento de materiais específicos e interculturais figuram como os principais desafios atuais para a consolidação de uma prática pedagógica simétrica, dialógica e respeitosa.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Interculturalidade.

Introdução

A Educação Escolar Indígena constitui um campo complexo e em permanente construção no cenário nacional, sendo historicamente atravessado por tensões, reivindicações

[5] Profissional da Rede Municipal de Ensino de Tacuru-MS e Mestranda Profissional em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí.

[6] Professora permanente dos Programas de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas e do Programa de Mestrado Profissional da mesma instituição, Campus de Naviraí. Pesquisa temáticas como Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Inclusão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI).

sociopolíticas e desafios de ordem pedagógica. No âmbito da Educação Infantil, essa complexidade torna-se ainda mais acentuada, uma vez que a Pré-Escola indígena possui o desafio de articular os marcos e princípios legais da educação nacional às concepções próprias de infância, socialização e aprendizagem de cada povo originário.

Segundo Aracy Lopes da Silva (2002), compreender as infâncias indígenas implica reconhecer que as crianças participam ativamente da vida comunitária, aprendendo por meio da observação, da autonomia progressiva e da convivência intergeracional. Assim, práticas pedagógicas que ignoram essas dinâmicas acabam desconsiderando a centralidade dos saberes tradicionais na formação das crianças.

A escola não deve atuar como um espaço de ruptura, mas sim como uma extensão das formas comunitárias de viver, produzir cultura e aprender. Sob essa ótica, investigar a organização da Pré-Escola no contexto indígena torna-se fundamental para compreender como as rotinas, os materiais didáticos, as interações e o uso da língua materna refletem ou tencionam as pedagogias tradicionais. Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Municipal Indígena do sul de Mato Grosso Sul, buscando compreender suas contribuições para a consolidação de uma educação genuinamente intercultural.

Fundamentação Teórica e Percurso Metodológico

Para alcançar a compreensão pretendida, a pesquisa estabelecerá como foco central investigar como a Pré-Escola se organiza no contexto escolar indígena. Esse movimento envolve a descrição das concepções locais de infância a partir das vivências das crianças, a identificação de práticas pedagógicas que dialogam com a cultura e a análise dos desafios docentes face às demandas do sistema de ensino.

No estágio atual do estudo, os dados preliminares apresentados decorrem estritamente de um levantamento bibliográfico inicial do mapeamento normativo e teórico acerca da Educação Escolar Indígena e das culturas da infância. Com isso, as reflexões iniciais apoiam-se na literatura cientifica e documental, no qual fornecerá o suporte epistemológico necessário para posterior triangulação e análise de discurso dos dados empíricos a serem gerados dentro do contexto escolar indígena.

Essa perspectiva é complementada pela pedagogia freiriana, que defende uma prática educativa dialógica e fundamentada na realidade do educando, transformando a escola em um espaço de liberdade e valorização cultural.

Sob o olhar da antropologia da infância, autores como Clarice Cohn (2000) e Aracy Lopes da Silva (2002), sustentam que os processos de socialização indígena ocorrem por meio da participação ativa e da convivência intergeracional. Tais concepções encontram respaldo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999) e nos estudos de Ana Elisa de Castro Freitas (2006) e Márcia Gomes Marinho (2014), que legitimam o bilinguismo e o currículo intercultural.

A operacionalização dessa base teórica em campo ocorrerá por meio de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de campo. A imersão no cotidiano da Escola Municipal Indígena viabilizará a produção de dados por meio da observação participante e do uso minucioso de diários de campo. Estão previstas, ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que lecionam na Pré-Escola da instituição e documentação fotográfica autorizada. A análise de todo o material produzido segue os preceitos da análise de conteúdo temática, garantindo o rigor analítico e o respeito aos saberes originários. O andamento da pesquisa obedece a um cronograma que integra o levantamento bibliográfico, a tramitação em comitês de ética, a qualificação, o desenvolvimento de um produto educacional específico e a futura defesa pública da dissertação.

Considerações Finais

Por se tratar de uma investigação científica em andamento, as considerações finais apresentam reflexões de caráter parcial e as projeções analíticas construídas até o presente momento. Evidencia-se que a organização da Pré-Escola em contextos indígenas necessita superar os modelos rígidos e homogeneizadores da escola convencional urbana, demandando uma flexibilização curricular que acolha o tempo da comunidade, a centralidade da língua materna e a autonomia própria das crianças originárias.

Os dados preliminares reiteram que a formação docente e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e interculturais continuam a figurar como os principais desafios para a consolidação de uma prática pedagógica simétrica e dialógica. Espera-se que a conclusão

deste estudo, aliada à futura implementação do produto educacional planejado, forneça subsídios práticos e teóricos para fortalecer a autonomia pedagógica da Escola, valorizando as infâncias indígenas e assegurando o seu direito a uma educação que respeite e propague a sua ancestralidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 30 mai. 2026.

COHN, Clarice. **A criança indígena: natureza, cultura e desenvolvimento.** São Paulo: Contexto, 2000.

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

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Infância indígena:** práticas educativas e cultura infantil. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO, Márcia Gomes. **Educação Infantil em comunidades indígenas:** práticas culturais e desafios escolares. Manaus: UEA Edições, 2014.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2002.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

BRAGA, Lourdes Aparecida Machado[7]
BARBOSA, Maria Madalena Freitas [8]
PIZATO,Jane Silvia Chaquime[9]
OLIVEIRA, Lucinéia Silva de[10]

Resumo
Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de discutir a relevância das linguagens artísticas na educação infantil, utilizando esse tema como ponto de partida para compreender seu valor e as experiências que tais práticas proporcionam aos pequenos. Desse modo, a realização de atividades criativas na primeira infância desperta, desde cedo, o interesse pelo brincar com a expressão estética. Essa abordagem oportuniza condições para que as crianças aprendam a apreciar as cores, relacionar saberes, conhecer e atribuir significados ao mundo à sua volta. Assim, a proposta deste trabalho contextualiza a realidade do processo de ensino da arte nessa etapa escolar. Para isso, realizou-se uma investigação bibliográfica com o objetivo principal de analisar como a arte está sendo ensinada na educação infantil. O estudo apresenta a essência dessas abordagens quando a arte-educação é adotada pelo professor como ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral, tornando as crianças capazes de contemplar, formar opiniões próprias e compreender a importância da arte em sua formação como um sujeito crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Experiências; Vivências; Aprendizagem; Conhecimento; Docente.

1. Introdução

A educação infantil, ao contrário do que muitos pensam, é uma fase fundamental que integra o ensinar e o educar. Nessa etapa, além do brincar e do lúdico, atividades com elevados níveis de conhecimento devem ser planejadas de forma adequada para atender às necessidades das crianças. Trata-se de um período único para o desenvolvimento integral e social, no qual os pequenos aprendem, vivenciam e acumulam experiências que contribuirão para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para atuar na sociedade.

[7] E-mail: bragalourdes1998@gmail.com, Professora de Educação Infantil GEMED
[8] E-mail: lena_fesb@hotmail.com, professora de Educação Infantil, GEMED
[9] E-mail janepizato@hotmail.com, Professora da Educação Infantil GEMED
[10] E-mail: lucineiasilvaneia89@gmail.com. Professora na Instituição APAE

Diante disso, o objetivo principal deste trabalho é conhecer como a arte está sendo ensinada na educação infantil, investigar quais ações podem ser adotadas para o seu ensino e verificar se as crianças têm contato com obras artísticas. Essa prática envolve os pequenos na compreensão do sentido que a arte traz, transformando a imaginação em uma práxis indispensável para o desenvolvimento integral e reflexivo. Como resultado, as crianças tornam-se capazes de contemplar, de formar suas próprias opiniões e de compreender a relevância das linguagens artísticas na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a problematização do trabalho consiste em investigar como a arte é abordada na educação infantil e de que maneira acontece o processo de aprendizagem, verificando se ela é tratada em sua totalidade ou se é reduzida ao uso de tintas para pinturas com as mãos ou pés das crianças, com o único intuito de ensinar as cores como um mero simbolismo de desenvolvimento.

Com o intuito de responder a essa questão, este estudo busca o amparo de autores que desmistificam esse paradigma, revelando o verdadeiro valor e a importância do ensino da arte, principalmente na primeira infância.

2. A arte na educação infantil

A Educação Infantil é uma etapa primordial no processo de desenvolvimento da criança para seu desenvolvimento. É nesse momento que se inicia a interação com grupos diferentes de sua convivência familiar, surgindo um novo espaço social que exige adaptação e acomodação. Por isso, é necessário promover um ambiente acolhedor, garantindo que o desenvolvimento intelectual e cognitivo ocorra de forma gradual. Quando inserida nessa fase, a arte torna-se uma ferramenta indispensável para a aprendizagem, pois proporciona oportunidades de agregar novos conhecimentos; quando acompanhada de formas e representações coloridas, o processo torna-se ainda mais enriquecedor.

> A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, auto-estima, capacidade de representar os simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. (Santos; Costa, 2010, p.09)

O processo de desenvolvimento da criança se inicia ainda no ventre materno. Quando a mãe conversa com o bebê, acaricia a barriga ou vivencia diferentes emoções e reações, tudo isso é transmitido a ele. Após o nascimento, a interação com o mundo e com as pessoas ao redor passa a criar imagens, cores e formas. Afinal, o próprio mundo é uma obra de arte. Ao abrir os olhos, o recém-nascido aprende a enxergar e a reconhecer seus entes queridos, o que intensifica e oportuniza o esplendor e a explosão de cores representadas pela arte. Essa vivência artística dá vida aos tons que elas vão sistematizando as suas singularidades na forma de aprender e seu desenvolver sua capacidade de interação e criação

Segundo Iavelberg (2003, p. 9):

> A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Portanto, a arte, além de promover e propiciar a aprendizagem, também desenvolve as habilidades artísticas nas crianças. Por meio da introdução dessa temática, elas obtêm êxito em aprender a desenvolver seu próprio estilo de fazer arte, seja pela criatividade, pela imaginação ou pelo modo de pensar e intervir no meio social, o que as leva a conhecerem suas produções e a discuti-las.

> As artes são, no fim, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação. (Eisner, 2008, p. 11).

Por essa razão, é fundamental que as crianças na educação infantil tenham acesso a obras de artistas consagrados para discutir e refletir sobre elas, ao mesmo tempo em que realizam suas próprias produções, visto que a criação e a fantasia são inerentes ao imaginário infantil. Portanto, cabe ao docente propor atividades que estimulem essa imaginação a partir das vivências que os pequenos já possuem, disponibilizando espaços para suas criações e os materiais necessários, além de manter uma postura observadora e adaptar as propostas

conforme a faixa etária. Pillotto (2007, p. 40) aborda a formação do docente de arte da seguinte maneira:

> O conhecimento artístico refere-se ao saber sobre a construção poética e o conhecimento estético sobre a arte. Nesse sentido, o professor de arte constrói na sua formação conhecimentos conceituais, conhecimentos artísticos e conhecimentos pedagógicos culturais.

Por isso, faz-se necessário que o professor desenvolva um ambiente propício à valorização das produções artísticas, despertando nas crianças o interesse pelas artes visuais de forma a torná-las mais confiantes e independentes em suas criações.

3. A arte na educação infantil na perspectiva da criança

A arte, enquanto concepção na educação infantil é uma realidade que ganha espaço gradualmente. Embora ainda não seja possível afirmar com clareza como essa prática se efetiva no cotidiano de algumas instituições, os estudos e leituras apontam que a base da aprendizagem infantil ocorre em qualquer ambiente de inserção da criança. Afinal, a arte está presente em toda parte, seja em uma obra ou em uma estrutura para a qual direcionamos o olhar.

Contudo, é fundamental que essa percepção estética seja integrada a todos os espaços escolares. Diante disso, este capítulo apresentará as perspectivas de autores que discutem a importância da abordagem artística desde a primeira infância. Desse modo, pode-se considerar que a arte é um instrumento importante no contexto da aprendizagem dos pequenos, principalmente na educação infantil.

> A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta (Santos; costa, 2010, p. 3).

O aspecto fundamental é proporcionar às crianças a oportunidade de apreciar produções artísticas e reproduzi-las de acordo com sua imaginação, quebrando o paradigma tradicional que ainda impera no ensino das artes visuais em algumas instituições.

> Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão

> sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017, p. 44).

Nesse cenário, a prática pedagógica muitas vezes ainda se restringe ao uso de desenhos prontos para colorir. Essa abordagem costuma ser direcionada aos estudantes do ensino fundamental, sob o falso pretexto de que, por serem maiores, compreendem melhor o conteúdo. Tal premissa deve ser rejeitada, visto que a criança, desde o nascimento, inicia a construção de sua noção de mundo e, ao longo de seu desenvolvimento, percebe que o entorno é cercado por manifestações artísticas.

Portanto, a inserção de obras de arte na Educação Infantil evidencia que os pequenos também são plenamente capazes de aprender a apreciar uma pintura e atribuir-lhe significados criativos, desde que essa prática faça parte do seu cotidiano e seja trabalhada de forma lúdica.

Cunha (1999, p. 49) ressalta que:

> A pintura permite à criança traduzir plasticamente, através da ação corporal sobre a matéria colorida, suas experiências visuais. A imaginação deslumbrada, diante do percebido, invade a criança com imagens e ideias impulsionando-as a buscar respostas para o que vê no mundo, tornando-se importante canal de organização simbólica ao lhe permitir reestruturar ludicamente suas experiências cromáticas e compartilhá-las com os outros.

Quando brinca com arte, a criança vivencia experiências que impulsionam sua imaginação, permitindo-lhe recriar o mundo sob a ótica do ambiente em que está inserida. Isso estimula um pensamento crítico e reflexivo, capaz de transformar a realidade em algo que desperte seu interesse por novas descobertas.

4. Considerações Finais

O presente trabalho teve como proposta buscar respostas sobre a importância de incluir a arte e suas manifestações na educação infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de compreender esse panorama. Ficou evidente que a arte é uma ferramenta fundamental para ser trabalhada desde os bebês, proporcionando o desenvolvimento de sua criatividade e imaginação. Assim, quanto à relevância de ensinar artes para as crianças, não se devem fazer comparações reducionistas; cada criança é única em seu processo de entendimento. Desse modo, o estudo alcançou respostas significativas, considerando que as crianças são

capazes de fazer a sua própria releitura a partir da compreensão de suas experiências e vivências, seja na instituição ou em ambiente familiar.

Quando a arte é vivenciada na educação infantil, percebe-se que a literatura retrata essa prática como essencial para o desenvolvimento integral. Deve-se considerar que todas as crianças aprendem, mas necessitam da mediação docente para aprender a apreciar e a fazer arte. Pensando nisso, a inclusão das obras de arte favorece o aspecto cognitivo e social, tornando a criança um ser crítico, reflexivo e autônomo, com acesso a conhecimentos compatíveis com sua faixa etária. O ensino da arte na educação infantil ainda não é uma realidade constante em todas as instituições. Contudo, quando acontece, a evolução na aprendizagem é perceptível, consolidando este estudo como um ponto de partida para futuras investigações sobre a prática pedagógica artística.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 15 maio 2026.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Disponível em: https://www.scribd.com/document/722930078/CUNHA-Susana-Rangel-Vieira-da-org-Cor-som-e-movimento-Mediacao-1999. Acesso em: 21 abr. 2026.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 2-17, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: https://www.scribd.com/document/503219337/Para-gostar-de-aprender-arte-Rosa-Iavelberg. Acesso em: 21 abr. 2026

SANTOS, Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2010, Novo Hamburgo. **Anais eletrônicos [...].** Novo Hamburgo: Feevale, 2010. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Giovanna de Matos Moraes Carneiro[11]

Resumo

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado intitulada "A formação continuada de professores da educação infantil: ações da rede municipal de Dourados/MS (2017-2020)", concluida em 2021, vinculado à linha de políticas e gestão da educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem como objetivo apresentar como se deu o atendimento à educação infantil no Brasil, à educação como direito da criança e os avanços ocorridos para a formação continuada de professores após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao final do trabalho constatou-se que apesar de significativos avanços e a melhoria da qualidade do atendimento a criança, ainda há um grande caminho a se percorrer para oferecer uma educação infantil que garanta o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos no país.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direito à educação; Formação Continuada.

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido entre nos anos de 2020 a 2021, para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Como fontes bibliográficas foram utilizados autores que estudam e pesquisam o atendimento a Educação Infantil (EI) no Brasil, tais como: Moysés Kuhlmann Junior, Sônia Kramer, entre outros, e autores que estudam o direito a educação como Carlos Roberto Jamil Cury.

Foram utilizadas como fontes documentais a Constituição Federal de 1988, que foi um marco para o avanço das políticas de atendimento a criança no Brasil; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996; o Referencial Curricular 27 Nacional para Educação Infantil (RCNEI); o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, por meio da Lei 10.172 e o aprovado em 2014 pela Lei 13.005.

A necessidade de atendimento a criança pequena em instituições específicas no país surgiu durante as primeiras décadas do século XX, com a expansão das indústrias no Brasil,

[11] Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Dourados – MS e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

aumentando a entrada da mulher no mercado de trabalho, e devido tais mudanças sociais foram criadas as primeiras creches públicas no Brasil, que estavam a cargo da assistência social, apresentando segundo Kuhlmann Jr (2005) um caráter assistencialista e discriminatório.

Sendo assim, o atendimento oferecido para as crianças de 0 a 6 anos ao longo do século XX tinha como característica a assistência educacional, que segundo Raupp *et.al* (2012), consequentemente repercutia na formação dos profissionais que atendiam as crianças nesse contexto, evidenciando a complexidade da sociedade em relação ao atendimento da criança pequena.

Por isso o perfil da formação dos profissionais que atuavam nas creches neste período era a existência de um grande número de profissionais que ainda não haviam sequer terminado o 1º grau, segundo Rosemberg (1994), tal afirmação foi encontrada após a realização de uma pesquisa diagnóstica realizada nas capitais do estado. Apenas após a promulgação da Constituição Federal brasileira (CF) de 1988, a educação foi afirmada como direito de todos e dever do Estado, sendo que a EI deveria ser efetivada em creches e pré-escola (BRASIL, 1988).

A formação continuada de professores da Educação Infantil após a redemocratização no Brasil

Após a promulgação da CF de 1988 o objetivo da EI a partir de então passou a ser o desenvolvimento integral da criança, por isso durante a década de 1990 aumentaram as discussões e reflexões acerca dos conhecimentos profissionais necessários aos profissionais que atuavam, na educação da criança pequena, se tais conhecimentos deveriam ser ofertados por instituições de formação.

Nesse sentido surge a necessidade de elaboração de uma série de políticas que proporcionasse capacitação aos profissionais que atuavam na educação das crianças pequenas, melhoramento do espaço físico das instituições para proporcionar um atendimento de qualidade, de forma que ocorra de fato a garantia do direito a educação para milhares de crianças no país (Brasil, 1996).

Em 1994 o MEC promoveu um encontro técnico sobre — Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, o encontro gerou diversos debates importantes, contribuindo

para qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (Brasil, 1994). Tal encontro resultou na produção de textos de diversos especialistas de EI que ajudaram na análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de EI.

Em 1996 foi instituída a Lei 9.394, estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação da criança pequena passou a ser denominada EI, primeira etapa da Educação Básica. A partir da LDB que se exigiu pela primeira vez a formação de professores para atuar na EI, os profissionais, deveriam ter nível superior ou curso de graduação plena (Brasil, 1996).

Em 1998, foi publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) com objetivo de orientar as práticas pedagógicas nas instituições de EI no país, tal documento apontou a necessidade de se investir na capacitação dos professores da EI para promover uma educação de qualidade em creches e pré-escolas, entretanto tal investimento deveria ocorrer por parte das redes de ensino. Ainda afirmou que instituições deveriam criar condições para que os profissionais que não possuem formação específica para atuar na EI possam ter acesso a estas, com intuito de se adequar as novas exigências trazidas pela LDB (Brasil, 1998).

Posteriormente, em 2001 a Lei n° 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) firmou as diretrizes, objetivos e metas para a EI, dentre muitos assuntos, tal documento abordou a formação de professores da EI, como a implementação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração entre União, estados, municípios e Universidades.

Ainda estabeleceu que em um prazo de cinco anos os dirigentes de instituições que oferecem a EI tivessem formação apropriada para o exercício da função (modalidade normal) e dez anos para o nível superior e ainda. Estipulou prazo de em até 5 anos após a vigência do documento 70% dos professores que atuam na EI devem se especializar em cursos superiores específicos para atender as particularidades necessárias para o atendimento às crianças, elaborar políticas específicas para a EI baseadas nas Diretrizes Curriculares, nas normas complementares estaduais e ainda no RCNEI (Brasil, 2001).

Em 2005 foi criado o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Tal programa foi oferecido de forma virtual (curso a distância) de formação para o magistério, tendo como objetivo qualificar professores que ainda não

possuíam a formação necessária para atuar nas instituições educacionais, mas atuavam nas redes públicas e privadas. O curso disponibilizou a todos que realizaram o curso, um diploma que os habilitavam para exercer a docência na educação infantil.

No ano de 2006 por meio da Emenda Constitucional n° 53, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que até então era um fundo destinado apenas para o ensino fundamental e passou a atender toda educação básica. Foi um passo muito importante para a valorização dos professores as Educação Infantil, já que 60% do recurso do FUNDEB foi destinado para o pagamento de professores, sendo essencial para a qualidade da educação e para a valorização docente.

Em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foi criada com objetivo orientar as instituições de EI na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Ela afirmou que a formação contínua dos professores é necessária para ofertar uma EI de qualidade, e que tais programas são um direito dos professores para aprimorar sua prática, e desenvolver uma identidade profissional dentro dos estabelecimentos de ensino, considerando o coletivo de crianças e suas especificidades (Brasil, 2009)

Ainda no mesmo ano foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR), por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com intuito de promover a capacitação e qualificação dos docentes e profissionais da educação básica, dos sistemas públicos por meio de ofertas de vagas em instituições públicas de ensino superior.

Em 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que apresenta como meta de nº 1 a EI, a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento nas creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade. Dentre as estratégias para a EI, a oitava era a de promover a articulação da formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na EI, para garantir de forma progressiva o atendimento por profissionais com formação superior; e a nona instigar a

articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação (Brasil, 2014).

Recentemente, foi aprovado a lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que instituiu o Plano Nacional De Educação (PNE 2026-2036), cujo objetivo apresentado para EI é de ampliar a oferta de matrículas em creches e universalizar a pré-escola. Acerca da formação continuada, o documento afirma que será ampliado segundo o plano, as oportunidades de formação continuada aos profissionais da EI, com objetivo de estimular que ocorram práticas pedagógicas com brincadeiras, promover formações que instiguem os professores a promover práticas coletivas de gestão do trabalho pedagógico, agregando avanços nas pesquisas acerca do ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade da EI (Brasil, 2026).

Considerações Finais

A formação continuada para profissionais e professores da EI no Brasil começou a ganhar espaço apenas a partir do período de redemocratização do país. Sendo que até meados da segunda metade do século XX não havia uma política de Estado para o atendimento à infância no país, nem tão pouco profissionais qualificados para tanto.

Após a promulgação da CF de 1988 foram elaborados importantes documentos, leis e programas que nortearam as práticas pedagógicas em instituições de atendimento a EI, estabelecendo mudanças, metas e estratégias para promover a qualidade do atendimento nessas instituições, e ainda a valorização docente, como ECA, LDB, RCNEI, DCNEI, PNE (2001-2011), PROINFANTIL, FUNDEB, PNE (2014-2024) e a BNCC e PNE (2026-2036).

A LDB de 1996 foi a normatização que estabeleceu pela primeira vez que os profissionais que atuavam na EI deveriam ter formação específica para tanto e, a partir de então, o governo começou a elaborar ações para a formação de professores, inclusive o PNE (2001-2011) estabeleceu a criação de uma Política Nacional de formação de professores, bem como que os municípios deveriam realizar a formação continuada dos professores da EI.

O novo PNE (2026-2036) apresentou como meta ampliar a oferta de EI para atender 100% das crianças até o final de sua vigência ou atingir no mínimo 60% deste percentual, e quanto a formação continuada o plano estipula a promoção de práticas pedagógicas com brincadeiras, promover formações que instiguem os professores a promover práticas coletivas de gestão do trabalho pedagógico.

Os avanços ao longo dos anos para a oferta, e qualidade do atendimento a EI foram muitos, o Estado finalmente, estabelecendo uma série de normatizações e medidas para garantir uma política nacional de formação continuada para os profissionais que atuam na EI, no entanto, muito ainda precisa ser feito, como a ampliação do atendimento, o aperfeiçoamento da infraestrutura das instituições, a valorização profissional e a valorização da EI como uma etapa educacional essencial para a formação da criança e a superação de práticas assistencialistas que ainda estão enraizadas nos discursos políticos e práticas dentro das instituições de EI no país

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** 17ª edição. Belo Horizonte. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002199.pdf. Acesso em: 15 mai. 2026

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 mai. de 2026

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 14 mai. 2026

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 mai. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 17 mai. 2026

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/plano-nacional-educacao-2014-2024.pdf. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL**. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em 15 mai. 2026.

KUHLMANN JR., Moysés. **A educação infantil no século XX.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III - Sec XX. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2005. 431 p.

RAUPP, Marilene Dandolini et.al. A gestão do curso de especialização em 149 educação infantil da UFSC. In: FLOR, Dalânea Cristina [et al.] (orgs.). **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012, 256 p.

ROSEMBERG, Flúvia. Formação do profissional de educação infanto, através de cursos súpleteos. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994. 92p.

EIXO 2
FORMAÇÃO DE PROFESSOR

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE DIAGNÓSTICO INICIAL

Juscelaine Martins de Freitas[12]
Amanda Mattos Pereira Mano[13]

Resumo
O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, frequentemente assumido por professores sem formação específica na área, revela tensões que atravessam a prática pedagógica e a constituição profissional docente. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores pedagogos sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações na construção da identidade docente. A pesquisa foi realizada com professores pedagogos, que ensinam Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que no momento da coleta dos dados, participavam de uma formação continuada, em um espaço de escuta em uma escola pública municipal no interior de Mato Grosso do Sul. Como estratégia metodológica, foram utilizadas duas perguntas disparadoras, registradas em *post-its*, uma relacionada aos sentimentos dos docentes ao lecionar e outra voltada aos seus objetivos profissionais, cujos dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados evidenciam que o ensino de Ciências, nesse contexto, está atravessado por processos de desvalorização, invisibilidade e não reconhecimento profissional, além de insegurança pedagógica e ausência de apoio institucional, aspectos que impactam diretamente a construção da identidade docente. Conclui-se que os desafios no ensino de Ciências ultrapassam a dimensão metodológica, exigindo a compreensão das condições de exercício da docência e a valorização da formação continuada como espaço de escuta, reflexão e reconstrução da identidade profissional.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Trabalho Docente; Formação continuada.

Introdução

O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocupa um papel relevante na formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade e da capacidade de compreender os fenômenos que constituem o mundo natural. Nesse sentido, Carvalho (2013) ressalta que o ensino de Ciências, desde os primeiros anos de escolarização, deve favorecer a investigação, a problematização e a construção ativa do conhecimento pelos alunos. No entanto, apesar de sua importância, esse componente curricular ainda se configura como um campo

[12] Doutoranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,PPGECI/INFI.

[13] Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

permeado por desafios, especialmente no contexto de atuação dos professores pedagogos, que, embora tenham formação em Ciências, não são especialistas na área, atuando como professores que ensinam Ciências nos Anos Iniciais.

Essa realidade evidencia que as dificuldades no ensino de Ciências não se restringem à dimensão didático-metodológica, mas se articulam a questões mais amplas, relacionadas à formação docente, às condições de trabalho e, principalmente, à construção da identidade profissional. Nesse sentido, compreender como os professores se percebem e são reconhecidos em seu contexto de atuação torna-se fundamental para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

O presente estudo emerge do contexto da prática profissional da pesquisadora, que atua como coordenadora pedagógica e desenvolve ações formativas com professores dos anos iniciais. A pesquisa tem início a partir de um movimento diagnóstico inicial, realizado em um encontro formativo, no qual participaram docentes responsáveis pelo ensino de Ciências no Ensino Fundamental I, sendo professores pedagogos. Tal movimento teve como objetivo dar visibilidade às percepções, sentimentos e expectativas desses professores em relação à sua atuação docente.

Como estratégia metodológica, foram utilizadas duas perguntas disparadoras, registradas em *post-its*: a primeira, voltada à compreensão de como os professores se sentem ao lecionar Ciências; e a segunda, relacionada aos objetivos profissionais para o semestre. Durante a dinâmica, os participantes também compartilharam, de forma espontânea, os motivos que justificavam suas respostas, revelando aspectos significativos de suas experiências no contexto escolar.

As falas evidenciaram sentimentos recorrentes de desvalorização, invisibilidade, insegurança e não reconhecimento profissional, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos próprios pares. Além disso, os professores destacaram a ausência de formação específica como um dos principais fatores que contribuem para a dificuldade em organizar o ensino de Ciências, o que impacta diretamente sua atuação pedagógica e a forma como se reconhecem enquanto docentes.

Diante desse cenário, o estudo se orienta pela compreensão de que a prática docente não pode ser analisada de forma dissociada da identidade profissional, uma vez que ensinar envolve não apenas saberes e metodologias, mas também processos de reconhecimento, pertencimento e valorização. Conforme Nóvoa (1992; 2009) destaca, a identidade docente constitui-se ao longo da trajetória profissional, sendo atravessada pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas no contexto de trabalho e pelos processos de socialização que definem o lugar do professor na instituição escolar.

Além disso, os saberes docentes são compreendidos como construções plurais, que se constituem na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e saberes do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que o trabalho docente é permeado por diferentes tipos de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que se reorganizam continuamente na prática.

Quando há fragilidades na formação inicial, especialmente em áreas específicas como as Ciências, esses saberes tendem a se constituir de forma mais instável, impactando diretamente a segurança do professor e suas escolhas pedagógicas.

De forma complementar, Imbernón (2011) enfatiza que a formação continuada deve ser compreendida como um processo crítico e reflexivo, voltado para a transformação da prática e para o enfrentamento das incertezas do cotidiano escolar. Para o autor, formar professores implica criar espaços de escuta, diálogo e reconstrução profissional, nos quais os docentes possam ressignificar suas experiências e fortalecer sua identidade.

Nesse sentido, os dados produzidos neste estudo indicam que os desafios enfrentados no ensino de Ciências, na perspectiva docente, estão profundamente relacionados não apenas à ausência de domínio de conteúdos, mas, sobretudo, à fragilidade nos processos de construção da identidade docente, marcada pela falta de reconhecimento, pela insegurança profissional e pela ausência de espaços formativos significativos.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores pedagogos sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações na construção da identidade docente. Ao colocar em evidência as vozes desses profissionais, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a formação continuada como espaço de escuta, reconhecimento e ressignificação da prática pedagógica.

O ensino de Ciências nos Anos iniciais: perspectivas e desafios

O ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido amplamente debatido no campo educacional, sobretudo quando se consideram as condições concretas em que ele se realiza na prática escolar. Mais do que reconhecer sua relevância na formação das crianças, é fundamental refletir sobre como os conhecimentos científicos são trabalhados nesse nível de ensino e quais fatores influenciam a atuação docente. Trata-se de uma área essencial para o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da capacidade investigativa dos alunos, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem, conforme destaca Carvalho (2013).

Apesar disso, é possível observar que, em muitos contextos, o ensino de Ciências ainda ocorre de forma fragmentada e pouco relacionada ao cotidiano dos estudantes. A forte dependência do livro didático e a predominância de aulas expositivas acabam limitando as possibilidades de investigação e construção de sentido, reduzindo o processo de ensino à transmissão de informações, conforme problematiza Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2011). Esse modelo dificulta o envolvimento dos

alunos e enfraquece o potencial formativo da área, contribuindo para a permanência de práticas tradicionais que pouco dialogam com as demandas atuais da educação.

Nesse sentido Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2011) destacam que:

> O ensino de Ciências não pode se restringir à transmissão de informações, devendo possibilitar ao aluno compreender e intervir na realidade, promovendo uma formação crítica e reflexiva. Nesse sentido, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas favoreçam a problematização e a construção ativa do conhecimento, permitindo ao estudante atuar de forma consciente no meio em que está inserido (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 201, p. 52).

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a problematização, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante diz respeito à formação do professor pedagogo. A ausência de uma formação mais sólida, tanto em relação aos conteúdos quanto às metodologias específicas da área, impacta diretamente a prática docente. Muitas vezes, diante dessa insegurança, o professor opta por estratégias mais tradicionais, que lhe oferecem maior controle da aula, ainda que não favoreçam o protagonismo dos alunos. Esse cenário não deve ser compreendido apenas como uma limitação individual, mas como reflexo de fragilidades presentes nos próprios cursos de formação inicial.

Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da formação e da prática, sendo influenciados pelas experiências formativas vivenciadas pelos professores. Quando essa formação apresenta lacunas, especialmente em áreas específicas como as Ciências, tende a gerar insegurança e dificuldades na organização do ensino, impactando diretamente as escolhas pedagógicas.

Os dados iniciais desta pesquisa confirmam essa realidade, evidenciando que muitos professores relatam dificuldades no ensino de Ciências, especialmente na elaboração de atividades investigativas e na condução de práticas que estimulem o pensamento crítico. Isso indica a necessidade de compreender o ensino de Ciências de forma articulada aos processos formativos que constituem a prática docente.

Francalanza (2013) chama atenção para uma limitação recorrente no ensino de Ciências:

> Quando o ensino de Ciências se limita à exposição de conteúdos, perde seu potencial formativo, pois deixa de promover a reflexão, a problematização e a compreensão dos

> fenômenos naturais, reduzindo o conhecimento científico a um conjunto de informações a serem memorizadas. (Fracalanza, 2013, p. 34).

Essa afirmação evidencia que o ensino de Ciências não pode se restringir à simples transmissão de conteúdos, pois isso limita o desenvolvimento intelectual dos alunos. Ao priorizar a memorização, o processo de ensino deixa de estimular habilidades fundamentais, como a reflexão, o questionamento e a investigação, que são essenciais para a construção do pensamento científico. Dessa forma, o aluno passa a ocupar uma posição passiva, o que compromete a aprendizagem.

Além disso, ensinar Ciências vai além do domínio dos conteúdos: exige também compreender como torná-los significativos para os alunos. Isso implica reconhecer o estudante como sujeito ativo da aprendizagem e criar situações que favoreçam a investigação, a experimentação e o diálogo. Nessa perspectiva, Krasilchik (2000) afirma que:

> O ensino de Ciências deve estimular a curiosidade e a capacidade de questionar, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico e contribuindo para que o aluno compreenda os fenômenos naturais de forma crítica, reflexiva e contextualizada. (Krasilchick, 2000, p. 78).

Nesse sentido, observa-se que o ensino de Ciências precisa ir além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel formativo no desenvolvimento intelectual dos alunos. Ao destacar a importância da curiosidade e da capacidade de questionar e nesse sentido, o ensino de Ciências deve possibilitar que o aluno não apenas compreenda os fenômenos naturais, mas também desenvolva uma postura crítica diante deles, construindo conhecimentos de forma significativa e articulada com sua realidade.

Nessa perspectiva, Carvalho (2013) ressalta que o ensino de Ciências, quando pautado na investigação e na problematização, amplia as possibilidades de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento científico. Esse tipo de abordagem contribui não apenas para a compreensão de conceitos, mas também para o desenvolvimento de competências como observação, análise e argumentação.

Diante disso, torna-se necessário repensar o ensino de Ciências nos Anos Iniciais, considerando não apenas os conteúdos, mas também as metodologias adotadas e, principalmente, a formação dos professores. Essa reflexão envolve reconhecer a importância de práticas que valorizem a construção do conhecimento, a participação dos alunos e a articulação entre teoria e prática.

Por fim, superar os desafios do ensino de Ciências nesse nível de ensino passa, necessariamente, pelo fortalecimento da formação docente e pela criação de condições que favoreçam práticas investigativas. Investir na formação dos professores e na ressignificação das práticas pedagógicas é um passo essencial para a construção de um ensino de Ciências mais crítico, significativo e alinhado às necessidades da educação contemporânea.

Formação do pedagogo e implicações no ensino de Ciências

A formação inicial do pedagogo exerce influência direta na forma como o ensino de Ciências é desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em muitos cursos de Pedagogia, os conteúdos relacionados à área são abordados de maneira limitada, o que nem sempre garante ao futuro professor a segurança necessária para atuar em sala de aula, considerando que, conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da formação e da prática profissional. Essa lacuna repercute na prática docente, influenciando tanto o domínio dos conteúdos quanto as escolhas metodológicas, evidenciando a necessidade de uma formação mais consistente e articulada com as demandas do ensino. Essa ausência de formação específica torna-se evidente quando o professor, ao se deparar com conteúdos científicos, evita seu aprofundamento ou recorre a estratégias mais expositivas, nas quais mantém maior controle da aula. Como consequência, reduzem-se as possibilidades de investigação, experimentação e participação ativa dos alunos. Nesse sentido, Francalanza (2013) destaca que o ensino de Ciências, quando restrito à transmissão de conteúdos, perde seu potencial formativo, limitando a construção de conhecimentos significativos e a compreensão crítica dos fenômenos naturais.

Os desafios estruturais da docência não se limitam ao domínio conceitual, mas envolvem também a compreensão de como ensinar Ciências de forma efetiva. A organização do ensino exige a articulação entre conteúdos, estratégias e objetivos, considerando o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Entretanto, a incorporação dessa perspectiva ainda representa um desafio, especialmente quando a formação inicial não proporciona experiências que articulem teoria e prática. Muitas vezes, o professor não vivencia, ao longo de sua formação, situações que o preparem para desenvolver propostas investigativas, o que dificulta a adoção de práticas que promovam maior participação dos alunos. Como destaca Carvalho (2013), o ensino de Ciências deve ser

organizado de modo a favorecer a investigação, a problematização e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental compreender que os saberes docentes não se constituem apenas no âmbito acadêmico, mas também nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional. De acordo com Tardif (2014):

> Os saberes docentes são plurais, heterogêneos e resultam da articulação entre diferentes fontes, como a formação acadêmica, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais construídos no exercício da profissão. Esses saberes não são estáticos, mas se constituem e se transformam ao longo da trajetória docente, no confronto com a prática e com as situações concretas do cotidiano escolar. (Tardif, 2014, p. 36).

Tal compreensão reforça a ideia de que a formação docente deve ser contínua e contextualizada, possibilitando ao professor ressignificar suas práticas a partir da reflexão sobre sua própria atuação.

Corroborando essa perspectiva, Imbernón (2011) defende que a formação docente precisa estar voltada para a transformação da prática, considerando as incertezas e os desafios do contexto educacional contemporâneo. Para o autor, formar professores implica desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, permitindo que esses profissionais atuem de maneira mais autônoma e inovadora diante das demandas da sala de aula.

Além disso, ao discutir a prática educativa, Zabala (1998) enfatiza que o ensino deve ser organizado de modo a favorecer a construção do conhecimento por meio de atividades significativas, nas quais o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Tal abordagem exige do professor não apenas domínio dos conteúdos, mas também competência para selecionar e organizar estratégias didáticas que promovam a interação, a problematização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

No campo específico do ensino de Ciências, Bizzo (2009) chama a atenção para a necessidade de superar a visão de que essa área é intrinsicamente difícil, destacando que as dificuldades frequentemente estão relacionadas à forma como os conteúdos são abordados. Para o autor, quando o ensino de Ciências se pauta em metodologias mais investigativas e contextualizadas, torna-se mais acessível e significativo para os alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico.

Os dados desta pesquisa reforçam essa discussão ao evidenciar que muitos professores relatam insegurança tanto em relação aos conteúdos quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas. Essa realidade indica que as dificuldades no ensino de Ciências devem ser compreendidas à luz dos processos formativos vivenciados pelos docentes. Conforme Chizzotti (2010), as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às experiências de formação, o que evidencia a necessidade de repensar a formação inicial do pedagogo.

Diante desse cenário, o desafio não se restringe ao ensino de conteúdos, mas envolve a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao aluno participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso implica valorizar processos formativos que articulem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de professores mais seguros e preparados para atuar de forma investigativa. Assim, refletir sobre a formação do pedagogo é também refletir sobre as condições necessárias para a construção de um ensino de Ciências mais significativo nos Anos Iniciais, comprometido com a formação crítica e participativa dos estudantes.

Aspectos metodológicos: formação pedagógica como espaço de diagnóstico e produção de dados

A presente investigação insere-se em um movimento de diagnóstico inicial desenvolvido no contexto de uma formação pedagógica continuada, realizada quinzenalmente no interior de uma escola da rede pública de ensino no interior de Mato Grosso do Sul. A formação é conduzida pela própria pesquisadora, que também atua como coordenadora pedagógica, o que possibilita uma aproximação direta com o cotidiano docente e a construção de um espaço de escuta qualificada.

Participam desse processo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais se destacam aqueles responsáveis pelo ensino de Ciências, muitos deles pedagogos que também ensinam Ciências. Esse aspecto revela uma condição recorrente no contexto escolar, na qual o ensino de Ciências é assumido por profissionais cuja formação inicial não contempla, de maneira aprofundada, os conhecimentos específicos da área.

O encontro formativo que originou os dados desta pesquisa foi organizado com o objetivo de compreender as percepções dos professores acerca de sua atuação no ensino de Ciências, configurando-se como um momento diagnóstico. Como estratégia metodológica,

foram utilizadas duas perguntas disparadoras, registradas em *post-its* de cores distintas. No *post-it* rosa, os professores responderam à questão: "Como você se sente lecionando Ciências?". No segundo post-it, foi proposto o seguinte questionamento: "Qual é o seu objetivo para este semestre?".

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização dos escritos e falas em categorias que evidenciam elementos centrais da experiência docente no ensino de Ciências.

Identidade docente e ensino de Ciências: análise a partir do diagnóstico inicial

Os dados evidenciam que o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto investigado, está atravessado por sentimentos de desvalorização, invisibilidade e não reconhecimento profissional. As falas dos professores revelam uma experiência docente marcada por insegurança pedagógica, ausência de apoio institucional e fragilidade no reconhecimento de sua atuação, aspectos que incidem diretamente na construção da identidade docente.

A primeira categoria, denominada *desvalorização e invisibilidade docente*, emerge de expressões como "me sinto invisível", "me sinto de enfeite", "me sinto desvalorizado" e "qualquer um menos professor". Além disso, os docentes relataram situações que reforçam esse sentimento, como quando afirmam que "os pais acham que só o regente é professor", que "a desvalorização vem dos próprios colegas" ou ainda que, "nos conselhos de classe, quando se trata apenas de Ciências, não somos ouvidos". Essas falas apontam para um processo de fragilização do reconhecimento profissional, no qual o professor deixa de se perceber e de ser percebido como sujeito de sua prática. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992; 2009) destaca que a identidade docente se constitui também a partir do reconhecimento social, sendo este elemento fundamental para o sentimento de pertencimento à profissão.

Na mesma direção, a categoria relacionada ao não reconhecimento e à deslegitimação profissional evidencia falas como "não somos professores", "os professores dos anos finais dizem que não somos formados na área" e "os pais só reconhecem o regente". Esses elementos revelam processos que ocorrem no interior da própria escola e que impactam diretamente a forma como os docentes se percebem. A ausência de reconhecimento por parte de colegas,

famílias e da própria instituição contribui para a construção de uma identidade profissional fragilizada, marcada por tensões e inseguranças no exercício da docência.

A categoria que envolve *a insegurança e a desorientação pedagógica no ensino de Ciências* também se destaca, especialmente a partir de falas como “me sinto perdido”, “não sei o que trabalhar” e “os alunos não respeitam”. Tais manifestações indicam que a ausência de formação específica na área interfere diretamente na organização da prática pedagógica, gerando dúvidas em relação aos conteúdos e às estratégias de ensino. Nessa perspectiva, Imbernón (2011) destaca que a formação docente, quando não articulada às demandas reais da prática, tende a não oferecer suporte suficiente para a atuação profissional. Além disso, como afirma Nóvoa (2009), a identidade docente se constrói nas experiências vividas no exercício da profissão, sendo continuamente (re) elaborada ao longo da trajetória profissional.

Outra dimensão importante diz respeito ao *sentimento de isolamento e à ausência de apoio institucional,* evidenciado em expressões como “me sinto sozinho” e “menos cobrança e mais ajuda”. Esses elementos apontam para a fragilidade dos espaços coletivos de troca e reflexão, fundamentais para o fortalecimento do trabalho docente. Nesse sentido, Imbernón (2011) ressalta que a formação continuada deve se constituir como um processo coletivo, ancorado na reflexão sobre a prática e no compartilhamento de experiências, condição que não se evidencia no contexto analisado.

Por fim, observa-se uma categoria relacionada à *busca por reconhecimento e formação,* evidenciada em falas como “ser valorizado”, “ser reconhecido”, “aumento salarial”, “ter formações específicas” e “menos cobranças e mais ajuda”. Mesmo diante das dificuldades, os professores demonstram reconhecer suas necessidades formativas e expressam o desejo por melhores condições de trabalho e por maior valorização profissional. Esse movimento reforça a compreensão de que a formação continuada pode se constituir como um espaço de escuta, diálogo e reconstrução da identidade docente, conforme apontam Nóvoa (2009) e Imbernón (2011).

Diante disso, os dados analisados permitem compreender que o ensino de Ciências nos Anos Iniciais não pode ser reduzido a questões de conteúdo ou metodologia. Trata-se de um campo profundamente atravessado por dimensões identitárias, no qual se evidenciam tensões relacionadas à formação, ao reconhecimento profissional e às condições de exercício da docência. Assim, refletir sobre quem é o professor que ensina Ciências torna-se tão relevante

quanto discutir o que e como ensinar, evidenciando a necessidade de articular prática pedagógica e construção da identidade docente.

Considerações Finais

Este estudo teve como foco analisar as percepções de professores pedagogos sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações na construção da identidade docente. A partir de um diagnóstico realizado em contexto de formação pedagógica, foi possível perceber que o ensino de Ciências, nesse cenário, vai além das questões didático-metodológicas, envolvendo também aspectos relacionados à formação, ao reconhecimento profissional e às condições em que a docência é exercida.

As falas dos professores evidenciam uma experiência marcada por sentimentos de desvalorização, invisibilidade e falta de reconhecimento, frequentemente acompanhados de insegurança em relação ao que ensinar e de que forma conduzir as aulas. Esses elementos indicam que os desafios enfrentados não se restringem ao domínio de conteúdos ou estratégias pedagógicas, mas estão diretamente ligados à maneira como esses profissionais se percebem e são percebidos no contexto escolar.

Nesse sentido, o estudo contribui ao reforçar a importância de olhar para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais também a partir das experiências e condições de trabalho dos professores. Mais do que discutir conteúdos e metodologias, torna-se necessário considerar espaços de formação que favoreçam a escuta, o diálogo e a reflexão sobre a prática, possibilitando ao professor reconhecer-se como sujeito de sua atuação.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações. O fato de ter sido desenvolvido em um contexto específico, com um grupo delimitado de participantes, não permite generalizações. Além disso, o uso de perguntas disparadoras, embora tenha favorecido a expressão dos professores, não possibilitou aprofundar todas as questões que atravessam a experiência docente.

Diante disso, abre-se a possibilidade para que novas pesquisas ampliem essa discussão, envolvendo outros contextos escolares e utilizando diferentes estratégias de investigação, como entrevistas mais aprofundadas ou acompanhamento da prática docente, de modo a compreender com maior profundidade as relações entre ensino de Ciências e identidade docente.

Por fim, os resultados reforçam a necessidade de reconhecer o professor que ensina Ciências nos Anos Iniciais em sua complexidade, considerando não apenas o que ensina, mas também as condições em que ensina e as formas como constrói sua trajetória profissional. Nesse movimento, pensar o ensino de Ciências implica, necessariamente, pensar também na valorização e no fortalecimento da identidade docente.

Referências

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

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2009.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FRANCALANZA, Hilário. **O ensino de ciências no primeiro grau**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

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

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

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

DA FORMAÇÃO DOCENTE À QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Letícia Pascoal de Moraes[14]
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis[15]

Resumo

A conclusão da licenciatura não encerra o preparo docente, sendo crucial a formação continuada para que o professor obtenha uma postura crítica e não neutra diante da complexidade da sala de aula, incentivando o aluno a construir seu próprio conhecimento de forma autônoma. Este artigo tem o objetivo de abordar a contribuição da formação docente para a qualidade na prática pedagógica dos docentes na Educação Básica brasileira. O estudo foi desenvolvido a partir de uma seleção bibliográfica de autores como Saviani (2005), Nóvoa (2019), Tardif (2017), Freire (2005, 2013), Alves (2012) e Franco (2016). O procedimento metodológico consistiu na revisão e articulação das ideias desses autores para analisar a evolução das concepções pedagógicas no Brasil, o papel da formação docente e os elementos que constituem a qualidade na prática pedagógica. Evidenciamos que, para se conseguir qualidade pedagógica, é necessário um trabalho coletivo, diário e permanente entre a comunidade escolar, mas no chão da sala se concretiza pela união da teoria e da prática. Conclui-se que, para além da relação indissociável entre conhecimento teórico e prático, é necessária a busca contínua por conhecimento para chegarmos à qualidade almejada na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação docente; Formação continuada; Qualidade.

Introdução

Atualmente, refletir sobre a formação docente é fundamental, também deve ser constante. Muitos acreditam que, ao concluir uma graduação de licenciatura, já estão preparados para exercer a profissão de docente, porém esta visão se mostra equivocada. No contexto em que vivemos, a docência requer o desenvolvimento de inúmeras competências e, o mais importante, uma busca por conhecimento constante.

[14] Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação - Curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. Professora efetiva da Educação Infantil na Rede Municipal de Naviraí - MS. E-mail de contato: letipascoalm@gmail.com.
[15] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. Docente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação - Curso de Mestrado Profissional em Educação. E-mail de contato: gracas.reis@ufms.br.

Nesta perspectiva, observa-se que a formação continuada faz-se necessária, é vital para que o professor possa ir além da mera transmissão de conteúdos e assuma uma postura crítica e ativa diante da realidade complexa da sala de aula. Como destaca Freire (2013, p. 105), a atuação do docente não é neutra, mas engajada: "O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua 'leitura do mundo', é salientar que há outras 'leituras de mundo", diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela". Dessa forma, o docente pode proporcionar ao aluno que o mesmo produza suas próprias percepções e ideias, incentivando a discutir, argumentar e construir com autonomia seu próprio conhecimento.

O objetivo deste estudo é abordar a contribuição da formação docente para a qualidade na prática pedagógica dos docentes na Educação Básica brasileira. Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma seleção bibliográfica dos pressupostos teóricos de autores como Saviani (2005), Nóvoa (2019), Tardif (2017), Freire (2005, 2013), Alves (2012) e Franco (2016), a fim de demonstrar como a articulação contínua entre formação (inicial e continuada), reflexão e diálogo é o caminho para que o docente alcance à *práxis*[16], transformando sua atuação em uma prática pedagógica de qualidade na Educação Básica.

Zabalza (1998) define qualidade nas instituições como um processo de construção diária, permanente e coletiva que só se concretiza com a participação de todos os atores escolares e a garantia de um ambiente adequado para o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, a formação docente deve ser vista não apenas como um aprimoramento individual, mas como uma construção coletiva da qualidade, que transforma o professor para atuar na sua realidade escolar.

O artigo foi divido em três seções, a primeira a aborda a evolução histórica das ideias pedagógicas no Brasil, desde as influências da Pedagogia Tradicional jesuítica até as transformações provocadas pelas Reformas Pombalinas e pela Escola Nova. O objetivo é demostrar as diferentes correntes teóricas, a figura do professor ao longo do tempo, destacando o docente.

Na segunda seção, é analisado o papel essencial da formação continuada como base para a atuação do profissional da Educação Básica, destacando que a docência é alcançada por

[16] A palavra provém do encontro dialógico entre ação e reflexão tendo como pano de fundo a teoria e prática reflexiva a partir do significado, sentidos e produções humanas no engajamento da transformação social (Gadotti, 1941). Pretendemos utilizar a palavra ao longo do texto.

meio de um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, desenvolvido no cotidiano da escola, capacitando o professor a ir além da transmissão e a produzir seu próprio conhecimento.

A última parte discute o conceito de qualidade na prática pedagógica, definindo-a como uma ação intencional, reflexiva e adaptativa que exige a união entre teoria e prática. A seção conclui que o diálogo e a reflexão crítica são ferramentas indispensáveis para que o docente realize uma atuação verdadeiramente democrática e transformadora em sala de aula.

Para concluir, nas considerações finais, destacamos as contribuições deste estudo, pois evidenciou a relevância da formação continuada, mas, sobretudo, que é fundamental na prática docente a relação entre o conhecimento teórico e o prático. Ao demonstrar a importância de caminharem juntos, não somente para a atuação do docente, mas para que o conhecimento seja produzido por cada aluno, de forma autônoma, respeitando suas habilidades e a realidade individual, para que assim aconteça a qualidade na Educação Básica que tanto almejamos nos dias atuais.

As concepções pedagógicas e a formação docente no Brasil

A Pedagogia é fundamental para compreender a dinâmica educativa, atuando como o campo teórico que busca a relação entre educador e educando. Saviani menciona que “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.” (2005, p.1). Assim, a qualidade do processo ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligada à forma como a teoria e a prática pedagógica se estruturam.

No Brasil por volta de 1549, eram implantados os primeiros colégios na Bahia com incentivo da Coroa Portuguesa, voltada a uma pedagogia tradicional e ao cristianismo. Saviani destaca (2005, p.6), “Mas essa “pedagogia brasílica” não deixou de encontrar oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*”. O *Ratio Studiorum* foi um manual jesuíta que sistematizou a metodologia e o currículo dos Colégios jesuítas, documento este que iniciou sua redação em 1584 e foi publicada em 1599, uma educação voltada a vertente religiosa e ao humanismo clássico.

Essa hegemonia da Igreja no ensino foi confrontada, ao revisitarmos o contexto histórico da educação brasileira entre 1759 e 1854, pelas Reformas Pombalinas. Tais reformas representaram uma ruptura no modelo de formação docente e nos métodos de ensino. A mudança é nítida, Saviani explica o novo contexto:

> A partir de 1759 começam a ser implantadas as "reformas pombalinas da instrução pública" que se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. [...] A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das "aulas régias", isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do "subsídio literário" instituído em 1772 (2005, p.7).

Fica claro que o Estado Português assume, o controle sobre o ensino, assim substitui o ensino dos jesuítas pelas "aulas régias". Essas aulas eram disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa, assim a educação perdeu a sistematização e a estrutura curricular que existia no *Ratio Studiorum.*

Entre os séculos XVIII e XIX, observamos a chegada do método intuitivo, que trouxe ao ensino uma percepção mais sensível, sendo uma referência até a chegada da Escola Nova no início do século XX, que trouxe um novo olhar e contribuições filosóficas, como a de John Dewey, uma educação baseada no aluno como o centro do processo, a aprendizagem como um processo ativo (Saviani, 2005).

Nesta perspectiva, Saviani aponta as concepções de educação em tendências, sendo a primeira tendência, baseada no conhecimento onde era visto como a base fundamental e a verdade absoluta, o foco na transmissão dos conteúdos. Assim o professor era o detentor e o transmissor do saber, já o aluno apenas um receptor passivo que precisava absorver a informação, uma Pedagogia Tradicional, baseado em aulas expositivas, memorização e repetição. Já a segunda tendência, baseada em uma prática onde o aluno aprende fazendo, valorizando a autonomia, a participação, o interesse e o esforço do aluno, onde a teoria deve ser construída a partir dessa vivência, trazendo nesta perspectiva a modalidade da Pedagogia Nova (Saviani, 2005).

Com a evolução dessas concepções pedagógicas, que trouxeram uma nova aprendizagem, sendo mais ativa, a formação e o papel do professor na escola moderna não

acompanharam essa complexidade. Com o avanço e a expansão das redes escolares, a figura do docente consolidou-se, mas muitas vezes de forma técnica e restritiva.

Nesse contexto, Alves argumenta que:

> [...] o trabalho docente é parte constitutiva do trabalho didático e se coloca ao lado de todas as demais formas de trabalho atreladas aos serviços e funções que ele abrange, já brevemente referidas. Sua limitada autonomia se traduz nas operações exercidas pelo professor em sala de aula e, submetido à programação produzida fora do espaço escolar, reduz-se à esfera da execução (2012, p.177).

Devemos estar sempre em alerta, pois em nosso cotidiano dentro da instituição, podemos correr o risco de apenas ser um simples transmissor de conhecimento. É fundamental que a identidade docente seja construída sobre a base da reflexão crítica, ou seja, usando a teoria para refletir sobre a prática e, assim, melhorar a qualidade do ensino, em vez de ser apenas um técnico seguindo um manual, ao realizar este processo reflexão estaremos transformando a nossa prática.

Nóvoa (2019), afirma que o professor é essa figura historicamente insubstituível, destacando que "nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos" (2019, p. 3). Ou seja, os professores são fundamentais e indispensáveis dentro da escola, independentemente das reformas, tecnologias ou recursos, é necessária a presença do professor para que o processo educativo aconteça.

Neste viés, observamos a formalização da profissão. Nóvoa acrescenta que:

> A criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela bem o papel que os professores desempenham na produção do modelo escolar. É nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular (em língua inglesa, o conceito é mais preciso, *mass schooling*, escola de massas). Mas é também nestas instituições que se normaliza o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada (2019, p. 3).

O autor ressalta que as Escolas Normais foram o berço da consolidação do corpo profissional docente, moldando a estrutura escolar moderna e servindo como braço estratégico para a expansão da educação.

A importância da formação inicial e continuada

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96 estabelece a exigência de uma formação para os profissionais da educação básica, reconhecendo a complexidade de sua atuação. De acordo com o Art. 62, a qualificação de docentes para atuar em toda a Educação Básica deve ser feita, preferencialmente, em nível superior, por meio de curso de licenciatura plena, porém apenas para a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental ainda é admitida, como formação mínima, a modalidade normal (nível médio) (Brasil, 1996).

Dessa forma torna-se evidente que a formação inicial do professor é a base para a constituição de um trabalho que possa ir além da mera execução de conteúdos, atuando como transformador. No entanto, o papel do professor na atualidade para exercer todas as suas atribuições, não se encerra na graduação, é necessário estudos diários e estar em constante busca por conhecimento, a formação deve ser contínua, para que sua prática tenha êxito.

Tardif menciona que, "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (2017, p.37). Assim fica evidente que o professor é um profissional complexo que, além de aplicar a teoria, cria, adapta e utiliza-se de diversos saberes para que dessa forma possa desenvolver sua prática da sala de aula com excelência e de forma que promova a aprendizagem.

Levando em consideração a formação e prática do docente, Nóvoa aborda que, "Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores" (2019, p. 6). Observamos que a experiência profissional não é construída individualmente, mas é necessária uma partilha e interação no coletivo. A formação, nesse sentido transcende a sala de aula da universidade e vem a se consolidar no chão da escola (sala), entre um diálogo com todos que fazem parte do ambiente escolar. O trabalho docente é colaborativo, além de ser essencial articular a teoria com a prática para que a qualidade aconteça.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2019, p.9) destaca que "A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida". Isso implica que o conhecimento é construído ao longo da nossa vida e das experiências vividas, logo estamos em uma contínua

aprendizagem. Desse modo, o conhecimento é algo inacabado, pois sempre estamos aprendendo. E isso é tanto na vida pessoal quanto profissional, pois ser professora não é apenas ter uma graduação, devemos estar na busca de ampliação do conhecimento profissional.

Diante disso, é fundamental destacar a importância da formação continuada na vida do professor, ela precisa acontecer de forma aberta, plural e se beneficiar de diversas fontes externas para se enriquecer. Conforme aponta Nóvoa, a formação continuada deve incluir "[...] sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores" (2019, p.11). Fica evidenciado que o conhecimento pode acontecer em lugares diversos, mas é no nosso cotidiano (realidade) que se consolida e se desenvolve conforme vivenciamos momentos novos.

Tardif problematiza sobre o saber docente a seguinte reflexão:

> A relação que os professores mantêm com os saberes é a de "transmissores", de "portadores" ou de "objetos" de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (2017, p.40).

Sobre esse viés, Tardif (2017) destaca que o docente tem se limitado ao papel de transmissor, muitas vezes distanciando-se do reconhecimento como produtor de um saber próprio. É por meio da reflexão coletiva sobre a prática que o professor se apropria de seu conhecimento e atua ativamente na produção de saberes cotidiano. Esses momentos de troca constrói um espaço de reflexão crítica que qualifica as próximas intervenções junto às crianças, que são de suma importância.

A qualidade na prática pedagógica

A prática pedagógica docente deve ser reflexiva e adaptativa, considerando os múltiplos variáveis presentes no ambiente educacional, ou seja, a qualidade da prática pedagógica está ligada à capacidade do professor de agir com intencionalidade, análise crítica e flexibilidade, reconhecendo que cada aluno e cada contexto são únicos e exigem respostas pedagógicas diferentes, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma

prazerosa e eficaz. Assim, exige-se do professor uma reflexão constante de sua prática (Franco, 2016).

Franco ressalta ainda (2016, p.541):

> A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Nesse sentido, a capacidade de agir com a intencionalidade descrita por Franco engloba ter consciência do significado da ação pedagógica pensada no aluno. Para que essa intencionalidade se concretize, o professor deve buscar um embasamento teórico que dialogue com sua prática, pois necessita de referencial necessário para fundamentar suas escolhas pedagógicas e transformá-las em ações que tragam resultados na sua prática cotidiana. Mesmo buscando formação, curso, livros e outros meios para melhorar a sua prática, não existem receitas prontas, mas sim ferramentas para que o docente encontre formas de que o aluno consiga aprender e produzir conhecimento respeitando suas limitações e destacando suas habilidades, que não é uma tarefa fácil vista a realidade do contexto educacional brasileiro.

Devemos destacar que embora a experiência seja importante, somente ela não traz resultados na prática, ignorar a necessidade de teoria, de pesquisa ou de novas abordagens que possam melhorar sua prática, muitas vezes pode se transformar em mero transmissor de conhecimento. Nesta perspectiva, Tardif (2017, p. 78) aponta que “[...] essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola”.

Freire (2005) em sua obra Pedagogia do Oprimido aborda que conhecimento se constrói no diálogo, tanto educador e educando aprendem juntos e para serem “sujeitos cognoscentes”, ou seja, um ser crítico, curioso e dialógico, capaz de intervir no mundo para conhecê-lo e transformá-lo, o diálogo é a chave. Nesta visão, ao ensinar, também aprende, e ao aprender, também ensina. O professor deve permitir a troca e a construção conjunta do saber, para dessa forma não ser apenas um transmissor de conhecimento.

Neste viés, Freire (2013) em Pedagogia da Esperança, menciona uma leitura crítica do mundo diante dos desafios sociais e educacionais e a complexidade pertencente à própria atividade docente. O autor sintetiza essa tensão permanente ao afirmar que:

> A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (Freire, 2013, p. 102).

De acordo com o autor, a prática docente é variada e desafiadora, exigindo um equilíbrio constante entre a autoridade e a liberdade, a teoria e a prática, para que a ação pedagógica seja verdadeiramente democrática e transformadora. A reflexão sobre a prática é complexa e equilibrada, nos remete ao dever ético do educador progressista de não apenas transmitir conteúdos, mas de desafiar as certezas e inspirar a esperança no aluno. É esse compromisso que Freire destaca: “Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o seu acerto é um dever da educadora ou do educador progressista. Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar [...]” (2013, p.80).

Portanto, a esperança deve existir na prática docente, porém só pode ser enfrentada com sucesso quando o professor assume a ética e a postura dialógica, assim a transformação acontece no ambiente escolar, onde o diálogo é a ferramenta para a construção, assim transformando em um espaço de transformação de produção e reprodução de saberes.

Corroborando Franco (2016, p. 247) afirma que “É por isso que se reafirma que práticas pedagógicas requerem que o professor adentre na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos”. Desse modo, é na práxis, na realização da união entre teoria e prática, juntamente com diálogo e reflexão, que o docente encontra o caminho para a qualidade proporcionando momentos de produção de conhecimentos reais em cada indivíduo.

Considerações Finais

O presente estudo fez apontamentos sobre a evolução das concepções pedagógicas no Brasil, desde o modelo jesuítico tradicional até as vertentes da Escola Nova, gerou uma complexidade na atuação docente que nem sempre foi acompanhada pela formação

correspondente. Observamos a necessidade de o professor transcender a figura de mero executor para se consolidar como um instigador da sua prática por meio da construção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada revelou que a essência profissional reside na *práxis,* ou seja, na união refletida entre teoria e prática. A docência, conforme Nóvoa (2019) e Tardif (2017) exige a mobilização de diversos saberes e se desenvolve de forma colaborativa no cotidiano da escola, reafirmando a formação continuada como um processo vitalício, essencial para que o professor se reconheça como produtor e não apenas transmissor de saberes.

Por fim, ao discutir a qualidade na prática pedagógica, ficou claro que esta se configura como uma ação intencional, reflexiva e adaptativa. Baseada nas ideias de Freire (2005, 2013) e Franco (2016), a qualidade está intrinsecamente ligada à capacidade do professor de estabelecer o diálogo como ferramenta central. É na reflexão crítica sobre a própria ação que o docente consegue transformar o ambiente escolar em um espaço democrático e construtivo, respeitando as habilidades e a realidade individual de cada aluno.

Em síntese, a articulação contínua entre formação, reflexão e diálogo emerge como o caminho indispensável para que o docente atinja a práxis e promova, de fato, a qualidade na Educação Básica. Atualmente, atuando como professora observo com muita clareza a importância pela busca de conhecimento, sendo necessário estar sempre pensando em novas estratégias para atender a demanda da realidade educacional, pois caso não façamos isso, acabamos sendo apenas mero transmissor de conhecimento.

Ser docente não é uma tarefa fácil é estar sempre pensando, criando e reinventando, para que assim o conhecimento do aluno venha de forma natural, autônoma. Vale destacar que o mais desafiador, é fazer com que este aluno consiga sozinho produzir suas próprias ideias e conhecimento sobre todos os contextos e assuntos que esteja inserido, só partindo deste ponto podemos pensar que estamos trilhando o real caminho para a verdadeira qualidade na prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2012. Disponível em:

https://www.icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/organiza-o-do-trabalho-did-tico-a-quest-o-conceitual220929.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série legislação; n. 263) Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/ac6e5adf-91db-43ed-9dc2-ae5bc107124e/download . Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 5 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Alfonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A PEDAGOGIA DO ENCONTRO COMO CAMINHO PARA ESPERANÇAR NA DOCÊNCIA

Amanda Queiroz Rocha[17]

Larissa Wayhs Trein Montiel[18]

Resumo

O texto é resultado de reflexões advindas das aulas do componente curricular Docência e Organização do Trabalho Pedagógico: Fundamentos Teóricos e Práticos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Nosso estudo objetiva suscitar discussões no campo da formação de professores/as para melhor perspectivarmos uma docência sob a ótica da esperança, no caminho da Pedagogia do Encontro, com possibilidades formativas a fim de aperfeiçoar a prática educativa nos espaços formativos e escolares. Propomos, então, refletir de maneira sensível e crítica a importância do ato de esperançar para a constituição da docência pela via da consciência crítica e isso só é possível por meio da Pedagogia do Encontro como pilar essencial. Para, a partir disso, vislumbrar a experiência docente como uma ação formativa feita por caminhos e possibilidades tendo a esperança, apoiada em Freire (2013), como instrumento de luta e força política. Apoiamos nos aportes teóricos de Saviani (2005), Franco (2016) e Freire (2013) para melhor aprofundarmos essa temática. Neste sentido, o estudo é de natureza qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica. As reflexões demonstraram que a esperança, por meio da Pedagogia do Encontro, se constitui como um pilar indispensável para a construção das relações humanas proveniente do processo educativo. Por causa disso, é necessário a incorporação dessa prática nos espaços formativos para o desenvolvimento de uma educação mais cidadã, crítica e sensível.

Palavras-chave: Formação docente; Teoria do Encontro; Processo educativo.

1. Introdução

Os professores são feitos de cem!
Cem reflexões, com maneiras de olhar e
Cem maneiras de escutar; são forjados com cem teorias
E modos de ensinar, com cem desejos a realizar [...]
(Diário de Encontros, 10/10/2025)

[17] Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Jequié), Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF/Jequié), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE/Naviraí/MS). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Naviraí).

[18] Professora na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa e Tecnologia Educacional - GEPPETE- sendo a Líder da Linha de Pesquisa Educação da infância: Educação Infantil, Práticas pedagógicas, trajetórias docentes e memórias de instituições educativas. E-mail: larissa.montiel@ufms.br

Os professores/as são constituídos por vários contextos, situações de experiências e reflexões teórico-práticas que influenciam no modo como eles incorporam as estratégias de ensino articulando, assim, as vivências teóricas e práticas, entendendo que isso não é dissociado, mas sim constitui como uma aliança vital para a prática educativa com qualidade. Com base nisso, as 'cem' linguagens dos/as professores/as é um chamado para despertarmo-nos para a esperança por tempos melhores: educação para cidadania, liberdade, alegria e sensibilidade.

A citação acima faz-nos refletir sobre essa necessidade indispensável nos dias atuais, visto que predomina, na maioria das instituições escolares, um viés educativo para a produtividade, tecnicismo e metas a serem cumpridas (Santos, *et al*., 2025, p. 4). O que impera hoje, infelizmente, é a crescente tecnificação da prática pedagógica acompanhada "por um produtivismo exaustivo que reduz o ensino a metas, planilhas e índices de rendimento. Essa lógica técnica e instrumental, que se sobrepõe ao sentido humanizador da educação, acaba por esvaziar a potência ética da relação educativa." (Santos, *et al*., 2025, p. 4). Esse autor nos convida a recalcular a nossa rota formativa para que ao invés de adotarmos práticas domesticadoras do fazer pedagógico, adotemos uma prática mais humanizadora a fim de que resgatemos o valor das relações humanas pela via do esperançar como instrumento de luta contra a educação homogeneizante e colonial.

Para recalcular a rota formativa de nossas concepções e sentidos que fundamentam nossa prática educativa na docência, precisamos desaprender para compreender, refletir e significar entendendo a necessidade humana de uma educação mais sensível e cidadã pela via da esperança (Freire, 2013). O esperançar em Freire (2013) e o encontro como prática social que fundamenta essa ação em Santos (*et al*., 2025) possibilita a potencialização das relações humanas, própria dos espaços e tempos formativos nas instituições escolares. Compreendendo essas considerações iniciais, as relações são constituídas de sentidos subjetivos que são próprios do ato educativo que, se tirar isso, há o esvaziamento do significado do educar e esperançar. O que propomos não é uma tábua de salvação (Kuhlmann Jr, 2001), tampouco acreditamos que os/as professores são os salvadores do mundo. Assim, os/as professores/as possuem suas linguagens que, ora são ouvidas, ora são negligenciadas. Com base nisso, eles são forjados sob caminhos de lutas e conquistas, os quais foram essenciais para construir o exercício de uma

escuta sensível e do olhar admirativo com ato de interesse como eixos norteadores de uma educação cidadã, humanizadora e sensível.

Esperançar, então, pela via da formação docente, em especial para a Educação Infantil, significa muito além de discursos superficiais e rasos sobre a função social da educação, afinal, o que conhecemos hoje foi graças ao avanço da tecnologia, estudos e descobertas de estudiosos no campo educativo (Tardif, 2012). Isso significa dizer que a esperança deve ser (res)significada continuamente, é o que nos ensina Freire (2013) ao evidenciar a importância de uma educação não pela transmissão instrumental e pura do saber, mas entendendo que ela é peça central de um cenário subordinado a uma "determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social." (Kuhlmann Jr, 2001, p. 15). Com este viés, a formação do humano perpassa as instâncias da construção do conhecimento e sua produção, bem como sua aplicação nas vivências do cotidiano, os quais são adquiridos pelas relações na comunidade do seu entorno e/ou da vida escolar.

Não dizemos que há, então, uma hierarquia de saberes (saberes mais importantes e outros que devem ser desprezados ou diminuídos). Os/as professores/as são protagonistas, assim como os discentes, na propagação do saber e do aprender pela alegria, esperança e criticidade (Freire, 2013). Fazendo isso, a educação se concretiza em um movimento significativo com produção de sentido e emancipação, pois esperançar não é utopia, tampouco um sonho acordado/a.

Acreditamos que quando os/as professores/as adentram no universo educativo, em especial na sala de aula, os olhares entrecruzam para eles. São dignos de atenção e são para eles empreendidos fortes pressões. Tensões estas entendidas como desafios. Esses desafios não são recentes, foram amontoando-se de tempos em tempos, compreendendo que, segundo Saviani (2005) tivemos vários esforços advindos das ciências humanas, da organização do trabalho produtivo e da própria sociedade que essas tensões refletem na subjetividade e na exterioridade nos docentes. Eles, assim, são submetidos, ainda hoje, a intensificação do trabalho com várias funções que o contexto escolar demanda, com dispositivos de avaliações da prática pedagógica e sendo, ainda, avaliados com base na opinião pública do senso comum. A sociedade, então, caracteriza-o como o 'salvador' que tudo pode e deve lutar por uma educação e ensino de qualidade, deixando, assim, de lado, outras demandas de cunho particular: vida privada, saúde,

emocional, dentre outros fatores (Nóvoa, 2013). Esses elementos compõem descritos o 'iceberg' da ação educativa em que os docentes são construídos e por eles esperados. Tal contexto indica-nos a necessidade de esperançar à docência em tempos que, pelo acelerar do cotidiano e cumprimento rígido com rigor do currículo escolar, os/as professores/as não priorizam o exercício da sensibilidade e reflexão crítica própria advindas da subjetividade de cada indivíduo.

Neste sentido, acreditamos que é possível esperançar à docência como uma prática essencial que, fazendo isso de modo qualificado, por meio do comprometimento ético e formativo, os/as professores/as podem perspectivar uma educação mais humana e sensível. Com base nestas reflexões, o texto destina-se ao cumprimento avaliativo do componente curricular "Docência e Organização do Trabalho Pedagógico: Fundamentos Teóricos e Práticos" do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. O tema que norteia os escritos do artigo provém das primeiras aulas, por meio das quais tivemos vivências reflexivas para aprender sobre quais características norteiam a identidade própria da docência, que atribuições são esperadas e como esperançar em relação a profissão docente em tempos de pouca sensibilidade e reflexão crítica sobre a prática educativa e pedagógica.

Assim, interessa-nos a seguinte pergunta: Como esperançar à formação docente pelo caminho da sensibilidade e da reflexão crítica na prática docente? De início, discutiremos sobre o que significa esperançar segundo Paulo Freire e sua relação com a prática docente relacionado a Pedagogia do Encontro em Santos (*et al*., 2025) e, a partir disso, discutiremos sobre a importância da sensibilidade e reflexão crítica na prática docente.

2. Desenho metodológico

O texto teórico e trata-se de reflexões advindas das aulas do componente curricular Docência e Organização do Trabalho Pedagógico: Fundamentos Teóricos e Práticos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFMS, campus Naviraí. Assim, é caracterizado pela abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica com base nos escritos de Freire (2013), Franco (2016), Saviani (2005) e Santos (*et al*., 2025). Por definição, pesquisa

bibliográfica objetiva-se pela análise de diferentes fontes "já preparado por vários autores que abordam assuntos em comum" (Silva, 2023, p.58).

Ainda, por se constituir como pesquisa qualitativa, esta tem como foco "o humano, desta forma deve considerar as particularidades, acolhendo as subjetividades e percebendo a lógica das diferenças nos ambientes onde são realizados." (Silva, 2023, p.63). O texto, assim, propõe refletir sobre a esperança definida por Freire (2013) como prática social indispensável na construção e qualificação da formação docente para o processo educativo

3. Esperançar pela Pedagogia do Encontro como prática inerente à docência

> E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
> Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar
> É construir, esperançar é não desistir! Esperançar
> É levar adiante, esperançar é juntar-se com
> Outros para fazer de outro modo.
> (Freire, 2013)

O verbo esperançar significa atitude/ato contínuo de sensibilidade, coragem e luta, ação esta que demanda movimento de reflexão e ação contínua na prática de formação docente. Com base nisso, esperançar nada têm relação com o esperar sem ação, ou uma ação praticada no vazio; o esperançar possui raízes na coragem, na ação e na luta por uma educação cidadã, humana, sensível e democrática (Freire, 2013).

Sendo assim, não está ligada ao fatalismo pedagógico, tampouco ao pessimismo burocrático e pedagógico que predomina, em alguns casos, o processo educativo e as relações entre docentes, discentes e comunidade escolar; a prática que sinalizamos provém da necessidade de ser inerente à formação de professores. Assim, a esperança não como um fim si mesmo, mas como um processo, percurso, caminho que trilha o aperfeiçoamento dos/as educadores/as. Entendendo tal ideia, acreditamos, segundo reflexões de Freire (2013), que a esperança nasce do encontro entre professores/as e alunos/as, pois acreditamos que o processo de reflexão-ação-reflexão advém da pergunta problematizadora, da necessidade de conhecimento crítico da realidade, da legítima reflexão, da análise crítica e consciência crítica.

Essas assertivas demonstram que a Pedagogia, enquanto prática social, "oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político." (Franco, 2016, p.4) A esperança é guia na

contramão de práticas sociais hegemônicas que são desfiladas pelas relações de poder e de opressão do outro. Para melhor explicitar, o conceito de hegemonia está ligado a "direção intelecto-moral guiada pela busca do consenso entre a sociedade civil e a sociedade política [...]" (Chiaranda, et al. 2016). Quer dizer, na sociedade política que atravessa as relações sociais existem forças que procuram manter a dominação de determinado grupo, o que corrobora à noção de marginalização defendida por Saviani (2005) quando discute criticamente que a marginalização intelectual se concretiza por meio de uma ação alienadora.

Assim, assumimos a noção de que a prática pedagógica, enquanto essencialmente educativa e relacional, aliada a esperança, assume caráter de criticidade, e não ações puramente normativas em si, pois a ação pedagógica deve ser *práxis*[19] "e não treinamento; de ser dialética e não linear" (Franco, 2016, p.5). Tal afirmação expressa perspectivas da necessidade do diálogo efetivo e sensível entre professores/as e alunos/as que devem protagonizar a esperança enquanto ação refletida.

Por definição, a esperança constitui como possibilidade de diálogo, compreensão e consciência crítica, pois acreditamos que "[...] a esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos." (Franco, 2016). Alia-se a esse cenário, a prática educativa pela ação docente acelerada pelo cotidiano e cumprimento rígido e linear do currículo.

Em contrapartida, a esperança enquanto prática social importante na constituição da formação docente e, também, do humano, não provém de regras prontas e acabadas, tampouco de técnicas e instruções prontas. Esse entendimento concretiza uma pedagogia apolítica, isto é, que não carrega a necessidade do questionamento problematizador e ação reflexionante. A epistemologia fundamentada nessa questão privilegia o mecanicismo do mundo e busca a eficiência tendo por primazia o cumprimento de metas (Franco, 2016).

A obviedade por trás dessa explicação se dá pela lógica neoliberal que predomina em nosso tempo, por meio da qual padroniza a formação docente pela via da unicidade, esquecendo-se da esperança como caminho de possibilidade formativa pela via da sensibilidade

[19] A palavra *práxis* provém do encontro dialógico entre ação e reflexão tendo como pano de fundo a teoria e a prática reflexiva a partir do significado, sentidos e produções humanas no engajamento e no compromisso com a transformação social (Gadotti, 1941). Para este autor, relacionando Paulo Freire, a "pedagogia da *práxis* pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo." (Gadotti, 1941, p. 33)

e reflexão educativa. É indispensável, em combate a essas premissas, a compreensão da educação como instrumento político, de reconhecimento de si, do entorno social, por meio do questionamento, da 'rebeldia' e da 'teimosia' proposta por Freire (2013).

Assim, a esperança se constitui como uma necessidade ontológica do ser, quer dizer, uma necessidade humana indiscutível e indispensável para o ser humano atuar no mundo e, assim, se torna ontológica à medida que os indivíduos processam a consciência crítica de si e sua relação com a realidade vivida (Freire, 2006). Neste sentido, não significa um mero sentimento de otimismo ingênuo, muito menos a ação passiva e alienadora de simplesmente esperar pelo resultado. Por ser uma identidade e necessidade ontológica do humano, a esperança se constitui como instrumento de luta, reflexão e consciência crítica que adquire significado e importância quando esta é praticada no âmbito da formação docente. Neste viés, Freire (2013) utiliza a profundidade do verbo a fim de distinguir o que significa esperar e o que significa realmente esperançar.

Para ele, a falsa esperança se constitui como uma ação passiva, mecanizada, não reflexionante, que adquire um tom mais especulativo do que uma prática constituída de ação. Ao passo que esperançar simboliza uma ação ativa, em outras palavras, Freire (2013) sinaliza o agir, o construir, ir atrás e o não desistir como atitudes de provenientes da esperança que pretende transformar a realidade pela via da sensibilidade e reflexão. Isso corrobora a ideia de que o humano não é pronto e acabado, conclusivo. Por isso, a educação (res)significa a esperança que adquire significado da vocação do ser mais (Freire, 2013). Este conceito da vocação de ser mais significa que sempre estamos no movimento contínuo de aprender pela ação e pela conscientização.

Acreditamos que essa constituição do humano como indivíduo socialmente histórico e politicamente inserido em uma sociedade que demanda ação e reflexão expressa a ideia de que a transformação social é possível por meio da libertação, pois, segundo Freire (2013) essa prática se aproxima da esperança à medida se imbrica no mundo e constitui relações sociais a partir das condições do espaço-tempo. Assim, o autor entende que a concepção dialética do esperançar a partir da libertação do ser humano é premissa essencial para a construção da subjetividade humana, em especial no âmbito da educação.

4. Afetos-sentidos na formação docente: sensibilidade e reflexão crítica

> Em todo o encontro seja qual for
> O calendário, cada uma das partes está exposta
> Ao perigo da outra, se é verdade, como diz Hofmannstal, que
> 'Todo encontro nos desloca e nos recompõe'. (Gusdorf, 1970).

A esperança é viva pelo envolvimento sensível entre professores/as e alunos/as, indivíduos estes tão importantes que podem ser influenciados de maneira positiva e/ou negativa na vida um do outro. Pois, acreditamos que cada encontro, mesmo que sem percebemo-nos, afeta o outro. O afetar gera transformações, deslocamentos, atravessamentos e caminhos que podem ser potencializados pela via da esperança. Assim, compreendemos que a sensibilidade perpassa a construção do indivíduo, em especial os/as professores/as que por definição é uma profissão das relações humanas. Neste sentido, a prática pedagógica está intimamente ligada ao processo sujeito-docente que

> Elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. (Franco, 2016, p. 540).

Esse entendimento sinaliza as particularidades do docente conforme a formação, condições de trabalho, experiências, aprendizagens e escolhas profissionais, o que evidencia os/as professores/as são indivíduos que entrecruzam culturas, subjetividades e práticas existenciais reflexivas entre os/as alunos/as e a comunidade escolar (Franco, 2016). Com base nisso, a esperança surge como possibilidade de ação educativa com intencionalidade, de projetos, de planos de aula comprometidos com a transformação social do outro.

Isso significa dizer que a aprendizagem pela via de uma prática pedagógica do esperançar traduz com leveza e sensibilidade a formação de indivíduos, pois acreditamos que as aprendizagens não se concretizam de modo imediato e previsível, uma vez que "ocorrem mediante interpretação pelo sujeito dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas [...]" (Franco, 2016, p.542).

Com base nesse entendimento, acreditamos que a esperança possibilita, também, nas tentativas do ensinar e do aprender pelos processos educativos, pois esse movimento dialético se constitui com vivacidade, existencialidade e interatividade. Isso sinaliza a importância do/a

professor/a exercitar a prática pedagógica pela via da criticidade, sabendo que esta é caminho para a consciência crítica e intencionalizada a fim de provocar questionamentos problematizadores para seus alunos/as. A educação, conforme assumimos aqui, "se faz em processo, em diálogo, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam." (Franco, 2016). Assim, as dimensões da criticidade e sensibilidade caminham 'juntas' para o exercício de uma prática pedagógica pela via do esperançar.

O esperançar pode ser como instrumento da concretização efetiva da sensibilidade na prática pedagógica, isto é, ferramenta de emancipação para a construção do saber, sua aplicação e sua reflexão crítica. Nesta configuração, a formação docente não é desvinculada do exercício sensível em enxergar, ouvir, refletir e analisar a realidade e o outro, o que condiz com a compreensão de que a dialética do saber imbuído na relação humana "carrega a essencialidade do ato educativo, ou seja, a intencionalidade coletivamente organizada [...]" (Franco, 2016).

A autora citada mostra-nos que a insistência é ponto chave na construção de caminhos que afetam gerando sentidos e ressignificando a formação docente, uma vez que o/a professor/a deve esforçar-se para aprender a ouvir, enxergar e refletir em prol dos discentes. Não é fácil. Há desamino, fraquejo e situações específicas da realidade educacional que podem desestabilizar o senso crítico e a esperança do/a professor/a. No entanto, a necessidade é evidente: precisamos, antes de mais nada, entendermos que não existe docência sem discência (Freire, 2013) pois os/as professores/as são aprendizes do exercício sensível, do acolhimento intencional e do ouvir com atenção e cuidado aos/as alunos/as.

Em consequência disso, precisamos empreender a resiliência docente enquanto ação necessária em tempos de apologia ao neoliberalismo na educação, pois acreditamos que os/as professores/as são agentes de luta para melhorar o mundo e auxiliar os educandos no exercício do desvelamento do mundo. Alia-se a este pensamento a noção de que "pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo." (Freire, 2023, p.15).

Os afetos e sentidos que podemos construir em prol da educação crítica e emancipatória concretiza-se pela via da sensibilidade em relação ao outro, pois concordamos com Freire (2013) que entende as funções dos/as professores/as progressistas se realizam na prática do

desvelamento crítico da realidade para, enfim, esperançar. Esse cenário é possível por intermédio da *práx*is.

Com base nisso, Franco (2016, p.7) sinaliza a compreensão de que a Pedagogia é, por via originária, de formação de indivíduos por meio da *práxis* e para a *práxis* no movimento de conscientização crítica e sensível da realidade. Esse pressuposto evidencia a dialogicidade como ponto fundamental para o exercício do esperançar na prática docente, constituindo-a como relação horizontal entre os seres e construção de sentido e ressignificados. Tal verdade significa um princípio educativo na relação entre professores/as e alunos/as que são mobilizados pela esperança enquanto prática social importante na construção de uma sociedade democrática, cidadã e crítica. Assim, esperançar à docência por meio da ação reflexiva, significa auxiliar os educandos a desvelar sua própria realidade por meio das dimensões críticas da realidade.

5. O Encontro como premissa para o esperançar à docência

A pedagogia do encontro pode ser articulada com a prática social do esperançar no processo educativo quando observamos os pilares que definem o que significa as relações humanas com foco nos encontros sociais. Esses laços sociais são constituídos pelas relações entre conhecer, aprender, entender e refletir. A concepção de encontro, qual adotamos neste estudo, é sobre o resgate do valor das relações humanas, uma vez que o "afeto precisa ser resgatado como elemento estruturante da prática docente e não apenas como adorno subjetivo." (Santos, et al., 2025, p. 8).

O autor traz uma consistente discussão sobre que concepção deveria guiar e orientar a prática docente, sem esquecermo-nos da esperança, "Nas interações humanas, o afeto não é um 'extra', mas sim o que sustenta a escuta, possibilita confiança e torna o conhecimento uma experiência vivida." (Santos *et al*., 2015, p. 8). O contexto que estamos inseridos sob o jugo social é de uma educação voltada para o técnico, o produtivo, sem percebermos que o mais importante, na verdade, é o ato de reconhecer o outro enquanto perspectiva que necessita de escuta, atenção, presença e sensibilidade. Isso ajuda-nos a compreender a real necessidade da esperança articulada na via do encontrar com o outro.

Esse encontro é o alicerce de toda relação educativa, seja com os alunos, crianças, porteiros, merendeiras da escola e demais indivíduos que constitui o sistema educacional.

Assim, esse encontro pela via do esperançar potencializa o compromisso com o cuidado a partir de uma escuta cuidadosa no movimento de acolher, ouvir, abrir-se, desaprender e caminhar. Precisamos, adotarmos esse entendimento em nossas práticas docentes para melhor vislumbrarmos uma educação humana e cidadã, qual adotada por Freire (2013) que tanto lutou e nos inspirou a utilizar a esperança como instrumento de luta e alegria.

Compreendemos, assim, que a Pedagogia do Encontro (Santos, *et al*., 2025) é definida como uma concepção teórica e prática de ação e reflexão das relações humanas que valoriza o encontro não como uma via única, mas múltipla, diversa e aberta, entendendo que "o saber se constitui no movimento compartilhado entre pergunta e resposta, escuta e fala, dúvida e construção." (Santos, *et al*., 2025). O autor nos alerta para não cairmos no risco da efemeridade dos laços humanos e na fragilidade dos compromissos afetivos que, de maneira implícita, construímos com o outro. Ensinar exige de nós, professores/as e demais profissionais que atuam, direta e/ou indiretamente com a educação, o exercício da escuta autêntica, pois apostamos na ideia de que o (res)significar o ato pedagógica está vinculado pela valorização do vínculo, do afeto e do reconhecimento mútuo.

Chama-nos atenção o fato de que a esperança como ato valorativo da escuta, do vínculo respeitoso e sensível emerge em tempos que as relações humanas se tornaram frágeis, 'inúteis' e defender o encontro pela via do esperançar é insistir, de modo crítico, na potência do vínculo como ferramenta de reflexão e ação para a prática social da docência. Assim, apostamos no afeto como ato necessário nas instâncias educativas e, em especial, nas relações humanas que o docente estabelece com o outro, pois a afetividade não adorna o ensino e a educação, mas sustenta-os de maneira consistente. O reconhecer, abrir e desaprender de maneira colaborativa com o outro possui força formativa como potência que humaniza o processo educativo da docência, pois simboliza, assim uma pedagogia "da escuta que acolhe as subjetividades, como matéria-prima da aprendizagem." (Santos, *et al*., 2025, p. 22).

6. Considerações finais

Salientamos, por fim, a necessidade de tematizar, refletir e construir práticas reflexivas na docência levando em consideração a esperança e o ato educativo que dela pode potencializar as relações humanas. Isso possibilita uma ação educativa com o compromisso de possibilitar

caminhos para a sensibilidade, cidadania, respeito e reconhecimento mútuo na relação com o outro.

Esse outro que, por ser diferente de nós, necessita ser ouvido de maneira autêntica com alegria e afeto. É nessa via que entra a Pedagogia do Encontro, não como escape metodológico ou de crenças e valores, mas como compreensão e sentido que sustenta o ato educativo entre professores/as, alunos, crianças e demais profissionais que atuam, direta ou indiretamente, com a educação.

Referências

CHIARANDA, Paulo Sério; DANTAS, Tamires Zonta Schiavi; RIBEIRO, Flávia Moreira; SILVA, Roberta Kelly Lima; VICENTE, Lígia Ferreira de Oliveira; MANDREDI, Maria Noemi Gonçalves do Padro. Educação e contra-hegemonia: reflexões sobre os (des)caminhos da educação emancipadora/libertadora no contexto contemporâneo. **Avesso do Avesso**, v. 14, n. 14, Edição especial: I Encontro Regional de Educação, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê*?*** Lisboa: Livraria Moraes, 1970.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago. 2005.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa D. FELIPPE, José Neto D. *et al.* Por uma 'pedagogia do encontro' – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. Revista **Aracê**, São José dos Pinhais, 2025.

SILVA, Adeilton Elias da et al. ***P*esquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência.** Organização de Adeilton Elias da Silva et al.; coordenação de Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; Maria da Conceição Silva Lima. Recife, PE: Ed. dos Autores, 2023. p. 44–65.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE APOIO À SAÚDE DOCENTE ATRAVÉS DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR

Isabela Catherine Fermino Mariano[20]
Jorge Both[21]
Adelar Aparecido Sampaio[22]

Resumo
O presente trabalho aborda resultados de um programa multidisciplinar de apoio à saúde docente, considerando os desafios enfrentados na rotina profissional, como estresse, sobrecarga e problemas de saúde. O objetivo do estudo é apresentar os resultados de uma intervenção multidisciplinar e integrada realizada entre os anos de 2021 a 2024, voltada à promoção da saúde de docentes. Trata-se de uma pesquisa aplicada, com participação de professores da Educação Básica de um município da região Oeste do Paraná, utilizando entrevistas como instrumento de coleta de dados. A intervenção incluiu ações relacionadas ao cuidado com a saúde mental, gestão de sintomas físicos, técnicas de relaxamento e respiração, educação alimentar, prevenção de distúrbios musculoesqueléticos e cuidados com a saúde vocal. Os resultados indicaram melhorias significativas no bem-estar dos docentes, com redução de sintomas de estresse, maior consciência corporal e adoção de hábitos mais saudáveis. Conclui-se que programas multidisciplinares são eficazes na promoção da saúde docente, contribuindo para melhor qualidade de vida e desempenho profissional e pessoal.

Palavras-chave: Saúde docente; Multidisciplinaridade; Bem-estar; Qualidade de vida; Promoção da saúde.

Introdução

O formato multidisciplinar tem ganhado destaque como uma abordagem fundamental no desenvolvimento de ações voltadas à saúde docente, especialmente por considerar a complexidade que envolve o bem-estar dos professores no contexto educacional contemporâneo. A docência é uma profissão marcada por múltiplas exigências, que envolvem não apenas o domínio de conteúdos pedagógicos, mas também o enfrentamento constante de desafios emocionais, físicos, cognitivos e sociais. Além das responsabilidades relacionadas ao ensino, os docentes lidam diariamente com pressão por resultados, excesso de atividades, falta de reconhecimento profissional e dificuldades estruturais presentes no ambiente escolar, fatores que podem comprometer significativamente sua saúde e qualidade de vida (Nóvoa, 2009).

[20] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
[21] Dr. em Educação Física. Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
[22] Pós Dr. em Educação. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Nesse cenário, modelos tradicionais centrados em intervenções fragmentadas mostram-se limitados, uma vez que não contemplam a totalidade das necessidades do sujeito. Diferentemente dessa lógica, a perspectiva multidisciplinar propõe a integração de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, fisioterapia, educação física, nutrição, fonoaudiologia e saúde coletiva, possibilitando uma compreensão mais ampla, sistêmica e integrada do docente (Schraiber, 2015). Essa abordagem permite analisar o indivíduo de forma global, considerando as múltiplas dimensões que influenciam sua saúde e seu desempenho profissional.

A saúde docente tem se tornado um tema cada vez mais discutido no contexto educacional devido às múltiplas demandas enfrentadas pelos professores no exercício da profissão. Além das responsabilidades pedagógicas, os docentes lidam diariamente com sobrecarga de trabalho, pressão por resultados, excesso de atividades administrativas, conflitos interpessoais e desgaste emocional, fatores que podem comprometer significativamente sua saúde física e mental. Segundo António Nóvoa (2009), a profissão docente exige constante adaptação às transformações sociais e educacionais, tornando o trabalho do professor cada vez mais complexo e desafiador.

Nesse contexto, o adoecimento docente está frequentemente associado ao estresse ocupacional, à ansiedade, ao esgotamento emocional e a problemas físicos decorrentes das condições de trabalho. De acordo com Carlotto (2010), os profissionais da educação estão entre os grupos mais vulneráveis ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout, caracterizada pelo desgaste físico e emocional provocado pelas exigências constantes da atividade profissional. Além dos impactos psicológicos, os docentes também podem apresentar distúrbios musculoesqueléticos, problemas vocais e alterações na qualidade de vida.

Diante dessa realidade, a promoção da saúde docente torna-se fundamental para a prevenção do adoecimento e melhoria das condições de trabalho. Segundo Nahas (2010), hábitos relacionados ao autocuidado, prática de atividades físicas, alimentação equilibrada e estratégias de controle do estresse contribuem significativamente para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar integral. Nesse sentido, ações preventivas voltadas à saúde física e emocional podem favorecer maior equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

A abordagem multidisciplinar surge como uma estratégia importante no cuidado com a saúde docente, uma vez que possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento na construção de ações mais completas e eficazes. Conforme destacam Schraiber e Osmo (2015),

práticas integradas permitem compreender o sujeito de forma ampla, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e comportamentais. Dessa forma, a multidisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de intervenções mais humanizadas, preventivas e voltadas às reais necessidades dos professores.

A relevância desse modelo está diretamente relacionada à natureza multifatorial das demandas enfrentadas pelos professores. O ambiente escolar, muitas vezes caracterizado por sobrecarga de trabalho, pressão emocional, jornadas extensas e condições inadequadas de atuação, contribui para o surgimento de problemas como estresse, ansiedade, esgotamento físico e mental, distúrbios vocais e dores musculoesqueléticas. De acordo com Carlotto (2010), o adoecimento docente está fortemente associado às condições de trabalho e ao desgaste emocional constante, podendo afetar tanto a saúde física quanto psicológica dos profissionais da educação.

Além disso, estudos apontam que intervenções isoladas não são suficientes para atender às necessidades relacionadas à saúde docente, sendo necessária a articulação entre diferentes campos profissionais para promover ações mais eficazes de prevenção, promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. Segundo Nahas (2010), práticas voltadas ao autocuidado e à adoção de hábitos saudáveis contribuem significativamente para a melhoria do bem-estar físico e emocional, favorecendo maior equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Nesse contexto, abordagens multidisciplinares favorecem o desenvolvimento da consciência corporal, estimulam mudanças de comportamento e contribuem para a construção de estratégias mais eficientes de enfrentamento do estresse ocupacional.

No campo das produções científicas, observa-se um avanço significativo na discussão sobre a importância de práticas integradas na promoção da saúde, especialmente no contexto educacional. Entretanto, ainda são limitados os estudos que apresentam intervenções sistematizadas, contínuas e aplicadas diretamente à realidade dos docentes com base em uma abordagem multidisciplinar. Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar investigações que articulem teoria e prática, promovendo não apenas a compreensão dos problemas enfrentados pelos professores, mas também a implementação de estratégias concretas e eficazes de intervenção. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes construídos no cotidiano profissional revelam a importância de ações que dialoguem diretamente com a realidade vivenciada pelos docentes. Dessa forma, o formato multidisciplinar configura-se como uma estratégia essencial

para o desenvolvimento de ações mais completas, integradas e eficazes no cuidado com a saúde docente, contribuindo para a prevenção do adoecimento, fortalecimento do autocuidado e promoção do bem-estar no ambiente de trabalho.

A partir desses elementos, o trabalho tem como objetivo analisar resultados do formato multidisciplinar e integrado aplicado em um programa de apoio à saúde docente, desenvolvido com professores do município de Marechal Cândido Rondon-PR, entre os anos de 2021 e 2024, destacando suas contribuições para o bem-estar e a prevenção do adoecimento profissional.

Métodos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo e delineamento transversal, desenvolvido com o objetivo de analisar os efeitos de um programa multidisciplinar voltado à promoção da saúde e do bem-estar docente. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às intervenções realizadas ao longo do programa.

A pesquisa foi desenvolvida com 09 (nove) professores da Educação Básica, vinculados à rede pública municipal de Educação do município de Marechal Cândido Rondon-PR, com faixa etária entre 26 e 52 anos, todos com formação em nível de especialização lato sensu na área da Educação. Como critérios de inclusão, foram selecionados intencionalmente os docentes que participaram de todas as etapas do programa de intervenção desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2024. Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, os participantes serão identificados por códigos alfanuméricos.

O programa de intervenção apresentou caráter multidisciplinar e foi executado de forma contínua ao longo dos anos de 2021 a 2024, tendo como foco principal a promoção da saúde docente e a prevenção do adoecimento físico e emocional. As atividades foram organizadas a partir da integração de diferentes áreas do conhecimento, buscando atender às múltiplas demandas relacionadas à saúde e qualidade de vida dos professores. No ano de 2021, foram realizadas sessões únicas envolvendo Psicologia, Fisioterapia, Educação, Saúde Coletiva, Educação Física e Yoga, com duração média de duas horas cada, totalizando aproximadamente 12 horas de intervenção. Em 2022 e 2023, o programa foi ampliado por meio da inclusão de novas sessões em cada área, além da incorporação de conteúdos voltados à Fonoaudiologia,

considerando as demandas relacionadas à saúde vocal dos docentes. Já em 2024, houve a inserção da área de Nutrição, ampliando o enfoque preventivo e educativo das ações desenvolvidas, totalizando entre 28 e 32 horas de atividades.

As temáticas trabalhadas durante as intervenções foram definidas a partir de avaliações prévias das condições de saúde e trabalho dos participantes, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e comportamentais. Entre os temas abordados destacaram-se saúde mental, manejo do estresse, técnicas de relaxamento e controle da respiração, prevenção de distúrbios musculoesqueléticos, saúde vocal, autocuidado e educação alimentar e nutricional. As atividades ocorreram por meio de rodas de conversa, práticas corporais, dinâmicas educativas, orientações preventivas e momentos de reflexão coletiva, favorecendo a troca de experiências e a construção de estratégias de cuidado.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as percepções dos docentes acerca dos efeitos do programa multidisciplinar em sua rotina profissional e pessoal. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e posteriormente validadas pelos participantes, garantindo maior fidedignidade às informações coletadas. Além disso, foi aplicado um questionário sociodemográfico para caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Esse procedimento permitiu a organização das informações em categorias temáticas, favorecendo uma interpretação sistemática dos dados em consonância com os objetivos do estudo.

No que se refere aos aspectos éticos, o estudo foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob parecer nº 6.105.01, respeitando os princípios éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando participação voluntária, anonimato, confidencialidade das informações e liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento.

Resultados

Cuidados com a saúde mental

Os resultados evidenciaram que os docentes apresentaram melhorias significativas na regulação emocional e no manejo da ansiedade após a participação no programa multidisciplinar. Observou-se maior consciência sobre os sinais de estresse e desenvolvimento de estratégias mais eficazes de enfrentamento diante das demandas profissionais. Os participantes relataram aumento de emoções positivas relacionadas ao sucesso pedagógico, melhora nas relações interpessoais e maior equilíbrio emocional no ambiente escolar, de acordo com D2, D4, D6, D7 e D9. Além disso, houve maior percepção acerca dos fatores desencadeadores de emoções negativas, como conflitos, sobrecarga de trabalho e indisciplina em sala de aula, na manifestação de D3 e D5.

Esses resultados corroboram os estudos de Carlotto (2010), que destacam a relação entre o adoecimento docente, desgaste emocional e condições de trabalho. Segundo a autora, o ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento de sintomas relacionados ao estresse ocupacional e à exaustão emocional, reforçando a importância de estratégias preventivas voltadas à saúde mental dos professores.

Além disso, estudos de Sampaio e Stobäus (2015) apontam que programas de apoio ao bem-estar docente contribuem significativamente para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento do estresse, fortalecimento emocional e melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. Os autores destacam que ações voltadas à promoção da saúde mental favorecem maior equilíbrio psicológico, satisfação profissional e prevenção do adoecimento docente.

Da mesma forma, Jesus (2007) ressalta que o bem-estar docente está diretamente relacionado à capacidade de lidar com as demandas emocionais da profissão, sendo fundamental o desenvolvimento de estratégias de autocuidado e suporte emocional no contexto educacional. Nesse sentido, as intervenções desenvolvidas durante o programa mostraram-se relevantes para o fortalecimento emocional e para a promoção de maior equilíbrio psicológico entre os participantes.

Gestão de sintomas físicos

Em relação à saúde física, os docentes demonstraram mudanças importantes no estilo de vida, especialmente na adoção de práticas corporais e hábitos mais saudáveis. Houve redução de comportamentos sedentários, maior atenção aos sinais físicos do corpo e incentivo à realização de atividades voltadas ao bem-estar físico. Os participantes relataram melhora na disposição diária, aumento da qualidade do sono e diminuição de sintomas relacionados ao estresse ocupacional. Também foram observadas melhorias na percepção corporal e no cuidado preventivo com a saúde física, favorecendo maior qualidade de vida no cotidiano profissional e pessoal.

Esses achados vão ao encontro das contribuições de Nahas (2010), ao destacar que a prática regular de hábitos saudáveis e atividades físicas contribui significativamente para a prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida. Além disso, o autor ressalta que o autocuidado e a adoção de práticas preventivas são fundamentais para a manutenção da saúde física e emocional, especialmente em profissões marcadas por elevada sobrecarga de trabalho, como a docência.

Além de Nahas (2010), estudos de Matsudo et al. (2002) evidenciam que a prática regular de atividades físicas contribui para a redução do sedentarismo, melhora da disposição física e prevenção de doenças relacionadas ao trabalho. Os autores destacam que hábitos ativos favorecem benefícios fisiológicos e psicológicos importantes para a saúde integral.

Da mesma forma, pesquisas de Polito e Bergamaschi (2003) apontam que exercícios físicos e práticas corporais auxiliam na redução de tensões musculares, melhora da postura corporal e diminuição dos sintomas relacionados ao estresse ocupacional. Nesse contexto, as ações desenvolvidas durante o programa favoreceram maior conscientização corporal e adoção de comportamentos preventivos voltados à saúde física dos docentes.

Técnicas de relaxamento e controle da respiração

As práticas de relaxamento e controle da respiração mostraram-se eficazes na redução da ansiedade, da tensão física e do desgaste emocional. Os docentes destacaram maior percepção corporal, melhora no autocuidado e incorporação dessas técnicas na rotina diária, especialmente em momentos de maior estresse no ambiente escolar. As atividades favoreceram

sensação de tranquilidade, equilíbrio emocional e maior controle das emoções diante das dificuldades enfrentadas na prática docente, conforme destacam D3, D5, D6, D8 e D9.

Estudos de Benson (1975) demonstram que técnicas de relaxamento contribuem significativamente para a redução das respostas fisiológicas relacionadas ao estresse, favorecendo maior equilíbrio emocional e melhora do bem-estar geral. Segundo o autor, práticas respiratórias e exercícios de relaxamento auxiliam no controle da ansiedade e da tensão muscular, promovendo benefícios físicos e psicológicos.

Além disso, pesquisas de Germer, Siegel e Fulton (2016) destacam que estratégias baseadas em atenção plena, respiração consciente e autocuidado favorecem maior regulação emocional e desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento do estresse cotidiano. Essas práticas contribuem para o aumento da percepção corporal, melhora da concentração e fortalecimento do equilíbrio emocional.

Nesse sentido, as técnicas trabalhadas durante a intervenção mostraram-se importantes ferramentas para o controle emocional, redução da tensão física e promoção do bem-estar docente. Além disso, a prática de exercícios respiratórios favoreceu momentos de pausa e relaxamento dentro da rotina profissional, auxiliando no enfrentamento das demandas emocionais presentes no ambiente escolar.

Técnicas de relaxamento e controle da respiração

As práticas de relaxamento e controle da respiração mostraram-se eficazes na redução da ansiedade, da tensão física e do desgaste emocional. Os docentes destacaram maior percepção corporal, melhora no autocuidado e incorporação dessas técnicas na rotina diária, especialmente em momentos de maior estresse no ambiente escolar. As atividades favoreceram sensação de tranquilidade, equilíbrio emocional, auxiliam no controle da ansiedade e da tensão muscular, promovendo benefícios físicos e psicológicos e maior controle das emoções diante das dificuldades enfrentadas na prática docente, conforme destacam D3, D5, D6, D8 e D9.

Além disso, pesquisas de Germer, Siegel e Fulton (2016) destacam que estratégias baseadas em atenção plena, respiração consciente e autocuidado favorecem maior regulação emocional e desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento do estresse cotidiano. Essas

práticas contribuem para o aumento da percepção corporal, melhora da concentração e fortalecimento do equilíbrio emocional.

Dessa forma, as técnicas trabalhadas durante a intervenção mostraram-se importantes ferramentas para o controle emocional, redução da tensão muscular e promoção do bem-estar docente. Além disso, a prática de exercícios respiratórios favoreceu momentos de pausa e relaxamento dentro da rotina profissional, auxiliando no enfrentamento das demandas emocionais presentes no ambiente escolar.

Educação alimentar e nutricional

Os resultados indicaram ampliação do conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis e maior conscientização sobre a importância da alimentação para a saúde e qualidade de vida. Alguns docentes relataram mudanças nos padrões alimentares, como maior atenção à qualidade dos alimentos consumidos, aumento da ingestão de água e preocupação com o preparo das refeições. As orientações desenvolvidas durante a intervenção contribuíram para reflexões sobre a relação entre alimentação equilibrada, disposição física e saúde emocional, favorecendo mudanças positivas nos hábitos cotidianos, de acordo com os docentes D1, D4, D6 e D8.

Esses resultados dialogam com estudos da área da Nutrição e Promoção da Saúde, os quais destacam que a educação alimentar e nutricional exerce papel fundamental no desenvolvimento de hábitos saudáveis e na prevenção de doenças crônicas. Segundo o Ministério da Saúde (2014), por meio do Guia Alimentar para a População Brasileira, práticas alimentares adequadas contribuem para a melhoria da saúde física, emocional e social, além de favorecerem maior qualidade de vida.

Da mesma forma, Boog (2013) destaca que ações de educação alimentar promovem maior autonomia dos indivíduos nas escolhas alimentares, possibilitando reflexões sobre hábitos cotidianos e incentivando mudanças comportamentais relacionadas ao autocuidado. No contexto docente, tais aspectos tornam-se ainda mais relevantes diante das exigências físicas e emocionais da profissão, que frequentemente impactam a rotina alimentar e os cuidados com a saúde.

Além disso, estudos de Philippi (2014) ressaltam que uma alimentação equilibrada está associada à melhora da disposição física, da capacidade cognitiva e do bem-estar geral, fatores importantes para o desempenho profissional e para a prevenção do desgaste ocupacional. Nesse sentido, as ações desenvolvidas durante o programa mostraram-se relevantes ao favorecer maior conscientização sobre práticas alimentares saudáveis e sua relação com a saúde integral dos participantes.

Prevenção de distúrbios musculoesqueléticos

Observou-se aumento da consciência corporal e adoção de práticas preventivas relacionadas à postura, ergonomia e realização de alongamentos durante a rotina de trabalho. Os docentes relataram redução de dores musculares, especialmente na região lombar, cervical e nos ombros, áreas frequentemente afetadas pelas atividades docentes. Além disso, os participantes demonstraram maior conhecimento sobre cuidados preventivos e estratégias para evitar lesões decorrentes da sobrecarga física e das longas jornadas de trabalho, melhora de disfunções musculoesqueléticas, a partir de posturas corporais no cotidiano, bem como o conhecimento e educação em dor sobre a prevenção de lesões, relatadas por D1, D2, D5, D6 e D8. Como aprendizado e consequente consciência corporal e de limitações físicas, os docentes relataram, a partir dos conhecimentos desenvolvidos no programa, estratégias de alongamentos da musculatura corporal.

Esses resultados reforçam a importância de intervenções preventivas voltadas à saúde ocupacional, considerando que a atividade docente exige movimentos repetitivos e permanência prolongada em determinadas posturas, fatores que podem favorecer o surgimento de dores e limitações físicas. Estudos de Candotti, Stroschein e Noll (2011) destacam que orientações ergonômicas e exercícios de alongamento contribuem significativamente para a prevenção de dores musculoesqueléticas e melhoria da postura corporal no ambiente de trabalho. Além disso, Coury (1995) ressalta que práticas preventivas relacionadas à ergonomia e consciência corporal auxiliam na redução da sobrecarga física ocupacional, favorecendo melhor desempenho funcional e diminuição de desconfortos musculares.

No contexto docente, essas ações tornam-se relevantes devido às exigências físicas da profissão, especialmente relacionadas à permanência prolongada em pé, movimentos

repetitivos e posturas inadequadas durante as atividades escolares. Da mesma forma, estudos de Knoplich (1989) apontam que ações educativas voltadas à prevenção de dores musculoesqueléticas e ao cuidado postural favorecem maior qualidade de vida e redução de limitações físicas decorrentes do trabalho. Nesse sentido, as intervenções desenvolvidas durante o programa mostraram-se importantes para o fortalecimento da consciência corporal e para a adoção de estratégias preventivas relacionadas à saúde física dos docentes.

Saúde vocal

No que se refere à saúde vocal, os participantes demonstraram maior conhecimento sobre cuidados com a voz, reconhecendo sua importância como instrumento essencial da prática pedagógica. Os docentes relataram aprendizado de técnicas de aquecimento vocal, hidratação adequada e hábitos preventivos voltados à preservação da voz. Houve também maior percepção sobre sintomas relacionados ao desgaste vocal, contribuindo para a adoção de estratégias preventivas e redução de desconfortos durante as atividades em sala de aula.

Segundo Penteado (2007), os profissionais da educação estão entre os grupos mais vulneráveis ao desenvolvimento de alterações vocais devido ao uso intenso da voz no ambiente escolar. Nesse sentido, ações preventivas e educativas relacionadas à saúde vocal tornam-se fundamentais para minimizar impactos negativos na prática docente. Behlau (2005) destaca que hábitos vocais inadequados, esforço excessivo da voz e ausência de orientações preventivas podem favorecer o surgimento de distúrbios vocais em professores. A autora ressalta que práticas de aquecimento vocal, hidratação e cuidados contínuos com a voz são estratégias importantes para a preservação da saúde vocal e melhoria da comunicação profissional.

Da mesma forma, estudos de Dragone et al. (2010) apontam que programas educativos voltados à saúde vocal contribuem significativamente para a conscientização dos docentes sobre o uso adequado da voz, prevenção de lesões vocais e redução de sintomas relacionados ao desgaste vocal. Nesse contexto, os resultados demonstram que as orientações desenvolvidas durante o programa contribuíram para maior conscientização dos participantes sobre os cuidados necessários para preservação vocal e melhoria do desempenho profissional.

Considerações finais

O estudo evidenciou a importância do formato multidisciplinar na promoção da saúde e do bem-estar docente, destacando a necessidade de abordagens integradas diante das múltiplas demandas da profissão. Os resultados apontaram melhorias significativas nos aspectos físicos e emocionais dos participantes, com redução do estresse, maior consciência sobre o autocuidado, melhor manejo das emoções e adoção de hábitos mais saudáveis no cotidiano. As ações desenvolvidas ao longo da intervenção, envolvendo cuidados com a saúde mental, gestão de sintomas físicos, técnicas de relaxamento e controle da respiração, educação alimentar e nutricional, prevenção de distúrbios musculoesqueléticos e atenção à saúde vocal, demonstraram contribuições relevantes para a qualidade de vida dos docentes.

Além disso, foi possível observar avanços na percepção dos participantes sobre a importância do cuidado integral com a saúde, favorecendo mudanças de comportamento e maior equilíbrio entre as demandas profissionais e pessoais. Outro aspecto importante refere-se ao potencial do programa em fortalecer estratégias de enfrentamento diante dos fatores estressores presentes no ambiente escolar, contribuindo para a prevenção do adoecimento e para a melhoria do desempenho profissional. De modo geral, os resultados evidenciam que o programa multidisciplinar contribuiu significativamente para a promoção da saúde e do bem-estar docente, favorecendo mudanças comportamentais, fortalecimento do autocuidado e melhoria da qualidade de vida dos participantes.

A integração entre diferentes áreas do conhecimento mostrou-se essencial para atender às múltiplas demandas físicas, emocionais e cognitivas presentes no contexto educacional. Dessa forma, evidencia-se que o formato multidisciplinar se configura como uma estratégia eficaz e necessária no contexto educacional, contribuindo não apenas para o bem-estar individual dos professores, mas também para a valorização da profissão e a melhoria das condições de trabalho.

Referências

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

BEHLAU, Mara. **Voz: o livro do especialista**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

BENSON, Herbert. **The relaxation response**. New York: Harper Collins, 1975.

BOOG, Maria Cristina Faber. **Educação nutricional: passado, presente e futuro**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 26, n. 1, p. 5-19, 2013.

CANDOTTI, Cláudia Tarragô; STROSCHEIN, Roberta; NOLL, Matias. **Efeitos da ginástica laboral na dor nas costas e hábitos posturais adotados no ambiente de trabalho**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 33, n. 3, p. 699-714, 2011.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2010.

COURY, Helenice Jane Cote Gil. **Problemas musculoesqueléticos e ergonomia**. Belo Horizonte: Health, 1995.

DRAGONE, Maria Lúcia et al. **A saúde vocal do professor: interfaces e desafios**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 529-538, 2010.

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

GERMER, Christopher; SIEGEL, Ronald; FULTON, Paul. **Mindfulness e psicoterapia**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KNOPLICH, José. **Enfermidades da coluna vertebral**. São Paulo: Panamed, 1989.

MATSUDO, Sandra Mahecha et al. **Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível socioeconômico, distribuição geográfica e de conhecimento**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 10, n. 4, p. 41-50, 2002.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

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

OSMO, Alan; SCHRAIBER, Lilia Blima. **O campo da saúde coletiva no Brasil: definições e debates em sua constituição**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 205-218, 2015.

PENTEADO, Regina Zanella. **A voz do professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 109-129, 2007.

PENTEADO, Regina Zanella. **A voz do professor: relações entre trabalho, saúde e qualidade de vida**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 109-129, 2007.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. **Nutrição e técnica dietética**. Barueri: Manole, 2014.

POLITO, Eliane; BERGAMASCHI, Elaine Cristina. **Ginástica laboral: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. **Mal-estar e bem-estar docente: perspectivas de professores brasileiros**. Curitiba: CRV, 2015.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES: UM MAPEAMENTO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Eliane Ribeiro Bogarim[1]
Amanda de Mattos Pereira Mano[2]

Resumo
Esta pesquisa apresenta um mapeamento bibliográfico sobre os itinerários formativos, na perspectiva docente. Os itinerários são entendidos como uma estratégia de flexibilização curricular no Novo Ensino Médio, no qual o percurso escolhido pelo estudante segue suas preferências de aprendizagem e seu projeto de vida. O objetivo geral consiste em realizar um mapeamento preliminar de referenciais bibliográficos sobre os itinerários formativos, utilizando as bases de dados OASISBR, BDTD, CAPES e UFMS, na busca de dissertações e teses que possam contribuir para a implementação de melhorias sob a ótica docente. A metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa, baseada em levantamento e análise documental em repositórios acadêmicos oficiais, o que possibilitou a organização crítica das informações coletadas e a construção de uma compreensão sobre tendências, enfoques metodológicos e lacunas nas produções existentes. Os resultados do mapeamento revelaram uma diversidade de abordagens nos estudos analisados, com diferentes interpretações sobre o papel dos itinerários formativos na prática docente. Também foram identificadas lacunas na literatura quanto à efetividade da implementação e à formação continuada dos professores. O estudo oferece uma base sistematizada de referências que poderá subsidiar futuras investigações sobre o tema, além de contribuir para ampliar a compreensão dos docentes acerca dos itinerários formativos, servindo como suporte teórico e metodológico para novas pesquisas.

Palavras-chave: Itinerários formativos; trabalho docente; Ensino Médio.

Introdução

O governo federal brasileiro em 2017, propôs uma reforma educacional para o ensino médio mediante a medida provisória 746/2016, na qual no futuro foi convertida a lei nº 13.415, apontando as mudanças no currículo, e incluindo os modelos dos itinerários no ensino médio. No ano de 2018 inicia-se o projeto piloto nas redes públicas em sala de aula (Soares, 2025).

Os itinerários formativos, conforme definidos pelo Ministério da Educação e pela Base Nacional Comum Curricular, representam uma estratégia de flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. Essa proposta possibilita que os estudantes construam percursos de aprendizagem alinhados às suas preferências e projetos de vida, constituindo um elemento central da reforma educacional consolidada pela Lei nº 13.415/2017.

> Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, s.p).

Itinerário de formação técnica e profissional, segundo informações do Ministério da Educação (Brasil, 2024c), o presente no novo modelo de ensino médio, constitui um percurso de aprendizagem voltado à formação técnica, com o propósito de promover a formação integral do estudante. Essa formação é estabelecida pelo conhecimento intelectual e pela prática do fazer, alinhada ao projeto de vida e à carreira do aluno. O itinerário compromete-se com o desenvolvimento de um profissional apto a desempenhar atividades que atendam às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

> Na organização do itinerário de Formação Técnica e Profissional recomenda-se a oferta tanto na habilitação profissional técnica quanto na qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas, em conformidade com o Art. 15 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2024c).

Vale lembrar que, além da formação técnica e profissional, o estudante também pode optar por outros itinerários, tais como, Ciências da Natureza (Brasil, 2024a), o estudante aprenderá de modo articulado Biologia, Física e Química, por meio do aprofundamento de conhecimentos e de suas aplicações em diferentes contextos sociais e de trabalho, abordando os temas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo; De acordo com Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2024d), propõe que o estudante desenvolva um olhar articulado às áreas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, aprofundando-se em diferentes linguagens e em contextos sociais e de trabalho. Esse percurso contempla estudos sobre línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros e produções Brasil Literárias; Já o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2024b), indica que o estudante deverá aprofundar seus estudos em Filosofia, Geografia, História e Sociologia, buscando compreender de forma mais ampla as relações sociais, os modelos econômicos, os processos políticos, a pluralidade cultural e a historicidade do universo, do ser humano e da natureza, entre outros aspectos; Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2024e), o

acesso do estudante a esse aprofundamento ocorre por meio da aplicação da Matemática à realidade, explorando conhecimentos matemáticos em contextos sociais e de trabalho.

O itinerário estrutura arranjos curriculares que favorecem estudos voltados à resolução de problemas e às análises complexas, funcionais e não lineares, abrangendo também a análise de dados estatísticos e de probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais e sistemas dinâmicos.

Associado às novas mudanças do ensino médio e a inclusão dos itinerários formativos, surge o despertar do olhar para os docentes, que estão lecionando nestas unidades na busca de compreender as percepções sobre este novo modelo.

Segundo pondera Carabetta Júnior (2010), a busca pela valorização do docente, em qualquer esfera educacional do processo de ensino, requer o envolvimento do professor para um contínuo aprimoramento pedagógico, em resposta à reflexão dos conhecimentos teóricos e práticos, de modo a ressignificar a realidade educacional e a legitimação do conhecimento como fundamental para o desenvolvimento intelectual e o exercício consciente da cidadania, na busca por uma docência significativa, participativa e inovadora. Portanto, esse olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educacional pelo docente torna-se essencial para compreendermos as fragilidades do processo e resolvermos os problemas, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, o levantamento e análise das produções acadêmica de dissertações e teses sobre os itinerários formativos, com ênfase na formação e atuação docente, por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo quantitativo, nas bases de repositórios de referências científicas.

Este se fundamenta na justificativa da função social e científica. Na compreensão dos docentes sobre os itinerários formativos, uma vez que eles são mediadores diretos do processo de ensino-aprendizagem. Socialmente, trata-se de uma questão relevante para garantir que o Novo Ensino Médio atenda às necessidades dos jovens e contribua para sua formação integral. Cientificamente, o estudo busca preencher uma lacuna na literatura, oferecendo subsídios para futuras pesquisas.

Aspectos metodológicos

Os critérios da pesquisa foram definidos com base no rigor científico, adotando-se a metodologia mista, que combina abordagens qualitativas e quantitativas. Inicialmente, realizou-se o levantamento de dados nas bases de pesquisa por meio de procedimentos quantitativos, com a intencionalidade de identificar o maior número possível de literaturas sobre o tema, associadas às palavras-chave; em seguida, desenvolveu-se uma etapa qualitativa voltada à leitura e interpretação dos materiais coletados. Saviano (2025, p. 45) pondera que "a abordagem qualiquantitativa adotada combina elementos da investigação qualitativa e quantitativa", articulando a análise dos significados das relações humanas com dados estatísticos, o que amplia a compreensão do objeto estudado ao permitir relacionar números e interpretações. A análise dos dados será conduzida de forma qualitativa e descritiva, caracterizando-se pela preocupação em compreender os fenômenos em profundidade e pela observação sistemática, sem manipulação dos fatos (Gil, 2002, p. 42). Essa opção metodológica se justifica porque, conforme afirma Minayo (2010), a articulação entre diferentes métodos possibilita compreender tanto a dimensão objetiva dos fenômenos quanto seus significados sociais; de modo complementar, Gatti (2004) ressalta que a combinação de estratégias investigativas amplia a validade e a profundidade dos resultados, tornando a pesquisa mais consistente diante das complexidades próprias da área educacional.

Abaixo, representada no quadro 1 sintetiza os parâmetros metodológicos que orientaram o levantamento realizado em diferentes repositórios. Sendo, quatro bases de dados de acesso aberto, na ordem de apresentações: Oasisbr, BDTD, Portal de Periódicos da CAPES e Repositório Institucional da UFMS, sem delimitação temporal e restritas a trabalhos publicados em língua portuguesa. As buscas foram conduzidas a partir das palavras-chaves: itinerário formativo profissional, professor, docente e ensino médio.

Os critérios de inclusão abrangeram dissertações e teses que continham os descritores nos títulos, de forma conjunta ou isolada, desde que disponíveis em acesso aberto e em português. Já os critérios de exclusão eliminaram trabalhos sem relação direta com os descritores, textos que não tratavam de maneira consistente da formação docente no ensino médio, estudos voltados a outros níveis de ensino ou contextos profissionais distintos, duplicidades entre bases e materiais sem acesso integral ao conteúdo.

Quadro 1 - Síntese dos critérios da pesquisa

Base de dados	1º OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto. 2º BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 3º CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 4º UFMS – Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Período	Sem delimitação temporal.
Idioma	Língua Portuguesa (português).
Descritores	Itinerário formativo profissional AND professor AND docente AND ensino médio.
Critérios de Inclusão	Publicações, de dissertações e teses, que apresentaram nos Títulos palavras-chaves de acordo com pesquisa, simultaneamente ou individual, no idioma português disponível em acesso aberto, sem delimitação temporal, abrangendo todo acervo das bases consultadas.
Critérios de Exclusão	Título do trabalho: foram excluídos inicialmente os documentos cujo título não apresentava relação direta com os descritores definidos (itinerário formativo profissional, professor, docente, ensino médio). Conteúdo do material: após a leitura dos textos completos, foram eliminados os trabalhos que, embora mencionasse os descritores, não abordavam de forma substantiva o foco da pesquisa (formação docente e itinerários formativos no ensino médio). Relevância temática: foram desconsiderados estudos que tratavam de outros níveis de ensino (fundamental, superior) ou de contextos profissionais distintos, sem conexão com o objeto de estudo. Duplicidade: trabalhos repetidos em diferentes bases foram contabilizados apenas uma vez. Disponibilidade: materiais sem acesso ao texto completo ou apenas com resumo foram excluídos.

Fonte: elaboração própria (2026).

Resultados e Discussões

No total, foram localizados 295 trabalhos nas principais bases acadêmicas, mas apenas 5 foram aprovados após a aplicação dos critérios de exclusão, representando 1,7% do total. Esse resultado evidencia a escassez de estudos diretamente vinculados aos descritores definidos, reforçando a necessidade de aprofundamento no tema.

A análise mostra que, embora as bases consultadas apresentem um número expressivo de dissertações e teses, a maioria não se relacionava de forma direta com os descritores, situação semelhante na tese mencionada nesta pesquisa.

> Apontam justamente essa dificuldade: “há poucos trabalhos específicos sobre políticas de formação de professores para a educação profissional, e muitos registros se perdem pela amplitude dos termos utilizados e pela duplicidade de classificações nos repositórios acadêmicos" (Silva, 2016a, p. 17).

O quadro 2 a seguir, sintetiza os resultados do processo de levantamento e filtragem dos trabalhos encontrados nas principais bases acadêmicas consultadas Instituto Brasileiro de Informações em Ciências - OASISBR (IBICT, 2026), Portal de Periódico - CAPES (Brasil, 2026) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms, 2026). Nos repositórios foram identificadas diversas dissertações e teses, mas após utilizarmos dos critérios de exclusão reduziu drasticamente o número de produções aproveitadas.

Quadro 2 – Apresentação sintetizada do processo de levantamento e filtragens das produções

Data	Resultado da busca	Fonte consultada	Tipo	Excl. por título	Excl. por material	Excl. por temática	Excl. por duplicidade	Excl. por Disponibilidade
17/04/26	**51**	OASISBR	D	43	5	0	0	1
17/04/26	**19**	OASISBR	T	18	0	0	0	0
20/04/26	**52**	BDTD	D	46	0	0	5	0
20/04/26	**19**	BDTD	T	18	0	0	1	0
20/04/26	**58**	CAPES	D	58	0	0	0	0
20/04/26	**1**	CAPES	T	1	0	0	0	0
20/04/26	**105**	UFMS	D	101	2	0	1	0
20/04/26	**49**	UFMS	T	49	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria (2026).

No caso do OASISBR, por exemplo, foram localizadas 51 dissertações e 19 teses, mas a maioria foi descartada por não apresentar relação direta com os descritores definidos, restando apenas dois trabalhos relevantes. Situação semelhante ocorreu na BDTD, onde das 52 dissertações e 19 teses encontradas, praticamente todas foram eliminadas por título ou duplicidade, sobrando apenas um estudo aproveitável. Já na CAPES, todos os resultados foram excluídos por não atenderem ao foco da pesquisa, não restando nenhum trabalho. Por fim, no repositório da UFMS não filtrou pelos descritores, resultando em um número expressivo de trabalhos de 105 dissertações e 49 teses, no qual utilizamos dos critérios de exclusão resultando em apenas duas publicações pertinentes.

Em síntese: OASISBR: 51 dissertações + 19 teses = 70 trabalhos → 3 aproveitados (4.3%); BDTD: 52 dissertações + 19 teses = 71 trabalhos → 1 aproveitado (1,4%); CAPES: nenhum trabalho aproveitado (0%). UFMS: 105 dissertações + 49 teses = 154 trabalhos → 2 aproveitando (1,3%); Total geral: 295 trabalhos identificados → 5 aproveitando (1,7%).

No quadro 3 são pontuados os resultados da pesquisa na base repositórios oficiais, que apresenta informações gerais sobre os trabalhos, sendo organizado em ordem cronológica de tempo, seguidos pelo tipo do trabalho, título, autor e orientador(es), instituição de ensino e fonte base da pesquisa.

Quadro 3 – Informações Gerais, resultados das Bases OASISBR, BDTD, CAPES e UFMS

Ano	Tipo	Título	Autor(s) e orientador(es)	Instituição	Fonte da pesquisa
2016	D	O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado.	● Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva; ● Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.	**IFRN**	OASISBR
2016	D	Políticas para a formação de professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional.	● Maria do Socorro da Silva; ● Lenina Lopes Soares Silva; José Mateus do Nascimento.	**IFRN**	BDTD
2024	D	Compreensão identitária profissional de professores do Ensino Médio em Corumbá-MS.	● Viviane Cristina Ribeiro Fardim; ● Amanda de Mattos Pereira Mano	**UFMS**	UFMS
2025	D	A identidade profissional dos professores que atuam nos itinerários formativos (IF) da rede pública estadual no município de corumbá-MS.	● Mishelly Ocuda Henrique de Lima; ● Amanda de Mattos Pereira Mano.	**UFMS**	OASISBR
2025	T	A contrarreforma da educação profissional em Pernambuco: as contradições postas às escolas técnicas estaduais com o novo ensino médio (lei nº 13. 415/2017).	● André Monteiro Moraes; ● Azemar dos Santos Soares Júnior.	**UFRN**	OASISBR

Fonte: elaboração própria (2026).

Silva (2016b) busca discutir o itinerário formativo de professores bacharéis que lecionam disciplinas técnicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), delimitando o campo de estudo ao curso de Mecatrônica do campus Parnamirim do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A metodologia da investigação combinou o arcabouço teórico-político do EMI com a abordagem (auto)biográfica, utilizando narrativas de formação

partilhadas por cinco docentes como principal instrumento de produção de dados. Mediante, os resultados que esses profissionais estruturam suas primeiras práticas pedagógicas amparados, majoritariamente, em lembranças de seus tempos de estudantes na escola básica e na graduação, recorrendo, secundariamente, a trocas com colegas e à rotina diária. A discussão aponta que a principal contribuição do trabalho reside em evidenciar os descompassos entre os processos informais de autoformação e as premissas pedagógicas do EMI, sinalizando a urgência de espaços institucionalizados dedicados à heteroformação docente na educação profissional.

Silva (2016a) compreende que as políticas públicas de formação de professores no Brasil em uma trajetória histórica, identificando sua articulação com a educação profissional nos períodos colonial e republicano. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa fundamentada em análise bibliográfica e documental, amparada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, o qual, conforme assinalam Leandro e Passos (2021, p. 2), "possibilita interpretar a realidade, algumas vezes opaca, em busca de características menos vistosas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la". Destaque para os resultados na qual as políticas de formação docente se estruturaram de forma lenta e gradual, subordinadas aos interesses econômicos e políticos de cada época, sem alcançar o mesmo patamar de consolidação das políticas voltadas à educação geral. A discussão destaca a importância do estudo para preencher lacunas historiográficas, evidenciando desafios estruturais e fornecendo subsídios teóricos que justificam a necessidade de formulação de políticas públicas mais eficazes e abrangentes para a educação técnica de nível médio.

Fardim (2024) investigou como os docentes do ensino médio compreendem a própria identidade profissional diante das recentes mudanças curriculares que afetam essa etapa escolar. Configurado como uma pesquisa qualitativa realizada com 20 professores da rede pública estadual, utilizando entrevistas semiestruturadas e a técnica de análise de conteúdo para a sistematização das informações. Os resultados demonstram uma percepção de identidade fragmentada: por um lado, o gosto pelo magistério, a consciência pessoal e a afinidade com os alunos atuam como fatores de satisfação; por outro, emergem dilemas marcantes como a sobrecarga, a desvalorização social e os impactos práticos decorrentes da pandemia e do Novo Ensino Médio. A discussão do estudo traz como principal contribuição a evidência de que, apesar das severas dificuldades estruturais, a maioria dos docentes permanece na carreira devido ao peso das experiências vividas, o que reforça a necessidade de colocar a identidade

docente como pilar central no planejamento de programas de formação continuada e valorização profissional.

Lima (2025), averigua a perspectiva de professores atuantes no itinerário formativo do ensino médio na cidade de Corumbá (MS), analisando a busca pela identidade profissional sob a ótica dos critérios de lotação e do perfil docente em escolas públicas. Utilizando-se da metodologia investigativa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, operada por meio da aplicação de questionários virtuais com perguntas abertas e fechadas para apreender as trajetórias profissionais dos participantes. Os resultados apontam para a existência de formações acadêmicas diversificadas — englobando bacharéis, licenciados e tecnólogos — e revelam que a alta demanda de atividades pedagógicas sobrecarrega os profissionais, gerando uma descaracterização docente impulsionada pelo uso do dispositivo do "notório saber". A discussão do estudo contribui para o campo ao fornecer um diagnóstico crítico sobre o cenário educacional local, evidenciando como a escassez de infraestrutura escolar e as atuais exigências curriculares distanciam o educador de sua identidade, oferecendo subsídios essenciais para repensar os modelos de lotação e os programas de apoio pedagógico.

Moraes (2025) analisou a formação profissional no estado de Pernambuco a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017, considerando aspectos fundamentais como a infraestrutura escolar, as condições de trabalho, a oferta de componentes curriculares e a formação continuada adotando à abordagem qualitativa apoiada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, operada por meio da análise da legislação, do currículo estadual e da aplicação de questionários a gestores, professores e estudantes. Os resultados indicam que a flexibilização curricular e o alinhamento da formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho não atendem plenamente aos interesses dos jovens, gerando desigualdades no acesso aos itinerários formativos e comprometendo a equidade do ensino. A discussão descortina os impactos locais da reforma ao concluir que as mudanças configuram um retrocesso estrutural que intensifica a precarização da formação humana e reforça a dualidade educacional, contribuindo com um denso referencial crítico para o debate sobre políticas curriculares.

O panorama geral da literatura analisada procura compreender a estruturação e os impactos dos itinerários formativos na docência da educação profissional, analisando sua relação com o percurso docente e com a qualidade do ensino. Estruturado em uma metodologia

de abordagens qualitativas e quantitativas com foco em dimensões históricas e contemporâneas, operadas por meio de pesquisas bibliográficas, documentais, estudos de caso e levantamentos de campo. Os principais resultados revelam que a implementação das novas rotas curriculares redefine a prática pedagógica e expõe uma identidade docente fragmentada, marcada tanto pelo pertencimento quanto por sobrecarga, desvalorização e fragilidade estrutural. Embora os estudos convergem ao apontar que a carência de infraestrutura e de formação continuada comprometem a segurança do professor, as divergências decorrem dos recortes contextuais, que alternam entre a análise histórica da legislação, os impactos das reformas e a vivência escolar cotidiana. Como principal contribuição, a discussão evidencia que o sucesso pedagógico e a qualidade do ensino nos itinerários formativos dependem diretamente da valorização e compreensão do percurso profissional docente, demandando políticas públicas consistentes e práticas formativas sistemáticas que deem suporte às necessidades subjetivas e técnicas do educador.

Considerações Finais

As análises realizadas permitem concluir que os itinerários formativos, embora desenvolvidos como uma proposta inovadora para o Ensino Médio, ainda se configuram como um campo de contradições na percepção dos professores, propostas dos itinerários e recursos. De um lado, eles reconhecem o potencial de diversificação curricular e a possibilidade de ampliar oportunidades de aprendizagem para os estudantes. De outro, apontam fragilidades estruturais, como a escassez de recursos, a sobrecarga de trabalho e a necessidade constante de adaptação das práticas pedagógicas.

Os estudos de alguns docentes recorrem às próprias memórias e experiências de formação para sustentar suas práticas pedagógicas, processo denominado autoformação. Evidenciando a fragilidade do sistema, já que muitas práticas acabam sendo adaptadas à realidade das instituições devido à falta de infraestrutura, de políticas pedagógicas consistentes e de programas de formação docente.

Essa precariedade pode comprometer os resultados da aprendizagem e limitar o alcance dos objetivos propostos pelos itinerários. Por fim, os professores atuantes nos itinerários compreendem a importância dessa proposta como uma ferramenta de ensino vinculada ao projeto de vida dos estudantes. Contudo, nas atuais condições estruturais, o ato de ensinar nos

itinerários é percebido como um desafio constante. Para que cumpram plenamente sua função, é necessário que sejam acompanhados de políticas públicas consistentes, formação continuada e melhores condições de trabalho, de modo que possam se consolidar como instrumentos de inovação pedagógica e contribuir efetivamente para a valorização da identidade docente e para a qualidade da educação ofertada no Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/ciencias-da-natureza-e-suas-tecnologias. Acesso em: 14 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/ciencias-humanas-e-socias-aplicadas. Acesso em: 14 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portal de Periódicos**. Brasília: CAPES, 2026. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Técnica e Profissional**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: https: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/formacao-tecnica-e-profissional. Acesso em: 14 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: https: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/linguagens-e-suas-tecnologias. Acesso em: 14 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: https: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/matematica-e-suas-tecnologias. Acesso em: 14 de mai. 2026.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 580-586, out./dez. 2010. Disponível: https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014. Acesso em: 17 mai. 2026.

FARDIM, Viviane Cristina Ribeiro. **Compreensão identitária profissional de professores do Ensino Médio em escolas estaduais do município de Corumbá-MS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8597. Acesso em: 20 abr. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos e qualitativos em educação. In: GATTI, Bernardete Angelina (org.). **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2004. p. 13–28.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Oasisbr**: Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto. Brasília: IBICT, 2026. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br. Acesso em: 21 abr. 2026.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611.

LIMA, Mishelly Ocuda Henrique de. **A identidade profissional dos professores que atuam nos itinerários formativos (IF) da rede pública estadual no município de Corumbá-MS**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11618. Acesso em: 20 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 21–23.

MORAES, André Monteiro. **A contrarreforma da educação profissional em Pernambuco**: as contradições postas às Escolas Técnicas Estaduais com o novo ensino médio (Lei nº 13.415/2017). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: https: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/63749. Acesso em: 20 abr. 2026.

SAVIANO, Rubens. **Metodologia da pesquisa como ferramenta auxiliar de trabalhos acadêmicos**. Formiga, MG: Forma Educacional Editora, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000738. Acesso em: 21 abr. 2026.

SILVA, Maria do Socorro. **Políticas para a formação de professores no Brasil**: em busca de indícios de sua articulação com a educação profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande

do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/939. Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da. **O caminho feito ao andar**: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/922. Acesso em: 20 abr. 2026.

SOARES, Unilson Gomes. **Novo Ensino Médio relacionado aos itinerários formativos.** Lumen et Virtus, [S. l.], v. 16, n. 54, p. e10055, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/levv16n54-083. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/10055. Acesso em: 17 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**. Repositório Institucional da UFMS**. Campo Grande, [s.d.]. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Página inicial . Acesso em: 21 abr. 2026

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL ENTRE HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Iraci Careta[23]

Resumo

O presente estudo analisa a complexidade da formação docente no Brasil, caracterizada por tensões históricas, políticas e desigualdade estruturais. Por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Freire, Saviani, Gatti e Nóvoa, o artigo reflete sobre a formação como práxis pedagógica frente aos desafios da alfabetização e às pressões de modelos tecnicistas. Argumenta-se que as diretrizes pautadas na racionalidade técnica e em competências instrumentais, exemplificadas pela BNC-Formação (2019), mostram-se insuficientes para enfrentar as causas históricas de exclusão escolar, promovendo o esvaziamento da identidade docente. Em contraposição, defende-se uma formação humanizadora que articule teoria e prática, fundamentada no reconhecimento do sujeito como ser inacabado. A análise percorre marcos regulatórios como a LDB n.º 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação como eixo ético e metodológico indispensável para a emancipação e para o fortalecimento da autonomia docente. Conclui-se que a superação dos retrocessos neotecnicistas exige políticas de Estado integradas à EDH, que assegurem a valorização profissional e a construção de uma escola inclusiva comprometida com a justiça social e a dignidade humana.

Palavras-chave: Formação docente; Educação em Direitos Humanos; Políticas educacionais; Práxis pedagógicas.

Introdução

O cenário da formação docente no Brasil é marcado por conflitos políticos e históricos que espelham as contradições da própria estrutura social do país. Para compreender o fenômeno educativo, é imperativo reconhecer a premissa de que o ser humano é uma entidade inacabada e, sobretudo, consciente dessa completude, o que o impulsiona a uma busca constante por saber. De acordo com Freire (1996, p. 50), o sujeito não é apenas incompleto, mas possui a

[23] O artigo apresentado é atividade avaliativa da disciplina: Docência e Organização do Trabalho Pedagógico: Fundamentos Teóricos e Práticos – T01-2026-1. Informações da autora: Assistente Social, Especialista em Gestão de Políticas Públicas e Saúde da Família, Servidora Pública Federal. E-Mail iraci.careta@ufms.br.

"consciência do inacabamento", fator que o diferencia de outros seres vivos e o insere em um processo permanente de ética e descoberta.

Dessa forma, a prática de ensinar ultrapassa a simples execução de protocolos técnicos ou a mera transmissão de conteúdos estáticos. Conforme postula a pedagogia da autonomia, o exercício docente reconhece que, embora o indivíduo seja influenciado por contextos socioculturais, ele não é um produto passivo da história (Freire, 1996). Essa visão afasta a ideia de determinismo, posicionando a educação como um instrumento de intervenção e transformação da realidade.

Na atualidade, a profissão docente lida com a complexidade de atuar em contextos sociais diversos e heterogêneos. Entretanto, o panorama educacional brasileiro ainda exibe déficits alarmantes: uma parcela considerável de estudantes chega ao oitavo ano de idade sem o domínio pleno da alfabetização. Essa falha estrutural atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, mantendo o que Saviani (2013) descreve como a fragmentação histórica entre o ensino destinado às elites e o oferecido às camadas populares.

Diante de tais desafios, o presente artigo propõe uma análise das diretrizes de formação e das políticas educacionais estabelecidas nos últimos anos. Busca-se investigar, ainda, como as metodologias inovadoras podem dar um novo sentido ao papel do professor, partindo do princípio de que a formação acadêmica é um fluxo contínuo que se renova na prática cotidiana.

2. Trajetórias históricas e segmentações da profissão

A evolução do magistério no Brasil não deve ser lida apenas como uma sucessão de leis, mas como um fenômeno de "alta complexidade" que envolve dimensões institucionais, subjetivas e sociais. Gatti (2017) argumenta que as condições societárias atuais são multifacetadas e heterogêneas, exigindo que a formação supere modelos rígidos. A autora destaca que a fragmentação histórica criou estruturas que "ainda carregam o peso de modelos históricos segmentados que não dialogam com os desafios da prática contemporânea" (Gatti, 2017, p. 722).

Nesse sentido, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, ou entre o "saber aca" e o "saber da prática", reflete uma resistência em compreender que o trabalho docente é, por natureza, uma atividade de mediação complexa. Gatti et al. (2019) reforçam que a valorização

do professor passa pelo reconhecimento de que a docência exige um preparo científico que não se restringe ao domínio de conteúdos isolados, mas à capacidade de articular esses saberes à realidade diversa da escola básica.

2.1. A gênese e a fragmentação da carreira

A evolução histórica do magistério no Brasil é caracterizada por divisões estruturais que dificultam a consolidação de uma identidade profissional unificada. Desde a colonização, a educação pública brasileira foi marcada por uma gestão descentralizada, o que aprofundou as desigualdades entre as diversas regiões do território nacional. Um dos principais pontos de ruptura, nessa trajetória, foi a distinção entre o docente polivalente, cuja formação ocorria em nível médio (escolas normais), e o professor especialista, oriundo de cursos de licenciatura voltados para áreas específicas do conhecimento. Gatti (2017) observa que essa fragmentação não é apenas administrativa, mas atinge a própria natureza do trabalho docente:

> As condições societárias, hoje, mostram-se multifacetadas e heterogêneas e, por isso, mais complexas. No entanto, as estruturas de formação e carreira ainda carregam o peso de modelos históricos segmentados que não dialogam com os desafios da prática contemporânea (Gatti, 2017, p. 722).

Essa separação, destituída de fundamentos pedagógicos sólidos, originou-se de uma lógica burocrática que acabou por esvaziar o papel do pedagogo em relação aos conteúdos científicos, ao mesmo tempo em que distanciou os licenciados dos debates didáticos essenciais. Somado a isso, o fenômeno da "feminização" do magistério, embora tenha aberto as portas do mercado de trabalho para as mulheres, carregou consigo a estigmatização da profissão como uma extensão do cuidado doméstico, servindo de pretexto para a manutenção de remunerações reduzidas.

2.2. O modelo do "Esquema 3+1"

A estrutura do ensino superior para a formação de educadores foi institucionalizada pelo Decreto-lei n.º 1.190 de 1939, que instaurou a fórmula conhecida como "esquema 3+1". Nessa configuração, o currículo era fragmentado em três anos dedicados exclusivamente aos conteúdos das áreas específicas e apenas um ano final voltado à formação pedagógica e

didática. Ao analisar essa organização curricular, Saviani (2013, p. 115) destaca a persistência desse desequilíbrio em modelos subsequentes:

> Tratar-se-ia, então, de um esquema 4 + 1. Assim sendo, o desequilíbrio resulta ainda maior do que no esquema 3+1, o que é reforçado pela diretriz que determina a preponderância do modelo cultural-cognitivo para as licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse modelo criou um hiato persistente entre o "saber o conteúdo" e o "saber ensinar", estabelecendo uma dicotomia que ainda reflete nas licenciaturas contemporâneas. O resultado é um paradoxo em que a fundamentação teórica acadêmica se apresenta, por vezes, isolada da realidade prática vivenciada no cotidiano das instituições escolares.

3. Dilemas contemporâneos na formação de docentes

A formação docente contemporânea enfrenta dilemas profundos que opõem modelos tradicionais de racionalidade técnica a abordagens práticas e reflexivas, enquanto políticas públicas oscilam em busca de equilíbrio entre profissionalização e demandas pragmáticas. Este capítulo explora essas tensões, analisando como a epistemologia da prática, preconizada por autores como Schôn e Tardif, confronta a instrumentalização do magistério. Ao mesmo tempo, marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) revelam um movimento pendular marcado por instabilidades normativas e influências externas.

3.1. Racionalidade técnica versus epistemologia da prática docente

Um dos desafios persistentes na formação de educadores é o predomínio do "modelo da racionalidade técnica". Sob essa perspectiva, a atuação docente é reduzida à aplicação instrumental de teorias e metodologias concebidas por especialistas externos ao cotidiano escolar, estabelecendo um hiato entre o cientista, detentor do saber, e o professor, executor de técnica.

Em contraposição, emerge o conceito de "epistemologia da prática", que compreende o docente como um sujeito que mobiliza saberes plurais e experienciais no exercício do seu ofício (Tardif, 2014).

A formação pautada na reflexão busca converter a vivência em objeto de investigação crítica, capacitando o profissional a gerenciar as incertezas e a complexidade do ato educativo. Donald Schön, precursor desse debate, define que o profissional deve desenvolver a capacidade de "reflexão na ação" e "sobre a ação". Contudo, é necessária cautela analítica: Gatti (2017) adverte que as condições societárias atuais, por serem multifacetadas e heterogêneas, exigem mais do que esforço individual. A autora observa que o conceito de "professor reflexivo" tem sido frequentemente banalizado, tornando-se um "chavão que, em seu esvaziamento, passa a servir para qualquer coisa" (Gatti, 2010, p. 1361), muitas vezes transferindo ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por falhas que são, em última análise, estruturais do sistema de ensino.

3.2. Políticas públicas e marcos legais: O movimento pendular

A trajetória das políticas educacionais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. ° 9.394/1996 reflete a busca por uma profissionalização mais robusta. O artigo 62 da referida lei estabeleceu a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica. Contudo, essa trajetória não foi linear. A Lei n.º 12.796/2013, ao alterar a LDB, reiterou a admissão da formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996; 2013).

Essa instabilidade normativa evidencia um movimento pendular que oscila entre o imperativo do avanço acadêmico e a necessidade pragmática de suprir a carência de quadros docentes. De acordo com Barretto (2010) a flexibilização das exigências formativas transcende a mera resposta pragmática à escassez docente, configurando-se como uma estratégia de contenção de gastos públicos. Sob essa lógica, a redução do rigor na qualificação profissional é instrumentalizada para legitimar o rebaixamento salarial e a precarização da carreira docente. Consequentemente, o cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a qual estipula a obrigatoriedade de formação superior específica para todos os docentes da educação básica, assume o caráter de um "alvo móvel". Tal diretriz se torna vulnerável a constantes renegociações e retrocessos, condicionados por crises econômicas ou conveniências políticas conjunturais.

Além disso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que as políticas de formação no Brasil são frequentemente influenciadas por organismos internacionais que priorizam uma "profissionalização centrada em competências" em detrimento de uma formação humanística. Esse cenário gera o que as autoras chamam de "reforma da reforma", em que a descontinuidade entre governos impede que as metas de Estados se consolidem. O resultado é a fragmentação mencionada, que mantém o docente em um estado de vulnerabilidade institucional e reduz a escola a um espaço de execução de políticas paliativas, distanciando-a de sua função social de produção da humanidade, como defendido por Saviani (2013).

4. Práticas pedagógicas e dispositivos de formação

Com o intuito de mitigar a fragmentação dos currículos, diferentes estratégias pedagógicas têm sido adotadas tanto na formação inicial quanto na continuada. A utilização de instrumentos como narrativas, memórias e diários reflexivos possibilita que o educador assuma o protagonismo de sua trajetória profissional. Segundo Nóvoa (2009, p. 38), a formação deve estimular "postura de reflexão e de análise sobre as práticas", permitindo que o professor construa sua identidade a partir do exame crítico de suas experiências.

Esses dispositivos de formação funcionam como pontes entre o saber teórico e o saber da experiência (Tardif, 2014), destacando-se:

- **Casos de Ensino:** constituem-se como relatos de eventos escolares reais que favorecem a conexão entre a teoria acadêmica e as tensões cotidianas. Ao analisar um caso, o docente exercita a tomada de decisão e a resolução de problemas complexos;
- **Portfólios Reflexivos:** são instrumentos de registro processual que comentam o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do tempo. Conforme a Resolução CNE/CP n. ° 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, o estímulo à autoavaliação e ao registro da prática é essencial para a autonomia docente (Brasil, 2019);
- **O Diário de Bordo:** configura-se como um espaço de escrita sistemática sobre a prática vivenciada. Nessas narrativas, o professor pode redescobrir caminhos e reestruturar seus processos didáticos a partir da análise do que foi executado.

Tais metodologias buscam romper com a histórica "solidão da docência", promovendo a colaboração mútua e a consolidação de comunidades de aprendizagem. Como assevera Nóvoa (2009, p. 45), o intercâmbio de experiências entre pares é o que permite a construção de um conhecimento profissional docente consolidado na prática e na reflexão coletiva.

5. O retrocesso tecnicista: uma análise crítica da BNC - Formação (Resolução CNE/CP n.° 2/2019)

Apesar dos avanços sinalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, o cenário atual da formação docente no Brasil enfrenta o que muitos pesquisadores denominam "neotecnicismo". A Resolução CNE/CP n. ° 2/2019, que define a BNC-Formação, institui uma lógica de padronização baseada estritamente em competências e habilidades, mimetizando a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa política limita a autonomia intelectual do docente. Na contramão da perspectiva de Freire (1996), para quem a formação constitui um processo de conscientização e exercício da curiosidade epistemológica, a BNC-Formação prioriza o treinamento instrumental. Ao privilegiar o domínio técnico (como fazer) em prejuízo da reflexão crítica (por que fazer), o Estado brasileiro reitera o modelo de racionalidade técnica, reduzindo o papel do professor ao de um executor de protocolos e manuais prescritivos.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), em seus documentos manifestos, destaca que essa "formação formatada" ignora as especificidades regionais e a diversidade sociocultural das escolas brasileiras. A padronização de competências cria uma ilusão de qualidade que, na prática, desvaloriza o saber da experiência e a autoria pedagógica, fundamentais para a construção da identidade docente.

6. A educação em direitos humanos (EDH) como eixo de resistência e emancipação

Para que a formação docente supere o esvaziamento ético, é imprescindível que a Educação em Direitos Humanos deixe de ser um O apêndice curricular deve ser integrado à ética do fazer pedagógico. Conforme as Diretrizes Nacionais para a IDH (Brasil, 2012), a formação deve visar à construção de uma consciência cidadã voltada para o respeito às

diferenças e para a justiça social. A EDH na formação docente atua em três dimensões complementares:

1. Dimensão Cognitiva: o acesso aos marcos legais e à história das lutas por direitos;
2. Dimensão Atitudinal: o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e indignação diante das injustiças;
3. Dimensão Prática: a transformação da sala de aula em um espaço democrático de diálogo.

Como afirma Benevides (1999), educar para a democracia e para os direitos humanos pressupõe que o professor se reconheça como um agente político. Nesse sentido, a EDH oferece o suporte teórico-prático para enfrentar a exclusão escolar e a violência simbólica que ainda imperam no sistema educacional brasileiro. Sem uma formação humanizadora, a técnica torna-se cega e o ensino, um processo de domesticação.

7. Considerações Finais

A análise das fontes e dos marcos regulatórios discutidos neste estudo reitera que a qualidade da educação escolar é indissociável da valorização da carreira docente. Conclui-se que a formação de professores não pode ser reduzida a treinamentos aligeirados ou puramente técnicos que negligenciam a complexidade do fenômeno educativo como ato inerente cultural e social. Conforme reforça Freire (1996), a preparação profissional deve constituir um *continuum* que integre a rigorosidade metódica à ética da solidariedade humana, distanciando-se de modelos meramente instrumentais.

Um dos pontos nevrálgicos desta reflexão é o déficit de alfabetização no cenário brasileiro, o qual configura, em última instância, uma violação de direitos humanos fundamentais. Esse cenário é agravado pela fragmentação histórica da formação de professores, exemplificada pela persistência de modelos como o “esquema 3+1” ou por currículos de Pedagogia esvaziados de fundamentação linguística e sociológica. Tal lacuna deixa o alfabetizador desarmado diante da complexidade de seu ofício, impedindo que o acesso ao saber elaborado, um direito das camadas populares, como assevera Saviani (2013), seja efetivado.

A trajetória histórica revelou que as segmentações de gênero e a dicotomia entre o "saber" e o "fazer" ainda ecoam nas políticas contemporâneas, a exemplo da BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. ° 2/2019). O retorno ao tecnicismo, sob a égide de competências padronizadas, ameaça a autonomia pedagógica e reduz o docente à condição de mero executor de currículos pré-moldados. Superar esse retrocesso exige o reconhecimento de uma "epistemologia da prática", na qual o saber da experiência dialogue horizontalmente com o saber científico.

Para que o Brasil avance, é imprescindível que a educação se consolide como política de Estado, transcendendo descontinuidades governamentais. Isso requer o cumprimento rigoroso das metas do (PNE), garantindo financiamento para jornadas de trabalho integrais e remuneração condizente com a relevância social da profissão.

Em suma, a articulação real entre a universidade e a escola básica, amparada por políticas que valorizem a autoria docente, é fundamental para superar o descompasso entre o discurso oficial e a prática cotidiana. Somente assim a educação cumprirá seu papel de transformação social, fundamentada em uma formação que não apenas informe, mas que constitua sujeitos conscientes de sua incompletude e capazes de intervir eticamente no mundo.

Referências

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Posicionamento sobre a BNC-Formação** (Resolução CNE/CP n.º 2/2019). Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://anped.org.br. Acesso em: 18 mar. 2026.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Trabalho docente e modelos de formação**: velhos e novos embates e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. São Paulo: USP, 1999.

BRASIL. [Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939]. **Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2026.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, condições de trabalho e inovações pedagógicas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 22, n. 3, p. 721-733, set./dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MS ALFABETIZA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2021–2026)

Jessika Alvarenga Lima[24]

Célia Regina de Carvalho[2]

Resumo

O presente artigo analisa a produção acadêmica relacionada à formação de professores, às tecnologias digitais e ao Programa MS Alfabetiza no contexto educacional pós-pandêmico. A investigação busca compreender as contribuições e desafios da política pública de alfabetização nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as transformações provocadas pela cultura digital e pelos desafios intensificados após a pandemia da Covid-19. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de um levantamento do tipo Estado da Arte. As buscas foram realizadas nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2021 a 2026, utilizando os descritores "formação de professores", "tecnologias digitais" e "MS Alfabetiza". A análise fundamentou-se na perspectiva da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados evidenciaram escassez de produções acadêmicas que articulem simultaneamente os descritores investigados, revelando lacunas relacionadas à análise das ações formativas do Programa MS Alfabetiza associadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais. As pesquisas encontradas concentram-se, principalmente, nas dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto pós-pandêmico e na necessidade de fortalecimento da formação continuada para o uso das tecnologias digitais nos processos de alfabetização. Conclui-se que há necessidade de ampliação das pesquisas sobre políticas públicas de alfabetização articuladas às tecnologias digitais e à formação professores no cenário educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Formação de professores; Tecnologias digitais; Alfabetização; MS Alfabetiza.

1 Introdução

A pandemia de Covid-19 produziu impactos significativos nos sistemas educacionais em escala mundial, intensificando desigualdades históricas e comprometendo os processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O fechamento das instituições escolares e a adoção emergencial do ensino remoto evidenciaram limitações estruturais relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, à conectividade e à formação docente

[24]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). Email: jessika.lima@ufms.br

[2] Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), FAED/UFMS e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), UFMS/CPNV. celia.carvalho@ufms.br

para atuação em ambientes virtuais de aprendizagem. No contexto da alfabetização, tais desafios tornaram-se ainda mais expressivos, considerando que o processo de aquisição da leitura e da escrita exige acompanhamento sistemático, interação pedagógica constante e estratégias metodológicas adequadas às especificidades das crianças em fase inicial de escolarização.

Relatórios produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial apontam que a pandemia ampliou a chamada "pobreza de aprendizagem", comprometendo o desenvolvimento de habilidades essenciais relacionadas à alfabetização e ao letramento. No Brasil, esse cenário reforçou a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas à recuperação da aprendizagem, bem como ao fortalecimento da formação continuada de professores, sobretudo no que se refere à utilização pedagógica das tecnologias digitais nos processos educativos.

Nesse contexto, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul instituiu o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, por meio da Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, com a finalidade de promover ações articuladas voltadas à alfabetização das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental (Mato Grosso do Sul, 2021). O programa estrutura-se em eixos relacionados à formação continuada de professores, avaliação da aprendizagem, cooperação entre estado e municípios, gestão educacional e distribuição de materiais pedagógicos complementares. Inicialmente direcionado aos professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental, o programa foi posteriormente ampliado para os demais anos iniciais, intensificando as ações formativas desenvolvidas na rede pública de ensino.

A ampliação das políticas educacionais voltadas à alfabetização, associada às transformações provocadas pela cultura digital, evidencia a necessidade de compreender como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas aos processos formativos docentes. Para Santos (2019), a cibercultura modifica as formas de interação, produção do conhecimento e participação social, exigindo práticas pedagógicas mais colaborativas, dialógicas e interativas.

Nessa perspectiva, Kenski (2008) destaca que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como recursos instrumentais, mas como elementos que reconfiguram as relações de ensino e aprendizagem, demandando novas competências profissionais e pedagógicas dos docentes.

Além disso, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e práticas sociais desenvolvidas no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação continuada precisa considerar os desafios concretos enfrentados pelos professores em seus contextos de atuação, especialmente diante das mudanças educacionais intensificadas no período pós-pandêmico. No caso da alfabetização, a incorporação crítica e intencional das tecnologias digitais tornou-se um dos principais desafios contemporâneos das políticas públicas educacionais.

Embora o Programa MS Alfabetiza represente uma importante iniciativa no fortalecimento da alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul, observa-se a existência de lacunas na produção acadêmica relacionada à articulação entre formação docente, tecnologias digitais e a referida política pública. As buscas realizadas nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciaram poucos estudos que abordem, simultaneamente, os descritores “formação de professores”, “tecnologias digitais” e “MS Alfabetiza”, revelando um campo ainda pouco explorado no âmbito das pesquisas educacionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica relacionada à formação docente, às tecnologias digitais e ao Programa MS Alfabetiza, no período de 2021 a 2026, buscando identificar tendências, aproximações temáticas e lacunas investigativas presentes nas pesquisas desenvolvidas sobre a temática. Para tanto, adotou-se como procedimento metodológico o levantamento do tipo Estado da Arte, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizado nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir de descritores previamente definidos.

O estudo fundamenta-se na compreensão de que o mapeamento da produção científica possibilita identificar os avanços, os limites e os silenciamentos presentes em determinado campo do conhecimento, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico e para a ampliação das discussões sobre políticas públicas de alfabetização, formação de professores e tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo.

Por fim, o artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se a discussão teórica acerca da formação docente na cultura digital e das políticas de alfabetização no Brasil. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados no levantamento do Estado da Arte. Posteriormente, são analisadas as produções acadêmicas identificadas nas bases consultadas, evidenciando tendências e lacunas investigativas. Por fim,

apresentam-se as considerações finais do estudo, retomando os principais resultados e as contribuições da pesquisa para o campo educacional.

2 Formação docente, cultura digital e alfabetização no contexto das políticas públicas

A formação docente no contexto da cultura digital exige a compreensão das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam os processos educativos contemporâneos. A cibercultura, marcada pela conectividade, colaboração, autoria e compartilhamento, desafia modelos tradicionais de ensino e amplia as possibilidades de práticas pedagógicas mais interativas e participativas (Santos, 2019). Nesse cenário, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor do conhecimento e passa a atuar como mediador dos processos de aprendizagem em ambientes presenciais e digitais.

Para Kenski (2008), as tecnologias digitais ampliam as formas de comunicação e construção coletiva do conhecimento, exigindo dos docentes novas competências pedagógicas e metodológicas. A autora destaca que os ambientes virtuais favorecem práticas colaborativas, aprendizagem cooperativa e maior participação dos estudantes, desde que o uso das tecnologias esteja articulado a objetivos pedagógicos significativos e não apenas a uma perspectiva instrumental.

No contexto educacional contemporâneo, as tecnologias digitais passaram a ocupar papel ainda mais relevante após a pandemia da Covid-19, período em que o ensino remoto evidenciou desigualdades históricas relacionadas ao acesso às tecnologias e à formação docente. Bruno (2021) afirma que a experiência pandêmica intensificou a relação entre educação e cultura digital, tornando evidente a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas e dos processos formativos docentes.

Ao considerar esse cenário, a formação continuada passa a ocupar papel estratégico na construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às transformações educacionais contemporâneas. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, políticas públicas voltadas à formação docente precisam considerar os contextos reais de atuação dos professores e os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas.

No campo da alfabetização, as discussões acerca das políticas públicas educacionais evidenciam a recorrente descontinuidade das ações governamentais. Segundo Giannichi (2022), programas como o PNAC, PROFA, PNAIC e PNA demonstram mudanças frequentes nas orientações pedagógicas e nos modelos de formação docente adotados pelo Estado brasileiro. De maneira semelhante, Frangella (2016) destaca que muitas dessas políticas apresentam limitações relacionadas à ausência de continuidade e à fragilidade dos mecanismos de avaliação e acompanhamento.

Em relação às concepções de alfabetização e letramento, Soares (2002; 2004) afirma que ambos os processos são indissociáveis, uma vez que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, alfabetizar implica não apenas ensinar as relações entre fonemas e grafemas, mas também possibilitar ao sujeito a participação em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Desta forma, torna-se relevante compreender como as políticas públicas de alfabetização vêm articulando formação docente e tecnologias digitais, especialmente no contexto do Programa MS Alfabetiza. Embora o Programa MS Alfabetiza represente um avanço nas políticas públicas voltadas à alfabetização em Mato Grosso do Sul, os estudos encontrados ainda são insuficientes para compreender como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas às práticas formativas dos professores. Essa lacuna revela a necessidade de investigações que considerem as experiências docentes e as diferentes realidades das escolas públicas.

Além das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, torna-se necessário compreender que a formação docente contemporânea também está relacionada à capacidade crítica dos professores frente às transformações sociais e educacionais. Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve ultrapassar modelos tecnicistas centrados apenas na transmissão de conteúdos e metodologias, valorizando processos reflexivos capazes de fortalecer a autonomia docente e a construção da identidade profissional. A formação continuada, portanto, deve constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional exige, ainda, que os professores desenvolvam competências relacionadas à mediação pedagógica em ambientes híbridos e virtuais. Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais possibilitam novas formas

de ensinar e aprender, favorecendo metodologias mais participativas, flexíveis e centradas no protagonismo dos estudantes. Contudo, o autor ressalta que a efetividade dessas práticas depende diretamente das condições de formação oferecidas aos docentes e da capacidade das instituições escolares em promover experiências pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

No contexto da alfabetização, o uso das tecnologias digitais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Recursos digitais, jogos educativos, plataformas interativas e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita, favorecendo experiências mais significativas para as crianças em processo de alfabetização. Entretanto, para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica e pedagógica, torna-se indispensável o investimento em processos formativos que auxiliem os professores na integração das tecnologias ao planejamento e às práticas escolares.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades educacionais evidenciadas no período pós-pandêmico. A pandemia da Covid-19 demonstrou que o acesso às tecnologias digitais ainda ocorre de maneira desigual entre estudantes e instituições de ensino, refletindo diretamente nos processos de alfabetização e aprendizagem. Segundo Bruno (2021), as dificuldades relacionadas ao acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos e à formação docente revelaram limitações estruturais históricas presentes na educação brasileira, ampliando desafios para professores e estudantes durante o ensino remoto emergencial.

Diante desse cenário, políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação docente precisam considerar não apenas a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, mas também as condições concretas de utilização desses recursos pelos professores. A efetividade de programas educacionais, como o MS Alfabetiza, depende da construção de estratégias formativas que articulem teoria e prática, promovam o desenvolvimento profissional docente e favoreçam práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital. Assim, compreender como os professores percebem e utilizam as tecnologias digitais em seus processos formativos torna-se fundamental para a análise das contribuições e limitações das políticas públicas de alfabetização no contexto contemporâneo

3 Resultados e discussão

3.1 Panorama das produções encontradas

O levantamento realizado nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciou um número reduzido de pesquisas relacionadas à articulação entre formação de professores, tecnologias digitais e alfabetização no contexto pós-pandêmico. Embora tenham sido identificados estudos voltados à formação continuada de professores alfabetizadores e aos impactos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem, observou-se ausência de pesquisas que abordassem especificamente o Programa MS Alfabetiza associado ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

As produções encontradas concentram-se, predominantemente, em discussões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial, às limitações estruturais das redes públicas de ensino e à necessidade de fortalecimento das políticas de formação continuada. Nesse sentido, a pesquisa de Mercado (2022) destaca a insuficiência de ações formativas específicas voltadas ao uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por professores alfabetizadores, evidenciando desafios relacionados à inserção das tecnologias no cotidiano escolar.

A partir das produções identificadas, foi possível organizar um panorama das pesquisas que apresentaram maior aproximação com os descritores definidos neste estudo. O Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados, destacando autores, objetivos, procedimentos metodológicos e principais contribuições relacionadas à formação de professores, às tecnologias digitais e aos processos de alfabetização no contexto educacional pós-pandêmico.

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à formação de professores, tecnologias digitais e alfabetização (2021–2026)

Autor/Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Principais contribuições
Mercado (2022)	A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação	Compreender como se configura a formação continuada de professores alfabetizadores para o uso das TICs na rede municipal de Corumbá-MS	Pesquisa qualitativa, análise documental e entrevistas semiestruturadas	Evidenciou ausência de formações específicas para alfabetizadores voltadas ao uso pedagógico das TICs, apesar da ampliação das tecnologias no contexto escolar.

Autor/Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Principais contribuições
Espírito Santo (2024)	O ensino de matemática no contexto pós-pandemia da Covid-19, na perspectiva de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS	Compreender a visão das professoras alfabetizadoras sobre o ensino de matemática no contexto pós-pandemia	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas	Identificou dificuldades de aprendizagem intensificadas no pós-pandemia e necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e formação docente continuada.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os dados apresentados no Quadro 1 evidenciam que as produções acadêmicas identificadas se concentram, predominantemente, em discussões relacionadas à formação continuada de professores alfabetizadores e aos desafios intensificados pelo contexto pós-pandêmico. Observa-se que os estudos analisados abordam, sobretudo, dificuldades relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, às limitações estruturais das redes públicas de ensino e às necessidades formativas enfrentadas pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A dissertação desenvolvida por Mercado (2022) destaca a insuficiência de ações formativas voltadas especificamente ao uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por professores alfabetizadores, evidenciando fragilidades na preparação docente para atuação em contextos mediados por tecnologias digitais. O estudo demonstra que, embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no ambiente escolar, ainda persistem dificuldades relacionadas à formação continuada e à integração desses recursos às práticas pedagógicas.

De maneira semelhante, a pesquisa de Espírito Santo (2024) evidencia os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 nos processos de alfabetização, especialmente no ensino da matemática nos anos iniciais. As análises desenvolvidas pela autora apontam dificuldades relacionadas à recomposição das aprendizagens e à reorganização das práticas pedagógicas no período pós-pandêmico, reforçando a necessidade de investimentos em processos formativos mais alinhados às demandas contemporâneas da educação.

Embora os estudos apresentem contribuições relevantes para a compreensão das relações entre alfabetização, formação docente e tecnologias digitais, o levantamento revelou ausência de pesquisas direcionadas especificamente ao Programa MS Alfabetiza. A reduzida

quantidade de trabalhos encontrados sugere que as investigações sobre políticas públicas de alfabetização ainda têm priorizado discussões mais amplas, dedicando menor atenção às experiências formativas desenvolvidas no âmbito de programas estaduais voltados à alfabetização.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que as produções identificadas concentram-se majoritariamente em análises relacionadas ao período pandêmico e ao ensino remoto emergencial. Tal característica evidência que os impactos da pandemia continuam influenciando significativamente as pesquisas educacionais recentes, especialmente aquelas relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

A análise das produções acadêmicas demonstra que, embora existam avanços nas discussões sobre formação docente e tecnologias digitais, ainda permanecem lacunas importantes relacionadas às políticas públicas de alfabetização e às experiências formativas desenvolvidas no contexto do Programa MS Alfabetiza. Esses elementos reforçam a necessidade de ampliação das investigações sobre a temática, especialmente no cenário educacional pós-pandêmico.

4.2 Formação de professores e tecnologias digitais no contexto da alfabetização

As transformações provocadas pela cultura digital e intensificadas pelo período pandêmico evidenciaram a necessidade de repensar os processos formativos docentes, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional passou a exigir dos professores novas competências pedagógicas, metodológicas e comunicacionais, ampliando os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem no cenário contemporâneo.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, sobretudo no que se refere à utilização pedagógica das tecnologias digitais. Para Kenski (2008), as tecnologias modificam as formas de interação, comunicação e construção do conhecimento, exigindo que os professores desenvolvam novas estratégias didáticas capazes de dialogar com os diferentes contextos socioculturais dos estudantes. A autora destaca ainda que o uso das tecnologias na educação não deve limitar-se ao caráter instrumental, mas possibilitar práticas pedagógicas mais colaborativas, interativas e significativas.

De maneira semelhante, Santos (2019) afirma que a cultura digital reconfigura os espaços educativos ao promover práticas baseadas na conectividade, na autoria e na colaboração. Segundo a autora, os ambientes digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem e desafiam modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse sentido, torna-se necessário que a formação docente acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas, possibilitando aos professores condições de compreender criticamente o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Os estudos identificados no levantamento bibliográfico evidenciam que a pandemia de Covid-19 intensificou fragilidades históricas relacionadas à formação docente para o uso das tecnologias digitais. A pesquisa desenvolvida por Mercado (2022) demonstra que, embora as tecnologias da informação e comunicação estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar, ainda existem lacunas significativas na formação continuada de professores alfabetizadores voltada à utilização pedagógica desses recursos. O estudo aponta que muitos docentes precisaram adaptar suas práticas pedagógicas de forma emergencial durante o ensino remoto, enfrentando dificuldades relacionadas ao domínio tecnológico, à ausência de suporte institucional e às limitações estruturais das redes públicas de ensino.

Além disso, a pesquisa de Espírito Santo (2024) evidencia que os impactos da pandemia ultrapassaram as questões tecnológicas, afetando diretamente os processos de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras participantes do estudo relataram dificuldades relacionadas à recomposição das aprendizagens, às defasagens educacionais e à necessidade de reorganização das práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico. Tais aspectos reforçam a importância da formação continuada como elemento estratégico para o fortalecimento das práticas docentes e para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano profissional, articulando conhecimentos acadêmicos, práticas pedagógicas e interações sociais desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, a formação continuada precisa considerar as necessidades concretas dos professores, valorizando os diferentes saberes produzidos na prática educativa e promovendo espaços de reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no exercício da docência.

Embora os estudos analisados apresentem contribuições relevantes acerca da formação docente e das tecnologias digitais no contexto da alfabetização, observou-se ausência de pesquisas direcionadas especificamente ao Programa MS Alfabetiza. As produções encontradas abordam, de forma mais ampla, os impactos da pandemia, o ensino remoto e as dificuldades relacionadas à inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas ainda são reduzidas as investigações que analisam a efetividade das ações formativas promovidas por políticas públicas estaduais voltadas à alfabetização.

Os estudos analisados indicam a necessidade de ampliação das pesquisas que articulem formação docente, tecnologias digitais e políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito do Programa MS Alfabetiza. A baixa incidência de estudos sobre essa temática demonstra a relevância da presente investigação, ao contribuir para o fortalecimento do debate científico acerca das políticas de alfabetização e dos processos formativos docentes no contexto pós-pandêmico.

4.3 Lacunas investigativas e contribuições do estudo

O levantamento realizado nas bases Oasisbr e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciou que reduzida quantidade de pesquisas encontradas pode estar relacionada ao caráter recente do Programa MS Alfabetiza, bem como à própria reorganização das políticas educacionais ocorrida após a pandemia da Covid-19. Embora tenham sido identificados estudos relacionados à alfabetização, ao uso das tecnologias digitais e aos impactos educacionais decorrentes do período pós-pandêmico, observou-se ausência de pesquisas voltadas especificamente à análise das ações formativas promovidas pelo referido programa no contexto da cultura digital.

As produções encontradas concentram-se, predominantemente, em discussões mais amplas acerca da formação continuada de professores, das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto emergencial e das defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia da Covid-19. Entretanto, percebe-se que ainda são limitadas as investigações que analisam de forma integrada as políticas públicas de alfabetização associadas às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto identificado refere-se à ausência de estudos que avaliem a efetividade das ações formativas do Programa MS Alfabetiza no aprimoramento das práticas pedagógicas

docentes. Tal constatação evidencia lacunas importantes no campo educacional, especialmente no que se refere à compreensão dos impactos das políticas públicas voltadas à alfabetização no cenário pós-pandêmico.

Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para o fortalecimento das discussões acadêmicas relacionadas à formação de professores, às tecnologias digitais e às políticas públicas educacionais, ao evidenciar tendências investigativas e lacunas ainda existentes na produção científica nacional. Além disso, o estudo possibilita ampliar o debate acerca da necessidade de investimentos em processos formativos que considerem as transformações tecnológicas e os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores alfabetizadores.

Por fim, destaca-se que o mapeamento das produções acadêmicas não apenas contribui para a organização do conhecimento científico sobre a temática investigada, mas também sinaliza possibilidades para futuras pesquisas, especialmente aquelas voltadas à análise das práticas formativas desenvolvidas no âmbito do Programa MS Alfabetiza e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

5 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a produção acadêmica relacionada à formação de professores, às tecnologias digitais e ao Programa MS Alfabetiza, no período de 2021 a 2026, buscando identificar tendências investigativas, aproximações temáticas e lacunas presentes nas pesquisas desenvolvidas sobre a temática. A partir do levantamento realizado nas bases OasisBR e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível compreender como as discussões acerca da alfabetização, da formação continuada de professores e das tecnologias digitais vêm sendo desenvolvidas no contexto educacional pós-pandêmico.

A reduzida quantidade de estudos pode estar relacionada tanto ao caráter recente do Programa MS Alfabetiza quanto às transformações educacionais provocadas pela pandemia da Covid-19. Além disso, o levantamento sugere que as pesquisas sobre alfabetização ainda têm priorizado discussões mais amplas acerca das políticas públicas educacionais, dedicando menor atenção às especificidades da formação docente mediada por tecnologias digitais.

As produções analisadas evidenciaram, sobretudo, preocupações relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial, às defasagens

de aprendizagem intensificadas no período pós-pandêmico e à necessidade de fortalecimento da formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Nesse contexto, observou-se que os desafios educacionais contemporâneos ultrapassam questões técnicas relacionadas ao uso das tecnologias, envolvendo também aspectos pedagógicos, estruturais e formativos presentes no cotidiano escolar.

Além disso, verificou-se ausência de pesquisas específicas voltadas à análise das ações formativas desenvolvidas no âmbito do Programa MS Alfabetiza, especialmente no que se refere à utilização das tecnologias digitais como ferramenta de apoio às práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa lacuna investigativa evidencia a necessidade de ampliação das pesquisas sobre políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização, considerando os impactos das transformações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados do levantamento demonstram que ainda há poucas pesquisas voltadas à articulação entre formação docente, tecnologias digitais e Programa MS Alfabetiza. Essa ausência evidencia a necessidade de ampliar investigações que considerem as experiências dos professores, os desafios das redes públicas de ensino e os impactos das políticas educacionais no contexto pós-pandêmico. Ao reunir e analisar as produções acadêmicas existentes, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

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

BRANDÃO, Zaia et al. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971–1981)**. Brasília: INEP/REDUC, 1986.

BRUNO, Adriana Rocha. **Educação e tecnologia no contexto da cultura digital.** Campinas: Papirus, 2021.

ESPÍRITO SANTO, Andréa. **O ensino de matemática no contexto pós-pandemia da Covid-19, na perspectiva de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024.

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

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANNICHI, Gabriel. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil**: continuidades e rupturas. Curitiba: CRV, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Nº 5.724, de 23 de setembro de 2021.** Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Diário Oficial nº 10.642, de 24 de setembro de 2021, p. 6 a 9.

MERCADO, Aline Cristine Androlage Aline. **A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

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

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SPOSITO, Marilia Pontes. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). **Belo Horizonte: Argumentum**, 2009.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2015–2025)

Josiane Peres Gonçalves[25]
Jorge Ricardo Gouveia[26]

Resumo
Este trabalho apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a produção acadêmica brasileira que relaciona a Educação em Direitos Humanos (EDH) ao enfrentamento da violência escolar, considerando-a como um fenômeno complexo, atravessado por questões de gênero e sexualidade. A pesquisa foi desenvolvida a partir das orientações do protocolo PRISMA 2020, com levantamento nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal OASIS.br, no recorte temporal de 2015 a 2025. Ao final do processo, foram selecionados 19 estudos, entre dissertações e teses, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os achados indicam uma distância significativa entre o que é previsto no campo normativo da EDH e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Entre os principais aspectos identificados, destaca-se a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como um ponto sensível para a implementação de abordagens voltadas à mediação de conflitos e ao enfrentamento das violências de gênero e da LGBTfobia. Embora os estudos reconheçam o potencial da EDH, evidenciam também dificuldades concretas para sua efetivação no cotidiano escolar, o que reforça a importância de políticas formativas que integrem direitos humanos, gênero e práticas restaurativas como caminhos possíveis de intervenção.

Palavras-chave: direitos humanos na educação; violência no contexto escolar; gênero e sexualidade.

1. Introdução

A violência no ambiente escolar constitui um fenômeno complexo que não pode ser reduzido a episódios pontuais de indisciplina. Trata-se de uma expressão das tensões sociais, políticas e culturais que atravessam a sociedade e se manifestam no cotidiano das instituições de ensino. Entre suas formas mais evidentes, destacam-se aquelas relacionadas a gênero e

[25] Doutora em Educação (PUCRS), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nos câmpus CPAN, FAED e CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, Europa e Caribe (ALEC). Bolsista Produtividade Fundect/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7005-849X. E-mail: josiane.peres@ufms.br.
[26] Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFMS). Advogado (OAB/MS 17.853) e Secretário Administrativo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV). Pesquisador em Educação em Direitos Humanos e Violência Escolar. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0573-5167. E-mail: jorge.gouveia@ufms.br.

sexualidade, como o sexismo, a misoginia e a LGBTfobia, que afetam diretamente o bem-estar, a permanência e o processo de aprendizagem dos estudantes (Silva, 2020; Moura, 2023). Nesse contexto, a escola se configura como um espaço marcado por disputas simbólicas, no qual práticas discriminatórias podem ser reproduzidas, mas também questionadas e transformadas.

A persistência de respostas punitivas e a naturalização de hierarquias sociais no interior da escola podem ser compreendidas à luz da tipologia da violência proposta por Galtung (2005). Nessa perspectiva, a violência não se limita às agressões diretas, mas se expressa também de forma estrutural, nas desigualdades que restringem oportunidades, e cultural, por meio de valores e discursos que legitimam a exclusão. Compreender essas diferentes dimensões implica reconhecer que o enfrentamento da violência exige mais do que medidas disciplinares, demandando mudanças na cultura escolar e nas formas de relação estabelecidas no ambiente educativo.

É nesse cenário que a Educação em Direitos Humanos (EDH) se apresenta como um referencial capaz de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana e com a valorização da diversidade. Mais do que um conteúdo a ser transmitido, a EDH propõe uma reconfiguração das relações educativas, pautada no diálogo, no respeito às diferenças e na construção de uma convivência democrática (Candau, 2012). Em diálogo com a perspectiva freireana (Freire, 1996), essa abordagem busca formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer seus direitos e atuar na transformação da realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, práticas como a mediação de conflitos são frequentemente apontadas como estratégias relevantes para a construção de ambientes escolares mais justos e inclusivos. Ainda assim, observa-se que, apesar da consolidação teórica dessas propostas, há uma lacuna no que se refere à sistematização do conhecimento produzido sobre o tema, especialmente no âmbito da pós-graduação brasileira. Permanece pouco explorado o modo como as pesquisas têm articulado, na prática, a Educação em Direitos Humanos ao enfrentamento das violências relacionadas a gênero e sexualidade no contexto escolar.

Diante disso, este estudo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira as dissertações e teses produzidas no Brasil, no período de 2015 a 2025, têm abordado a relação entre Educação em Direitos Humanos, violência escolar e questões de gênero e sexualidade?

O objetivo geral consiste em mapear e analisar essa produção acadêmica, buscando identificar abordagens predominantes, tendências de pesquisa, lacunas existentes e possíveis contribuições para a formação docente e para o desenvolvimento de políticas educacionais.

Para tanto, adota-se como referencial analítico a articulação entre a tipologia da violência de Galtung, em suas dimensões direta, estrutural e cultural, e a perspectiva da Educação em Direitos Humanos proposta por Candau, em diálogo com a práxis freireana. Essa aproximação teórica permite compreender os estudos analisados não apenas como registros de situações específicas, mas como indicadores das formas pelas quais o campo educacional tem respondido às dinâmicas de exclusão e às possibilidades de construção de práticas mais inclusivas.

Por fim, destaca-se que o texto adota o uso do plural masculino não marcado, com o intuito de abarcar a diversidade de sujeitos envolvidos no processo educativo, em consonância com os princípios de respeito à dignidade humana que orientam esta pesquisa.

2 Caminhos metodológicos da pesquisa

O percurso metodológico deste estudo encontra-se organizado de forma cronológica e sistemática, compreendendo o delineamento da pesquisa, a definição das fontes de informação e a estruturação das estratégias de busca. Adicionalmente, detalham-se os critérios de elegibilidade, os processos de seleção dos estudos e extração de dados, culminando nos procedimentos de análise e síntese dos resultados, apresentados pormenorizadamente na sequência deste capítulo.

2.1 Caracterização da investigação

Para desvelar o estado da arte da produção acadêmica, este estudo caracteriza-se como uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), de abordagem qualitativa. O método foi conduzido em conformidade com as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020)*, um conjunto de diretrizes de consenso internacional que estabelece um *checklist* e um fluxograma com o objetivo de garantir a transparência, o rigor metodológico e a replicabilidade na comunicação dos processos e achados

de revisões sistemáticas da literatura. A análise do corpus foi realizada por meio da Análise de Conteúdo categorial, conforme proposto por Bardin (1977).

2.2 Bases de dados e procedimentos de busca

O levantamento bibliográfico foi realizado entre setembro e outubro de 2025 em duas bases de dados de abrangência nacional: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASIS.br). A escolha dessas fontes justifica-se por agregarem os repositórios oficiais da produção científica dos programas de pós-graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assegurando a representatividade do *corpus*.

A estratégia de busca foi estruturada em dois eixos complementares, utilizando descritores combinados com os operadores booleanos *AND* e *OR*, com o intuito de abranger tanto as respostas pedagógicas à violência (Eixo 1) quanto as manifestações específicas de gênero e sexualidade (Eixo 2). A seguir, apresenta-se um modelo da estrutura lógica da busca:

- **Busca Eixo 1 (Mediação e Formação):** ("educação em direitos humanos" *OR* "cultura de paz" *OR* "mediação de conflitos" *OR* "práticas restaurativas") *AND* ("violência escolar" *OR* "convivência escolar" *OR* "*bullying*") *AND* ("formação de professores" *OR* "formação docente")
- **Busca Eixo 2 (Gênero e Sexualidade):** ("educação em direitos humanos" *OR* "direitos humanos na escola") *AND* ("violência escolar" *OR* "*bullying*") *AND* ("gênero" *OR* "sexualidade" *OR* "LGBTfobia" *OR* "violência de gênero").

As buscas foram delimitadas ao período de 2015 a 2025, incluindo apenas teses e dissertações em língua portuguesa e com acesso ao texto completo.

A última busca foi realizada em 30 out. 2025, com pesquisa nos campos título e resumo, aplicando-se os filtros: período (2015–2025), idioma (português), tipo de documento (teses e dissertações) e disponibilidade de texto completo.

2.3 Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos estudos:

- **Critérios de inclusão:** (1) Ser dissertação de mestrado ou tese de doutorado defendida em programa de pós-graduação brasileiro; (2) Abordar diretamente a EDH, cultura de paz ou estratégias correlatas (ex: mediação de conflitos, justiça restaurativa); (3) Estabelecer uma relação explícita com o fenômeno da violência escolar; (4) Incluir em sua análise as dimensões de gênero e/ou sexualidade; (5) Ter como *locus* de pesquisa a educação básica brasileira.
- **Critérios de exclusão:** (1) Estudos com enfoque exclusivamente clínico, jurídico ou urbanístico, sem articulação pedagógica com a EDH; (2) Pesquisas focadas no ensino superior; (3) Trabalhos que se limitassem a análises estatísticas descritivas sem aprofundamento qualitativo; (4) Trabalhos cujo acesso ao texto completo não estivesse disponível.

2.4 Processo de seleção e organização dos dados

O processo de seleção foi realizado em duas fases. Na primeira, os títulos e resumos dos registros identificados foram avaliados conforme os critérios de elegibilidade. Na segunda, os textos completos dos estudos pré-selecionados foram lidos para a decisão final de inclusão. A triagem foi conduzida pelo autor, e a decisão final de inclusão ocorreu após leitura integral dos textos.

Os dados dos estudos incluídos foram extraídos e sistematizados em uma planilha, contendo as seguintes variáveis: *ID* do estudo, título, autoria, ano, instituição, nível (mestrado/doutorado), objetivo e metodologia.

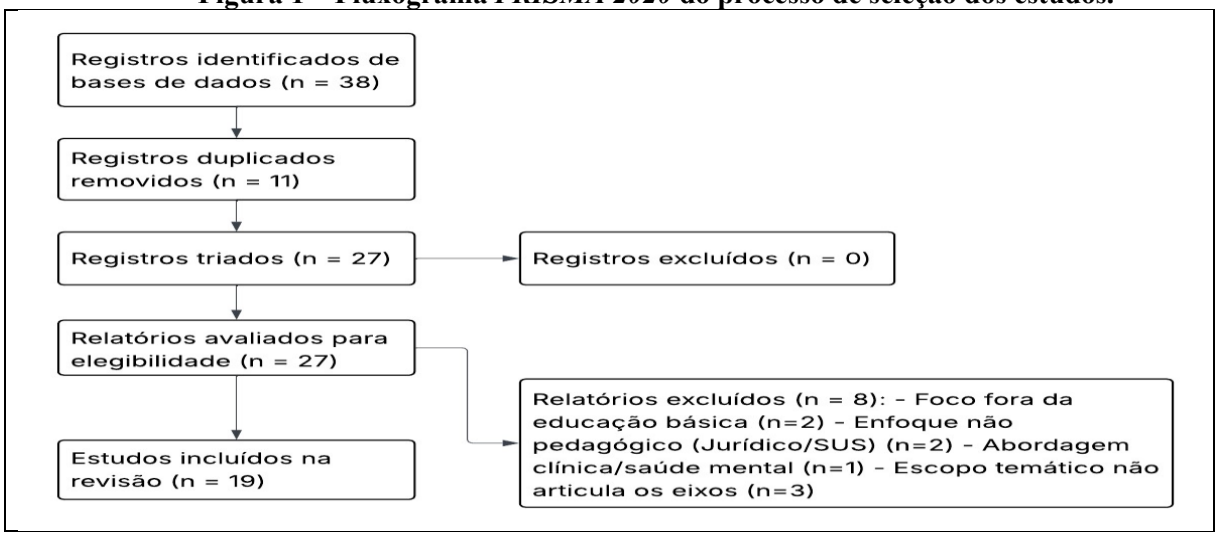
2.5 Procedimentos de análise e interpretação

A análise crítica dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo categorial temática (Bardin, 1977), seguindo três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante do material (resumos, introduções e conclusões) para uma impregnação inicial; (2) exploração do material, com a codificação dos trechos relevantes e o agrupamento por similaridade semântica, o que permitiu a construção indutiva de categorias temáticas; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, fase em que as categorias foram consolidadas, descritas e analisadas à luz do referencial teórico do estudo.

3 Análise dos resultados

Os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico e as etapas subsequentes de refinamento do *corpus* foram sistematizados conforme as diretrizes do protocolo *PRISMA 2020*. Esse procedimento permitiu o acompanhamento visual e sequencial de cada fase da pesquisa, desde a identificação inicial nas bases de dados até a consolidação da amostra final, assegurando o rigor e a transparência metodológica exigidos nesta revisão, conforme ilustrado a seguir.

Figura 1 – Fluxograma *PRISMA 2020* do processo de seleção dos estudos.



Fonte: Elaboração própria (2025), com base no modelo *PRISMA* (Page *et al.*, 2021).

A análise do fluxograma (Figura 1) revela que, embora a busca inicial tenha identificado 38 registros, 11 foram removidos por duplicidade entre as bases BDTD e OASIS.br. Dos 27 relatórios submetidos à avaliação de elegibilidade, a exclusão de 8 trabalhos fundamentou-se em critérios técnicos rigorosos, como o foco em níveis de ensino externos à educação básica, abordagens estritamente jurídicas ou a ausência de articulação entre os eixos temáticos. Assim, o *corpus* final consolidou-se em 19 estudos, distribuídos entre 16 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, que compõem a base analítica desta pesquisa.

As características detalhadas dos 19 estudos incluídos são apresentadas no Quadro 1. Para fins de organização e análise da evolução temporal da produção acadêmica, os trabalhos foram dispostos em ordem cronológica decrescente (2025–2015), permitindo visualizar a intensificação das pesquisas nos anos mais recentes e o amadurecimento teórico-metodológico do campo. A sistematização evidencia, ainda, uma significativa diversidade regional e

interdisciplinar, com a presença de Programas de Pós-Graduação em Educação, Direito, Enfermagem, Arte e Educação Física, o que reforça o caráter transversal da Educação em Direitos Humanos no enfrentamento da violência escolar.

Quadro 1 – Síntese dos estudos analisados (2015–2025)

ID	Autor/Ano	Foco do estudo	Instituição/UF
D08	Lima (2025)	Estratégias docentes na mediação de conflitos escolares	UFV/MG
D11	Moreira (2025)	Violência de gênero, *bullying* e políticas de prevenção	UFG/GO
D17	Silva (2025)	Intervenção pedagógica em Educação Física	UFMS/MS
D12	Moura (2023)	Enfrentamento às LGBTfobias na escola	UFMG/MG
D13	Oliveira (2023)	Políticas educacionais e mediação de conflitos	UFPR/PR
D14	Ramalho (2023)	Formação docente e *bullying* transfóbico	UFRN/RN
D15	Rocha (2023)	Educação em Direitos Humanos na formação docente	UNESP/SP
D04	Farias (2022)	Violência escolar e qualidade de vida	UFBA/BA
D07	Lamim (2021)	Gênero, participação e violência entre estudantes	UDESC/SC
D01	Araujo (2020)	Estratégias didáticas para prevenção do *bullying*	UFPE/PE
D02	Barbosa (2020)	Cultura de paz e teatro do oprimido	UFRJ/RJ
D05	Ferrão (2020)	Formação docente e não violência	UFES/ES
D06	Jeronimo (2020)	Mediação de conflitos e inclusão escolar	UFMS/MS
D18	Silva (2020)	Práticas docentes frente à LGBTfobia	UFRGS/RS
D03	Campos (2019)	Conflitos escolares e desenvolvimento moral	UNICAMP/SP
D16	Santos (2019)	Formação continuada e mediação de conflitos	UFG/GO
D19	Souza (2019)	Justiça restaurativa na escola	UFMG/MG
D10	Miranda (2016)	Mediação escolar e práticas institucionais	UFSC/SC
D09	Marques (2015)	Práticas restaurativas e cultura de paz	UFRJ/RJ

Fonte: Elaboração própria (2025).

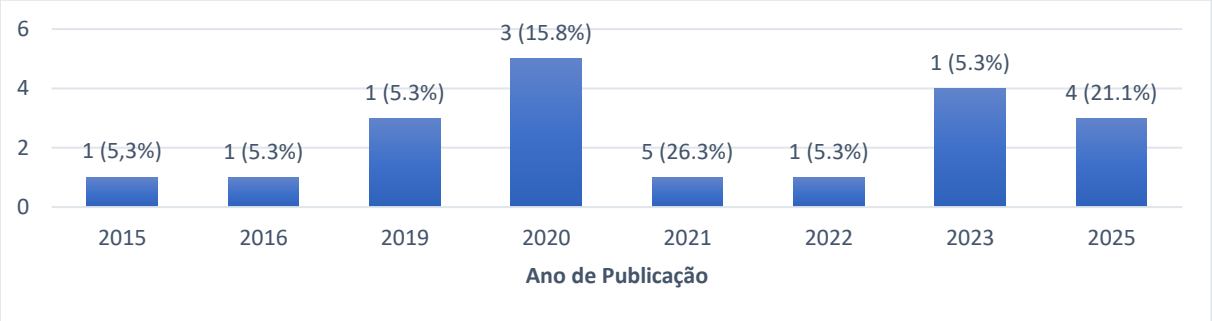
3.1 Panorama da produção acadêmica

A análise quantitativa do *corpus* revela três tendências principais. Primeiramente, a distribuição temporal indica um interesse crescente pelo tema. Embora o período analisado se inicie em 2015, 63,2% dos trabalhos foram defendidos a partir de 2019, com picos expressivos em 2019, 2020 e 2023. Esse aumento reflete uma maior sensibilidade acadêmica às pautas de direitos humanos e gênero no cenário educacional brasileiro recente.

Nota-se que, embora haja uma predominância natural de pesquisas vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, o tema da violência escolar transborda para outros

campos do saber. A presença de estudos em áreas como Direito Constitucional, Enfermagem e Arte revela que o fenômeno da violência de gênero e sexualidade na escola é compreendido pela academia como um problema complexo e multidimensional, que exige um olhar interdisciplinar para além das fronteiras pedagógicas tradicionais.

Figura 2 - Distribuição das pesquisas por ano de publicação



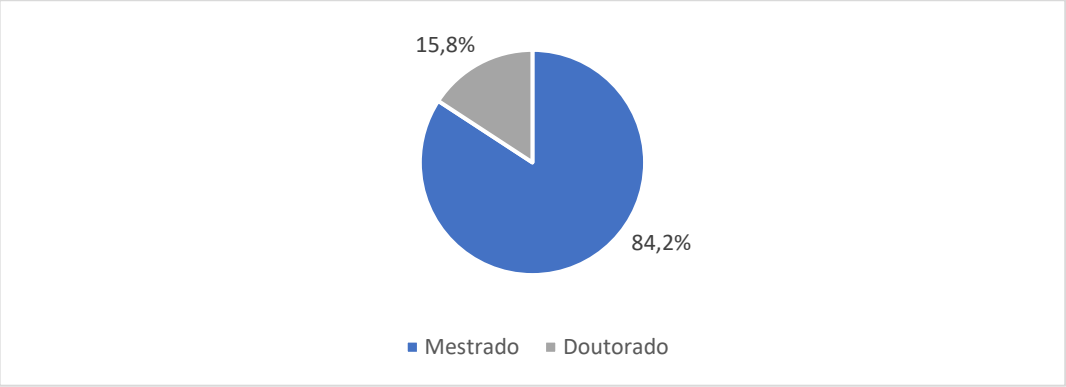
Fonte: Elaboração própria (2025).

O aumento da produção acadêmica a partir de 2019, evidenciado na figura 2, sugere uma resposta da academia às urgências sociais e políticas do Brasil contemporâneo. Esse movimento reflete uma busca por referencial ético-político e por intervenções, como a mediação de conflitos, que possam superar a lógica punitiva e enfrentar as manifestações agudas de violência, em especial aquelas motivadas por marcadores de gênero e sexualidade. Em sintonia com a perspectiva freireana, a intensificação da pesquisa demonstra o reconhecimento da EDH como uma práxis capaz de formar sujeitos críticos, aptos a atuar na transformação da realidade, embora o desafio persista em materializar esse ideal no cotidiano escolar.

Em segundo lugar, a distribuição por nível acadêmico evidencia uma predominância esmagadora de dissertações de mestrado (n=16; 84,2%) em detrimento de teses de doutorado (n=3; 15,8%). Este dado sugere que o campo de pesquisa, embora em expansão, ainda se encontra em um estágio de mapeamento de problemas e análise de intervenções pontuais, com menor número de investigações de fôlego que proponham modelos teóricos ou análises longitudinais. A concentração no nível de mestrado indica uma fase de transição epistemológica, onde a urgência pela resolução de problemas imediatos sobrepõe-se, temporariamente, ao desenvolvimento de constructos teóricos de longo prazo.

Portanto, a assimetria observada convoca a comunidade acadêmica a transcender o plano descritivo, fomentando investigações de fôlego doutoral que avaliem a sustentabilidade das políticas de mediação e o impacto real da EDH na cultura escolar brasileira.

Figura 3 - Distribuição por Nível Acadêmico



Fonte: Elaboração própria (2025).

A predominância de dissertações de mestrado (84,2%), conforme a figura 3, indica que a pesquisa no campo tem se concentrado em diagnósticos locais e na avaliação de propostas interventivas pontuais, o que é crucial para mapear o problema.

Contudo, a escassez de teses (15,8%) sinaliza uma carência de estudos de maior profundidade, que poderiam desenvolver modelos teóricos mais robustos ou avaliar políticas públicas e programas de formação docente de forma sistêmica e longitudinal. Essa assimetria reflete a tensão entre o discurso teórico da EDH, que exige uma reorientação profunda da prática educativa e uma transformação na cultura escolar, e a prática acadêmica, que, majoritariamente, se limita a intervenções de escopo restrito.

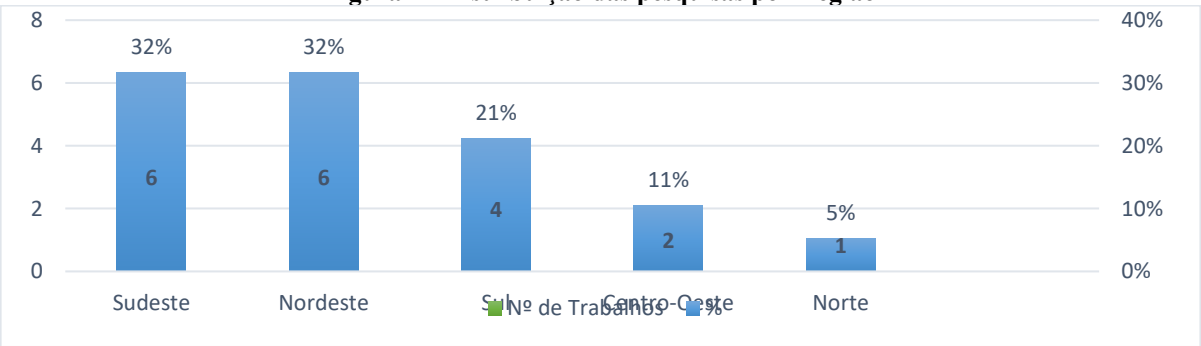
A superação desse ciclo de violência, nas dimensões direta, estrutural e cultural (Galtung, 2005), exige justamente um avanço para investigações que ofereçam o "saber da não violência" como eixo estruturante da formação.

Por fim, a distribuição geográfica da produção é desigual. As regiões Sudeste e Nordeste concentram, cada uma, 31,6% dos estudos, somando 63,2% do total. A região Sul aparece com 21,0%, seguida pelo Centro-Oeste com 10,5% e pela região Norte, com apenas um estudo (5,3%). A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) destacou-se como a instituição com a maior concentração de produções no *corpus* selecionado (n=3). Essa centralidade evidencia a importância de polos acadêmicos que mantêm linhas de pesquisa

consolidadas voltadas especificamente para as interseções entre gênero, sexualidade e práticas pedagógicas.

Essa assimetria indica que o debate acadêmico sobre o tema é mais consolidado em certos centros de pesquisa, o que pode limitar a compreensão das diversas realidades escolares do país

Figura 4 - Distribuição das pesquisas por Região



Fonte: Elaboração própria (2025).

A concentração geográfica da produção no Sudeste e Nordeste, como demonstrado na Figura 4, levanta a questão da desigualdade epistemológica no campo. A agenda de pesquisa e as estratégias de enfrentamento à LGBTfobia e de mediação de conflitos podem estar sendo moldadas pelas realidades e pelos recursos institucionais dessas regiões, sem dialogar efetivamente com a diversidade de contextos educacionais do Brasil.

A sub-representação de vastas áreas do território nacional, em especial a região Norte, com apenas 5,3% dos estudos, limita a generalização dos achados e a capacidade de a EDH se materializar como uma práxis que valoriza a diversidade e promove o reconhecimento da dignidade humana em todos os cantos do país (Candau, 2012). Essa disparidade sugere a necessidade urgente de fomentar pesquisas que articulem a EDH com as especificidades regionais, superando a visão reducionista da violência e de suas formas de enfrentamento.

3.2 Categorias temáticas emergentes

A análise de conteúdo do *corpus* permitiu a identificação de quatro categorias temáticas inter-relacionadas, que desvelam as tensões e os focos centrais da produção acadêmica sobre o tema.

Categoria 1: Práticas de Mediação de Conflitos e Cultura de Paz. Esta foi a abordagem mais frequente, presente em estudos que investigam a implementação de estratégias de Justiça Restaurativa (JR), como os "Círculos de Paz" e comitês de mediação, como alternativas à insuficiente lógica punitiva (Marques, 2015; Oliveira, 2023; Souza, 2019). Os achados apontam para o potencial dessas práticas na melhoria da convivência, mas também revelam desafios como a falta de apoio institucional e a necessidade de formação específica para os mediadores (Miranda, 2016).

Categoria 2: Gênero, Sexualidade e Enfrentamento a Fobias. Os estudos desta categoria focam nas manifestações específicas da violência de gênero e LGBTfobia. As pesquisas são unânimes em descrever a escola como um ambiente hostil, onde a violência cultural é frequentemente normalizada como "brincadeira" (Moura, 2023). A transfobia, em particular, é apontada como um fator de exclusão, evasão escolar e regulação dos corpos (Silva, 2020). Intervenções pedagógicas, como o uso de materiais educativos, mostraram-se eficazes para desconstruir preconceitos entre docentes (Ramalho, 2023), enquanto outros estudos destacam que estudantes do sexo feminino são as principais vítimas de *bullying* e *cyberbullying* (Lamim, 2021; Moreira, 2025).

Categoria 3: Formação Docente, Currículo e Políticas para a EDH. Esta categoria transversal é o eixo central que conecta as demais. A principal conclusão que emerge da quase totalidade dos estudos é a profunda deficiência na formação de docentes, tanto inicial quanto continuada, para lidar com os temas da EDH como uma práxis, da mediação de conflitos e da diversidade sexual e de gênero. Pesquisas indicam que os docentes se sentem despreparados, sem fundamentação teórica e prática para gerir conflitos de forma dialógica (Campos, 2019; Lima, 2025). Análises de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) mostram que, mesmo quando a EDH está presente, temas como gênero e sexualidade são tratados de forma superficial (Rocha, 2023), longe de ser um eixo estruturante da práxis pedagógica. A necessidade de programas de formação continuada é um clamor uníssono (Ferrão, 2020; Santos, 2019).

Categoria 4: Análise e Prevenção de Violência e *Bullying*. Este grupo de trabalhos se dedica a analisar o fenômeno da violência em si, com forte ênfase no *bullying*. Estudos correlacionais demonstram a associação entre vitimização por violência e piores índices de qualidade de vida e saúde mental entre adolescentes (Farias, 2022). Diversas propostas de intervenção pedagógica são exploradas, como o uso de sequências didáticas com recursos

audiovisuais (Araujo, 2020) e a aplicação de modelos de ensino focados na corresponsabilidade pessoal e social nas aulas de Educação Física (Silva, 2025), ambas com resultados positivos na redução de comportamentos agressivos.

3.3 Interpretação dos achados

A análise crítica dos resultados desta revisão sistemática revela um campo de pesquisa em franca expansão, mas que reflete as tensões da própria prática educacional, marcada por desafios estruturais significativos. O crescimento da produção acadêmica a partir de 2019 sinaliza uma resposta da academia às urgências sociais e políticas do Brasil contemporâneo. Contudo, o perfil dessa produção, majoritariamente concentrada no nível de mestrado e em eixos geográficos específicos, tem implicações diretas sobre o tipo de conhecimento que está sendo gerado.

A predominância de dissertações (84,2%) sugere que a pesquisa tem se dedicado a diagnósticos locais e à avaliação de intervenções pontuais, que são cruciais para o mapeamento do problema. No entanto, a escassez de teses de doutorado (15,8%) aponta para uma carência de estudos de maior fôlego, que poderiam avançar na construção de modelos teóricos e metodológicos mais robustos, na avaliação longitudinal de políticas públicas ou no desenvolvimento de programas de formação docente sistêmicos e escaláveis.

Da mesma forma, a concentração geográfica no Sudeste e Nordeste (63,2%) indica que a agenda de pesquisa pode estar sendo moldada pelas realidades e pelos recursos institucionais dessas regiões. Isso levanta uma questão crítica sobre a generalização dos achados: as estratégias de mediação de conflitos e de enfrentamento à LGBTfobia desenvolvidas e testadas em grandes centros urbanos do Sudeste são diretamente aplicáveis às realidades de escolas rurais na região Norte, que possui apenas um estudo no *corpus*?

A sub-representação de vastas áreas do território nacional é uma limitação não apenas desta revisão, mas do próprio campo de estudo, que corre o risco de produzir um conhecimento que não dialoga com a diversidade de contextos educacionais do Brasil.

O achado mais contundente e transversal desta revisão é a identificação da formação docente como o principal nó crítico. As quatro categorias temáticas convergem para este ponto. A práxis da mediação (Categoria 1) falha ou é implementada de forma superficial não por

defeitos intrínsecos ao método, mas pela falta de preparo dos educadores para aplicá-las como ferramenta pedagógica e dialógica, como apontam Campos (2019) e Lima (2025).

O enfrentamento à violência simbólica e estrutural de gênero (Categoria 2) é dificultado pelo desconhecimento e pelos preconceitos dos próprios docentes, que necessitam de formação para desconstruir suas visões e adquirir ferramentas pedagógicas adequadas (Ramalho, 2023; Silva, 2020). A recorrência desse diagnóstico sugere que a formação continuada em EDH não tem atingido a profundidade necessária para confrontar a violência cultural cristalizada no ambiente escolar.

Este cenário desvela um profundo abismo entre o ideal da EDH, consagrado em políticas e diretrizes curriculares, e a práxis pedagógica cotidiana. A EDH, para ser efetiva, não pode ser apenas um ideal abstrato, ela precisa se materializar em saberes e práticas concretas.

Conforme argumenta Freire (1996), a prática educativa exige saberes que transcendem o conteúdo técnico, abarcando uma dimensão ética e política. Os estudos analisados mostram que é justamente essa dimensão que está ausente na formação da maioria dos docentes.

Eles não são formados para o diálogo crítico, para a mediação como práxis, para o reconhecimento da diversidade como valor, mas sim para uma prática que, muitas vezes, reproduz a "violência cultural" (Galtung, 2005) da sociedade e a lógica punitiva.

Portanto, a análise interseccional dos 19 estudos sugere que as respostas para a violência escolar não podem se limitar a programas ou intervenções isoladas. Elas dependem de uma mudança estrutural na forma como os docentes são formados no Brasil, uma mudança que posicione a Educação em Direitos Humanos não como um apêndice, mas como a práxis pedagógica estruturante do currículo de formação docente.

4. Síntese final e implicações

Esta revisão sistemática da literatura mapeou e analisou a produção acadêmica brasileira (2015–2025) sobre a articulação entre Educação em Direitos Humanos, violência escolar, gênero e sexualidade. A análise dos 19 estudos selecionados permitiu responder à pergunta de pesquisa, revelando que a produção científica sobre o tema, embora crescente e relevante, aponta para um consenso crítico: o principal entrave para a superação das tensões geradas pela violência escolar de gênero e sexualidade é a deficiência sistêmica na formação de docentes.

Os estudos indicam que abordagens como a mediação de conflitos, como práxis da EDH, são reconhecidas como potentes ferramentas para a construção de uma cultura de paz. No entanto, sua efetividade é minada pela falta de preparo teórico e prático dos educadores, que frequentemente se veem desamparados para lidar com a complexidade dos conflitos e com as manifestações de LGBTfobia, perdendo a chance de transformar o conflito em oportunidade pedagógica.

O estudo evidenciou que a literatura acadêmica brasileira identifica um abismo entre o discurso das políticas de EDH e a realidade da formação e da prática docente. Para que a EDH deixe de ser um ideal teórico e se torne uma práxis pedagógica transformadora e emancipatória, é imperativo investir em políticas públicas de formação, inicial e continuada, que capacitem os docentes a se tornarem mediadores de conflitos e promotores ativos de uma cultura de paz, de reconhecimento da diversidade e de fortalecimento da cidadania democrática.

Cabe salientar que esta revisão possui limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, a busca foi restrita a teses e dissertações, excluindo artigos de periódicos, livros e capítulos, o que pode não representar a totalidade da produção acadêmica sobre o tema. Em segundo lugar, a ausência de um protocolo de revisão registrado previamente e de uma avaliação formal do risco de viés dos estudos incluídos são limitações metodológicas. Por fim, a estratégia de busca, embora abrangente, pode não ter capturado todos os trabalhos relevantes. Essas limitações, contudo, não invalidam os achados, mas sugerem caminhos para futuras investigações.

Outro aspecto relevante é que os resultados deste estudo têm implicações diretas para o avanço das pesquisa, da prática pedagógica e da implementação de políticas públicas educacionais.

Em relação à pesquisa, recomenda-se que futuros estudos se dediquem a suprir as lacunas geográficas identificadas, fomentando pesquisas nas regiões Norte e Centro-Oeste, além de investigações longitudinais que avaliem o impacto de programas de formação continuada em EDH são cruciais, assim como estudos que explorem a percepção dos próprios estudantes sobre as práticas de mediação e o clima escolar.

Quanto à prática pedagógica, os achados reforçam a necessidade de que os docentes busquem formação em mediação de conflitos e em temáticas de gênero e sexualidade, bem como a implementação de projetos pedagógicos que utilizem práxis restaurativas, como os

círculos de diálogo, pode ser uma estratégia eficaz para construir um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Por fim, no que tange às políticas públicas educacionais, é urgente que as secretarias de educação e as instituições de ensino superior revisem os currículos de licenciatura para incorporar, de forma transversal e aprofundada, a Educação em Direitos Humanos. Ademais, as políticas de formação continuada devem ser permanentes e oferecer ferramentas práticas para que os docentes possam mediar conflitos e combater todas as formas de discriminação.

Referências

ARAUJO, Cristiane Marques de. **Prevenção do *bullying* na escola: a utilização do gênero discursivo *videoclipe* via sequência didática**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2020. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/37977. Acesso em: 28 out. 2025.

BARBOSA, Visleine Reis. **Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas)**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/40276. Acesso em: 28 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, Ana Paula da Silva. **Conflitos entre crianças e desenvolvimento moral na perspectiva de professores dos primeiros anos do ensino fundamental**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/37415. Acesso em: 27 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação em direitos humanos: desafios da contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FARIAS, Ariany Cristine do Nascimento. **Fatores associados à violência escolar e qualidade de vida em adolescentes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48798. Acesso em: 30 out. 2025.

FERRÃO, Iara da Silva. **Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22967. Acesso em: 29 out. 2025.

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

GALTUNG, Johan. **Paz por meios pacíficos: paz e conflito, desenvolvimento e civilização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JERONIMO, Rossana Cussi. **Paz para estudar: a mediação de conflitos na escola para uma cultura de paz**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1096. Acesso em: 28 out. 2025.

LAMIM, Andréa Moraes. **Meninas diante da História: gênero, participação e violência – um estudo em Ponta Grossa, PR (2020)**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3415. Acesso em: 29 out. 2025.

LIMA, Patricia de Souza Faria. **Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola de ensino médio em tempo integral**. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025. Disponível em: https://*locus*.ufv.br/handle/123456789/32284. Acesso em: 02 out. 2025.

MARQUES, Julianne Freire. **Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/139. Acesso em: 27 out. 2025.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor Mediador Escolar e Comunitário – (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003. Acesso em: 27 out. 2025.

MOREIRA, Cibelle Nunes de Carvalho. **Direito à educação, o Bullying, o Cyberbullying e a violência de gênero: estudo de caso a partir do programa PREVINE**. 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2025.
Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/595638. Acesso em: 02 out. 2025.

MOURA, Douglas Luiz de Oliveira. **Educação em direitos humanos e enfrentamento às LGBTIfobias: narrativas de professoras/es do curso normal**. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19753. Acesso em: 01 out. 2025.

OLIVEIRA, Clarice Alves de. **Políticas educacionais de enfrentamento às situações de violência escolar: uma análise da atuação do Comitê de Mediação de Conflitos em uma escola de tempo integral de Imperatriz-MA**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5143. Acesso em: 01 out. 2025.

PAGE, Matthew J. *et al.* **The *PRISMA 2020** statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71. Acesso em: 28 out. 2025.

RAMALHO, Marclineide Nóbrega de Andrade. **Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do ensino fundamental II: validação e efeito da intervenção**. 2023. 248 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52018. Acesso em: 01 out. 2025.

ROCHA, Sandra Soceki da. **A educação em direitos humanos na formação de professores(as): um estudo a partir de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/87316. Acesso em: 01 out. 2025.

SANTOS, Maria de Fátima Ricardo dos. **A mediação de conflitos: uma possibilidade para formação continuada de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18528. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Camila Regina Soares da. **Violência escolar e educação física: uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola no Rio de Janeiro**. 2025. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/22016. Acesso em: 02 out. 2025.

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobias na escola**. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9923. Acesso em: 29 out. 2025.

SOUZA, Maria do Socorro. **Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar: uma abordagem sobre as práticas restaurativas na educação**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89827. Acesso em: 27 out. 2025.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ÉTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PESQUISA EM PEDAGOGIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Luciano de Oliveira[27]
Gizeli Fermino Coelho[28]

Resumo

Este estudo analisa a relação entre Inteligência Artificial (IA) e ética na formação docente. Investiga os desafios e potencialidades da IA no componente "Teoria e Prática de Pesquisa II" de uma universidade pública, visando o suporte ao TCC em Pedagogia. Realizou-se um levantamento bibliográfico e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso. Os resultados indicam que a IA é uma ferramenta no desenvolvimento da pesquisa, desde que mediada pelo orientador/a. Conclui-se que, apesar dos avanços, persistem lacunas como falsificação e ocultação de dados, exigindo formação docente voltada ao letramento digital e à reflexão ética constante.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso; pesquisa; Inteligência Artificial; Ética.

1 Introdução

A expansão das investigações sobre a implementação da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional é corroborada pela expressividade quantitativa de produções recentes. Um levantamento exploratório realizado no Google Acadêmico, utilizando os descritores *"pesquisa na graduação em pedagogia de forma ética usando IA"*, revelou a existência de 4.930 publicações referentes apenas ao ano de 2025.

Esse fluxo produtivo mantém-se ascendente em 2026, com 216 registros identificados somente no primeiro bimestre. Complementarmente, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes apresentou 171 trabalhos correlatos, evidenciando que a incorporação da IA, intensificada no cenário pós-pandêmico, consolidou-se como objeto de estudo em diversas áreas do saber. Dentre essas produções, há aquelas categorizadas como estado da arte, as quais reúnem pesquisas num determinado espaço de tempo, que no entendimento de Brandão et. al (1986) e objetiva um levantamento daquilo que se conhece sobre um assunto a partir de

[27] Doutor em Educação pela UNICAMP (Universidade de Campinas); Campinas; São Paullo; Brasil. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Maracaju; Mato Grosso do Sul, Brasi; luciano.oliveira@uems.br.
[28] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Maringá; Paraná; Brasil. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Maracaju; Mato Grosso do Sul, Brasil; gizeli.fermino@uems.br.

trabalhos de um determinada área, porém podemos acrescentar a perspectiva de Ferreira (2002) ao afirmar que concomitante a ideia do que faz foi produzido há o desafio de se debater as condições que foram produzidas, apontando lacunas e avanços.

A análise do "Estado da Arte" sobre determinado objeto permite, a despeito de limitações epistemológicas, a construção de um panorama intelectualmente consistente para identificar permanências e rupturas. No que diz respeito à utilização da Inteligência Artificial (IA) em pesquisas de graduação, parte-se da hipótese de que estudos dessa natureza oferecem subsídios significativos para o avanço do conhecimento. Cumpre ressaltar que este artigo, entretanto não se caracteriza como um Estado da Arte, uma vez que se delimita às discussões contemporâneas a partir de interlocuções com Schlensener (2025) e Siqueli (2025), entre outros autores que fundamentam o debate atual.

No âmbito específico da Educação, e de modo acentuado na produção textual da graduação em Pedagogia, a presença dessas tecnologias, principalmente para produção de textos, tensiona o debate também sobre a ética e integridade acadêmica a qual tem sido discutida especialmente por Mainardes (2023ª; 2023b; 2024ª; 2024b; 2025).

A facilidade de geração de conteúdo por algoritmos traz à tona dilemas éticos profundos, centralizados na categoria da autoria. Nesse contexto, a interrogação "quem é o autor da pesquisa?" deixa de ser uma abstração filosófica para tornar-se um imperativo metodológico e ético urgente para a formação docente contemporânea.

O campo da pesquisa educacional no Brasil, representado por entidades de relevância como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tem envidado esforços sistemáticos para o fortalecimento da integridade e ética nas pesquisas, que em última instância evidencia a questão autoral também na graduação.

Esse compromisso consolidou-se institucionalmente a partir da 36ª Reunião Nacional, em 2013, com a realização de sessões especiais dedicadas aos "Princípios e procedimentos éticos na pesquisa em Educação". Desde então, a Associação estabeleceu uma interlocução direta com as instâncias reguladoras nacionais, passando a integrar o grupo de trabalho da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A série *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, publicada pela ANPEd entre 2019 e 2025, constitui um marco fundamental para a compreensão da ética como dimensão intrínseca à práxis investigativa. Ao longo de seus quatro volumes, a obra sistematiza discussões

essenciais sobre os limites e possibilidades da pesquisa educacional, estabelecendo diretrizes que extrapolam o modelo burocrático de revisão ética. Tal arcabouço torna-se indispensável para problematizar o avanço das tecnologias de IA no ensino superior, fornecendo as bases para um uso que concilie inovação tecnológica com os princípios inalienáveis da integridade acadêmica e da alteridade.

Alinhadas a esses debates, as universidades públicas brasileiras têm protagonizado a elaboração de normativas orientadoras sobre a integração da IA no ambiente acadêmico. Exemplo proeminente é a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que, em 2026, institucionalizou o *Guia de uso responsável da inteligência artificial generativa: na pesquisa, pós-graduação e inovação*.

O documento estabelece diretrizes basilares para o emprego ético e transparente da Inteligência Artificial Generativa (IAG), fundamentando-se em protocolos nacionais e internacionais de integridade científica. Mais do que uma simples instrução técnica, o Guia configura-se como um orientador epistemológico que visa salvaguardar o rigor metodológico diante da celeridade das transformações tecnológicas.

O guia visa orientar pesquisadores sobre a utilização de modelos de linguagem (LLMs) na produção de textos e análises, sem a pretensão de regular o desenvolvimento técnico-científico da tecnologia em si. Ao focar na responsabilidade do autor da pesquisa, o guia busca alinhar o avanço tecnológico aos princípios da ciência e da ética, oferecendo um suporte normativo necessário diante da crescente capacidade dessas ferramentas de gerar conteúdos acadêmicos a partir de *prompts*.

Diante desse cenário, emerge um desafio substancial para o curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Maracaju, especificamente no que refere-se à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Conforme preconiza o Projeto Pedagógico do Curso (UEMS, 2018, p. 31), o TCC pode ser considerado,

> [...] um meio para a formação do licenciado em Pedagogia e do futuro pesquisador. Tem caráter obrigatório e será desenvolvido durante o mesmo, apoiada por disciplinas específicas: Metodologia Científica, Teoria e Prática de Pesquisa em Educação I e II. Sua forma de apresentação – por meio de artigo científico vinculado a projetos de pesquisa, ensino e extensão – e suas normas de elaboração serão atualizadas anualmente e aprovadas pelo Colegiado de Curso. O tema em estudo deve ser compatível com a linha de pesquisa do professor-orientador (titulação mínima de Especialista) e deve atender aos princípios deste Projeto Pedagógico. A avaliação da produção será realizada por uma Banca Examinadora, obedecendo aos critérios

> estabelecidos pela legislação vigente - que aprova a normatização do TCC do Curso de Pedagogia da UEMS/Maracaju.

Verifica-se desse modo, que a culminância da graduação exige a apresentação de uma pesquisa autoral ao término do quarto ano. Embora a formação para a investigação seja transversal a toda a matriz curricular, as disciplinas de Metodologia Científica, Teoria e Prática de Pesquisa I e Teoria e Prática de Pesquisa II, respectivamente, figuram-se como os eixos estruturantes desse processo.

Embora o curso de Pedagogia da UEMS/Maracaju tenha reformulado seu Projeto Pedagógico em 2023-2024, os estudantes do 4º ano (turma de 2026) ainda estão vinculados à ementa de 2018 na disciplina de Teoria e Prática de Pesquisa II. Esse descompasso temporal implica que o planejamento docente se baseie em um documento anterior à ascensão e ao debate sistemático sobre a IA na educação.

Cumpre destacar que embora o Projeto Político Pedagógico tenha registro de 2023-2024, nele há referência que está em conformidade com a CNE/CP nº 4/2024, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura). Esse encaminhamento foi resultado do trabalho dos membros do Comitê Docente Estruturante (CDE) que readequaram a grade curricular das disciplinas conforme carga horária semanal.

Com base nesses documentos e das produções acadêmicas recentes, problematizou-se quais seriam os desafios e as potencialidades do uso da IA para elaboração do TCC de maneira ética, bem quais seriam as adaptações possíveis da ementa e encaminhamentos teóricos metodológicos para realização de pesquisas com qualidade e rigor científico.

Dessa forma, o debate pretende ir além da discussão sobre regulação do uso de ferramentas tecnológicas, mas estabelecermos uma breve reflexão sobre a ressignificação da autoria no curso de Pedagogia. Busca-se compreender como a mediação da IA, quando balizada por rigor ético e pelas diretrizes da UEMS (2026), pode converter o TCC de um produto final mecânico, automatizado em um processo de investigação crítica, superando o hiato temporal entre a ementa proposta em 2018 e as exigências de uma práxis educativa crítica e autoral.

2 Letramento crítico em IA: ética e autoria na formação superior

O projeto pedagógico de Pedagogia constituiu de um lado um documento político marcado por embates, dissensos, opções por determinados alinhamentos teóricos e é determinado por prescrições legais da educação e especificamente da Educação superior. Mas também é um "balizador" da formação inicial demarcado pelas ementas em seu interior, que a seu turno orientam cada componente curricular.

Etimologicamente o conceito de projeto possui uma dimensão de lançar a frente, projetar, olhar ao futuro, antever o que poderia ser realizado. Neste sentido, possibilita um viés de adaptação diante dos imprevistos, mudanças com relação às circunstâncias e as intempéries que possam ocasionalmente acontecer.

De fato, Gadotti (1994, 579) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p.579).

Ao concebermos o projeto enquanto um objeto que é elaborado, reelaborado, adaptado, desenvolvido e avaliado por docentes, cumpre destacar que esse exige discussões, acertos, negociações que, em parte, às vezes, exigem mudanças que desestabilizam a instituição e consequentemente as pessoas. Ao mesmo tempo, há "rupturas" que são feitas devido a situações alheias ao contexto. Esse foi o caso, por exemplo, das mudanças abruptas que a todos os projetos pedagógicos sofreram com a pandemia em 2020 e também como essa foi administrada equivocamente pelo governo à época.

Uma das principais mudanças ocorridas na educação foi relacionada à modalidade de ensino, que passou a ofertar em todos os níveis a educação remota, provocando o crescimento do uso das tecnologias e consequentemente da IA. Conforme (Barbosa, Bezerra, 2020) o marco da IA ocorreu na década de 1950, mas o avanço mais significativo ocorreu depois dos anos 2000, com processamento da linguagem natural, novos assistentes virtuais da Apple como a Siri, Alexa, Google Assistente entre outros.

Com a ascensão da IA, Projetos Pedagógicos e ementas têm passado por reestruturações graduais. Todavia, no que concerne especificamente à integridade ética e ao uso da IA no componente Teoria e Prática de Pesquisa II em 2026, persistem lacunas normativas, pois embora esteja em vigência um Plano Pedagógico elaborado em 2023, ainda houve o imperativo de elaboração do plano docente a partir da ementa de 2028.

Tais lacunas têm sido objeto de interlocução sistemática entre o corpo docente e a coordenação, visando mitigar o descompasso entre o currículo vigente e as novas demandas da pesquisa científica.

A partir da investigação realizada, emergiram cinco categorias de análise: levantamento bibliográfico, conceito de autoria, rigor teórico/metodológico, papel do orientador e escrita científica. Para cada uma dessas categorias, procedeu-se ao levantamento de dados qualitativos comparativos, confrontando o Projeto Pedagógico de 2018 com as necessidades contemporâneas e o desafio da mediação ética, tendo como aporte teórico as proposições de Mainardes (2025).

Para melhor visualização das categorias e dos debates qualitativos que emergiram da pesquisa, elaboramos uma tabela ilustrativa conforme segue abaixo:

Dimensão da Pesquisa	**Foco da Ementa (PPC 2018)**	**Necessidade Contemporânea (2026)**	**Desafio de Mediação Ética**
Levantamento Bibliográfico	Busca manual em bases de dados; fichamento de textos físicos/digitais. Formatação das referências de modo manual.	Reflexão, intervenção e análises de sínteses geradas por IA; filtragem de equívocos, verificação de erros pontuais e/ou gerais; conferência das referências.	Garantir que o estudante leia e reflita sobre a fonte e/ou bibliografia e não contente-se apenas o resumo da IA.
Conceito de autoria	Propriedade intelectual mais clara; escrita individual ou em coautoria humana.	Autoria híbrida: Integração entre pensamento crítico e expansão textual via LLMs, com intervenção do orientador e do professor da disciplina de Teoria e Prática de Pesquisa.	Definir o limite entre o suporte da ferramenta e a substituição do sujeito. A IA como ferramenta de melhoria textual do estudante e não como gerador de textos longos.
Rigor teórico/ metodológico	Aplicação de normas técnicas (ABNT) e sequenciamento lógico padrão.	Transparência de Prompt e IA utilizadas: Descrição metodológica do uso de IA no processo com acompanhamento do orientador. Documento declarando uso da IA.	Institucionalizar a "Declaração de Uso de IA" como critério de integridade.

Papel do orientador (a)	Revisor de conteúdo e validador de referências bibliográficas.	Orientador de processos de construção textual que contribuiu para a chancela de ética e integridade acadêmica.	Superar o letramento digital insuficiente para identificar abusos técnicos e éticos.
Escrita científica	Desenvolvimento da redação acadêmica, coesão e coerência manual.	Edição crítica, refinamento da escrita e verificação de viés algorítmico.	Evitar a pasteurização do texto e a perda da "voz" do futuro pedagogo e pesquisador.

Fonte: autores, 2026

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, especialmente a ascensão da Inteligência Artificial Generativa, impõe uma revisão criteriosa nos marcos metodológicos e éticos que sustentam a pesquisa na área da Educação. Se, por um lado, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 estabelecia parâmetros focados na operacionalização manual e na autoria individual, o cenário de 2026 em diante exige uma reconfiguração do fazer científico.

Esta transição não se limita à troca de ferramentas, mas convoca o pesquisador a uma nova postura diante da construção do conhecimento, onde a eficiência técnica deve estar indissociavelmente ligada à vigilância epistemológica, garantindo que a inovação tecnológica não ocorra em prejuízo do rigor acadêmico. Nesse contexto, a ética emerge como o eixo central para a preservação da integridade científica no ambiente universitário em todo processo de formação do acadêmico (a) ao encontro da afirmação de (Mainardes, 2025, p.14):

> Com relação ao uso da IA, diversas agências e associações acadêmicas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Academia Brasileira de Ciências, Comissão Europeia etc.) e universidades têm elaborado publicações e diretrizes com o objetivo de apresentar recomendações para o uso responsável e inclusivo da IA. A IAGen tem sido uma preocupação central nesses documentos e nas diretrizes. A Association for Computational Linguistics – ACL (2023) apresentou sua política sobre os limites da IAGen na escrita científica, principalmente no que diz respeito à questão autoral. A ACL propõe como aceitáveis as seguintes condições: a) uso da IAGen para aprimorar conteúdo originalmente elaborado pelo autor (algo semelhante à consulta a um dicionário), em vez de pedir à ferramenta que produza seu próprio conteúdo; b) assistência a textos curtos, pois seria contraproducente e inadequado, em termos éticos, utilizar a ferramenta para gerar textos longos, raciocínio, argumentos etc.; c) uso da IAGen para busca de literatura, desde que os textos sejam devidamente lidos pelo autor; d) uso da IAGen para descrever conceitos, desde que esse uso seja explicitado (inclusive como material complementar na submissão de trabalhos) e as referências sejam devidamente feitas; e) uso da IAGen para oferecer novas ideias e sugestões de pesquisa, desde que o desenvolvimento (problematização, hipóteses etc.) seja feito por pares humanos. Por

> fim, a ACL não recomenda o uso da IAGen para coautoria, incluindo a sugestão ou execução de textos (Mainardes, 2025, p. 14).

A discussão a seguir, em consonância com o autor supracitado, analisa as dimensões da pesquisa à luz desse novo paradigma, articulando as necessidades contemporâneas de mediação digital, visando assegurar que o estudante permaneça como o sujeito crítico e central de sua própria formação intelectual.

O deslocamento do levantamento bibliográfico da busca manual para a análise de sínteses geradas por IA exige o que (Gamboa, 2018) denomina de "vigilância epistemológica". Enquanto o PPC de 2018 focava na técnica de fichamento, a necessidade contemporânea demanda que o pesquisador atue como um crítico das fontes e do levantamento realizado pela IA de maneira reflexiva, crítica e ética.

A integração de Large Language Models (LLMs) no processo de pesquisa não deve substituir a "tomada de consciência" necessária para compreender os nexos lógicos da produção científica. O desafio ético reside em assegurar que os estudantes utilizem a ferramenta para expandir sua capacidade de síntese e não para evadir-se do contato direto com as obras fundamentais, o que comprometeria a densidade teórica da investigação.

A mediação ética nesse processo alinha-se à perspectiva de (Mainardes, 2025) sobre a integridade como um ecossistema. Não basta conferir referências; é preciso validar a veracidade das informações, visto que a IA pode gerar "alucinações" ou equívocos pontuais. A prática de pesquisa exige que o estudante desenvolva habilidades de filtragem e intervenção nas sínteses digitais, transformando o ato de ler, elaborar fichamentos em um prática de diálogo entre o pensamento humano e a capacidade de processamento da máquina, mantendo o rigor científico.

A transição da autoria individual/humana para a autoria híbrida redefine as fronteiras da propriedade intelectual na educação e que exige novas pesquisas e reflexões. A interação entre o pensamento crítico do acadêmico e a expansão textual via LLMs exige que o professor da disciplina de Teoria e Prática de Pesquisa atue como mediador dessa nova subjetividade.

Como aponta (Gamboa, 2018) a pesquisa é uma práxis que envolve sujeitos históricos; logo, a ferramenta deve servir para aprimorar a expressão das ideias do estudante, e não para substituí-lo como autor do discurso. O limite ético fundamental é garantir que a "voz" do pesquisador e sua capacidade argumentativa permaneçam como o núcleo central do trabalho.

Nesse contexto, a autoria deixa de ser um ato isolado e passa a ser um processo acompanhado de perto pelo orientador. A ética e integridade, discutidas por Mainardes, tornam-se essenciais para discernir onde termina o suporte redacional e onde começa a descaracterização do sujeito. O desafio é evitar que o texto se torne um produto genérico, abstrato e poderíamos dizer sem vida, incentivando o estudante a usar a IA para refinamento estilístico e organização de ideias, assegurando que o compromisso ético com a originalidade e a responsabilidade intelectual seja mantido.

O rigor científico contemporâneo ultrapassa a aplicação passiva das normas da ABNT e exige o que o Guia da UEMS classifica como "Transparência de Prompt". A descrição metodológica agora deve incluir explicitamente como a IA foi integrada ao processo de investigação.

Essa institucionalização da "Declaração de Uso de IA" não é apenas um trâmite burocrático, mas um critério de integridade que reflete a honestidade intelectual do pesquisador. Ao documentar o uso de tecnologias, o acadêmico reafirma o controle humano sobre o método, permitindo que a comunidade científica valide a lógica e a procedência das análises.

Essa nova exigência de transparência dialoga com a necessidade de superar o "tecnicismo" acadêmico por meio de uma postura ética consciente. Como Mainardes sugere, a ética na pesquisa deve ser processual e prática. Ao declarar os limites de uso da IA, seja na organização de dados ou na formatação de referências, o pesquisador protege a validade de sua pesquisa. O rigor deixa de ser apenas sobre o "quê" foi produzido e passa a ser sobre o "como" a tecnologia foi instrumentalizada para servir aos objetivos da ciência sem ferir os princípios da veracidade e da autenticidade.

O papel do orientador na atualidade evoluiu de um validador de conteúdo para um mediador de processos de construção textual íntegros. Diante do risco de abusos técnicos facilitados pela IA, o orientador assume a responsabilidade de chancelar a ética e a integridade acadêmica do trabalho. Isso requer, como desafio imediato, a superação do letramento digital insuficiente.

Para orientação efetiva, o docente precisa compreender as potencialidades e as armadilhas das ferramentas generativas, garantindo que a tecnologia não prejudique o desenvolvimento intelectual do graduando em pedagogia.

Essa mudança de paradigma reforça a visão de Gamboa sobre a formação do investigador como um processo político e pedagógico. O orientador não apenas revisa o texto, mas atua na formação de uma consciência ética que compreende a pesquisa como um compromisso social. Ao identificar possíveis plágios ou automatismos excessivos, o orientador protege o processo de pesquisa, tal como proposto por Mainardes, assegurando que a orientação seja um espaço de diálogo crítico onde a IA é apenas um meio, e o conhecimento científico genuíno, o fim último.

3 Considerações Finais

A investigação aqui desenvolvida permitiu debater que a inserção da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no curso de Pedagogia da UEMS, unidade de Maracaju, não se resume a uma questão de atualização instrumental, mas configura-se como um desafio de ordem ética e epistemológica. Ao confrontarmos a ementa de 2018 com as exigências da práxis investigativa de 2026, evidenciou-se um hiato temporal e normativo que demanda dos docentes e discentes uma postura de "vigilância epistemológica" (Gamboa, 2018) constante, a fim de que a celeridade dos algoritmos não interfira numa produção autoral significativa.

As categorias de análise: levantamento bibliográfico, autoria, rigor teórico/metodológico, papel do orientador e escrita científica, revelaram que o uso da IA pode atuar tanto como um instrumental para desenvolvimento de competências críticas quanto como um elaborador de alienação intelectual.

Com relação ao levantamento bibliográfico, conclui-se que a facilidade das sínteses geradas por *Large Language Models* (LLMs) exige um letramento informacional redobrado. O risco de "alucinações" e o viés algorítmico impõem ao graduando o dever ético da conferência exaustiva das fontes e leitura das referências que serão utilizadas, transformando o ato de pesquisar em um exercício de produção textual crítica.

Nesta discussão, a ressignificação da autoria emerge como o ponto de maior tensão. A transição para uma "autoria híbrida" não deve significar a diluição da responsabilidade do pesquisador. Pelo contrário, a integridade acadêmica em tempos de IA exige que o sujeito da pesquisa reivindique sua "voz", aquela que confere identidade, contexto e compromisso social ao texto.

A pesquisa demonstrou que a ferramenta deve servir ao refinamento da expressão e à organização lógica, mas jamais à substituição do esforço cognitivo de construção do argumento. Assim, a autoria mantém-se como um ato político e humano, onde o estudante é o protagonista da síntese final.

Quanto ao rigor teórico-metodológico, a institucionalização da "Declaração de Uso de IA", inspirada no Guia da UEMS (2026), apresenta-se como um imperativo de transparência. Conclui-se que a honestidade intelectual no século XXI passa pela explicitação do *prompt* e pela descrição detalhada de como a tecnologia mediou a investigação. Essa transparência metodológica é o que diferencia o uso ético da tecnologia da mera automatização burocrática da escrita.

O papel do orientador, por sua vez, foi identificado como a "âncora ética" do processo. Em 2026, orientar um TCC em Pedagogia requer um letramento digital que ultrapassa o domínio técnico: exige a sensibilidade para identificar quando a tecnologia está sendo usada para expandir horizontes e quando está sendo usada para mascarar a ausência de estudo. O orientador deixa de ser apenas um revisor de conteúdo para tornar-se um mediador de processos de construção de conhecimento, garantindo que o egresso da Pedagogia não seja apenas um "operador de sistemas", mas um intelectual capaz de pensar a educação de forma autônoma e crítica ao encontro do que apregoa as novas diretrizes do formando em Pedagogia.

Por fim, esta reflexão aponta que o descompasso entre o Projeto Pedagógico de 2018 e a realidade tecnológica de 2026 pode ser superado por meio de uma adaptação curricular dialógica. O TCC, longe de ser um produto mecânico, deve ser reafirmado como o espaço por de tomada de consciência e da autonomia. A inteligência artificial, quando balizada pela ética e pela alteridade, tem o potencial de potencializar a formação do pesquisador; contudo, sem a mediação docente e de orientações advindas de associações como a ANPEd, corre o risco de fragilizar o pensamento crítico.

Referências

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios (v. 1). Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios (v. 2). Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/2etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021_1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios (v. 3). Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

BARBOSA DE CASTRO, Xênia; BEZERRA, Ferreira. Breve introdução à história da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, v. 4, n. 1, 2020.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas referem "estado da arte". **Educação & Sociedade,** n. 79, 2002.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Ética e integridade na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: aspectos da regulação e formação de pesquisadores. **Horizontes**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. e023207, 2025. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2138.

MAINARDES, J. A ética na formação de pesquisadores/as na Pós-Graduação em Educação: uma revisão sistemática. **Roteiro,** Joaçaba, v. 49, p. 1-37, 2024a. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v49.34826

MAINARDES, J. Ética em pesquisa e integridade nas Ciências Humanas e Sociais: para além da regulação. In: CONFERÊNCIA INTERUNIVERSITARIA ACTAS – PROGRAMA DE COMUNICACIONES, 7., 2024, Coruña. **Anais** [...]. Coruña: Grupo Interuniversitario, 2024b. p. 148-161. Disponível em: https://integridadacademica.com/documentos/eventos/VII_Conferencia/ACTAS%20VII%20CONFERENCIA%20INTERUNIVERSITARIA_V2.pdf. Acesso em: 24 dez. 2024.

MAINARDES, J. Ética, integridade e cultura de integridade: reflexões a partir do contexto brasileiro. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, p. 1-23, 2023a. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1624

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. In: ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023b. v. 3, p. 234-256.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018. v. 1. E-book.

SCHLESENER, Anita Helena. Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial. **Práxis Educativa**, v. 20, 2025.

UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Guia de uso responsável da inteligência artificial generativa**: na pesquisa, pós-graduação e inovação. Dourados: UEMS, 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

JUSTIÇA CLIMÁTICA E PRÁTICAS DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UM PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Thais Caregnatto Thomé[29]
Rogério Rodrigues Faria[30]

Resumo
Este estudo analisa as concepções de docentes e a integração dos temas de mudanças climáticas e justiça climática no ensino superior, utilizando como caso o projeto de mobilidade internacional *GPS Education* na Universidade de Foggia, Itália. A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando a aplicação de questionários aos professores participantes do projeto e uma análise documental das ementas das disciplinas da instituição. Os resultados indicam que, embora a maioria dos docentes esteja ciente das mudanças climáticas e as considere um risco grave globalmente, o conceito de Justiça Climática ainda é pouco conhecido ou compreendido em sua dimensão social. A análise das ementas revelou que os temas ambientais estão presentes, especialmente nos departamentos de Economia e Ciências Agrárias, mas de forma fragmentada, técnica e, muitas vezes, opcional. Apenas uma disciplina mencionou explicitamente a justiça climática. Conclui-se que há interesse dos professores em aprofundar o conhecimento, mas persiste a necessidade de superar visões pragmáticas e burocracias acadêmicas para consolidar uma educação climática crítica e interdisciplinar.

Palavras-chave: Justiça Climática; Práticas Docentes; Ensino Superior.

Introdução

As mudanças climáticas deixaram de ser um assunto puramente climático ou físico, atualmente envolvem sobretudo a sociedade e todos seus segmentos. As consequências causadas pelos próprios seres humanos afetam todas as pessoas, independente de classes sociais, gênero ou raça, entretanto atingem alguns grupos sociais de maneira mais intensa do que outros. Por isso a importância e necessidade de abordar cada vez mais esse tema e seus desdobramentos na educação básica e superior, de maneira inter e transdisciplinar. Essa busca de respostas na interdisciplinaridade deve-se à constatação de que os problemas que afetam e

[29] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, linha de pesquisa de Educação Ambiental, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Saberes e Ciências - SACI/UFMS.
[30] Professor Associado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, Aquidauana-MS, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS. É líder do grupo de pesquisa Estudos Integrados em Biodiversidade do Cerrado e Pantanal e integrante dos grupos Ensino de Ciências Ambientais e Educação Ambiental, Saberes e Ciências – SACI.

mantêm a vida no nosso planeta são de natureza global e de que suas causas não podem restringir-se apenas aos fatores estritamente biológicos: pois revelam dimensões políticas, econômicas, institucionais, sociais e culturais (Jacobi, 2014).

Um dos desdobramentos sociais das mudanças climáticas, está relacionado à Justiça Climática, que significa garantir que grupos e comunidades mais vulneráveis sejam protegidos das mudanças climáticas e que tenham participação nos processos de tomadas de decisão e nas soluções, através de uma transição energética justa, com equidade, direitos humanos e respeito à dignidade de todos os grupos sociais.

A educação tem um papel essencial na Justiça Climática. Ela pode destacar como as comunidades marginalizadas são afetadas desproporcionalmente pelas mudanças climáticas e quando as pessoas entendem essas conexões, são mais propensas a apoiar políticas que promovam justiça e equidade nas respostas climáticas (Leal Filho et al, 2025). Adicionar essa discussão nas ementas das universidades pode ser decisivo para alcançar os objetivos de garantir que as pessoas passem pelas mudanças climáticas com mais dignidade e proteção.

De acordo com Ogunbode et al. (2024), níveis mais elevados de escolaridade estão associados a maior conhecimento e compreensão da justiça climática, o que sugere que o acesso à educação pode desempenhar papel importante na difusão desse tema. Contudo, ainda de acordo com o autor, isso também evidencia um desafio: grupos menos privilegiados — frequentemente os mais afetados pelas mudanças climáticas — tendem a estar menos incluídos nesse debate.

Dados da Unesco, relativos a 100 países, mostram que apenas 53% dos currículos nacionais de educação de todo o mundo fazem alguma referência à mudança climática e, quando o assunto é mencionado, quase sempre sua prioridade é muito baixa (UNESCO, 2021). Além disso, menos de 40% dos professores que participaram da pesquisa estavam confiantes quanto a ensinar sobre a gravidade da mudança climática, e apenas cerca de um terço deles se sentia capaz de explicar os efeitos da mudança climática em sua região ou localidade (UNESCO, 2021).

A Itália foi o primeiro país a tornar obrigatório o ensino sobre mudanças climáticas nas escolas públicas (Jones, 2019). O plano de estudos foi baseado nos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas, incluindo como viver de forma mais sustentável, como combater a poluição dos oceanos e como lidar com a pobreza e

a injustiça social (Revista Planeta, 2019). Além disso, a União Europeia, através de edital dedicado às Iniciativas de Educação Transnacional (TNE), financiou, entre outros, o projeto *GPS Education*.

O projeto *Green & Pink for Sustainable Education (GPSEducation)* é uma iniciativa de mobilidade acadêmica, que foi criado para fortalecer a cooperação internacional entre universidades italianas e estrangeiras, promovendo a formação e a educação sobre o tema da sustentabilidade, abordada a partir de diferentes perspectivas e linhas de pesquisa. A Universidade de Foggia atua como instituição líder do projeto, sendo responsável pela coordenação geral das atividades. Além de articular a colaboração entre outras 9 universidades italianas, ela também estabelece parcerias com 41 universidades internacionais, distribuídas por diferentes países — como Argentina, Brasil, Camboja, China, Geórgia, Marrocos, Quênia, Palestina, Tailândia e Vietnã.

Essa colaboração entre universidades foi vivenciada pessoalmente por meio de um intercâmbio acadêmico realizado na Universidade de Foggia. Essa imersão direta nas atividades do *GPSEducation* permitiu acompanhar de perto as dinâmicas de formação e os diálogos estabelecidos entre as instituições participantes sobre o papel da educação frente aos desafios globais. Dessa forma, partindo dessa vivência prática, o objetivo da pesquisa foi analisar as concepções dos professores vinculados ao projeto, acerca das mudanças climáticas e da justiça climática, bem como verificar em que medida esses temas são efetivamente integrados ao ensino em sala de aula, com a análise das ementas dos cursos.

Metodologia

Como atividades realizadas no intercâmbio, foram coletadas informações por meio da aplicação de um formulário aos professores participantes do projeto, no período de 25 de novembro a 10 de dezembro de 2025. Além disso, foi realizada a análise das ementas das disciplinas ofertadas em todos os cursos da Universidade de Foggia, município de Foggia, Província de Foggia, Itália.

Inicialmente foi aplicado um questionário, disponível em italiano e em inglês, aos professores envolvidos no projeto. O questionário foi uma ferramenta utilizada para investigar a percepção, o conhecimento e as práticas pedagógicas a respeito do tema Justiça Climática no

Ensino Superior em diversas áreas do conhecimento. Ele foi dividido em quatro categorias: 1. Perfil dos professores; 2. Percepção a respeito das mudanças climáticas; 3. Conhecimentos e ações sobre Justiça Climática e 4. Práticas de ensino envolvendo os temas.

A aplicação do questionário ocorreu através de envio por e-mail, bem como por abordagem direta aos professores, realizada presencialmente durante as atividades desenvolvidas no intercâmbio. Nessas ocasiões, o instrumento foi apresentado e aplicado aos docentes conforme eram encontrados ao longo das interações acadêmicas. Após a aplicação do questionário, os dados foram organizados e analisados em planilhas no Excel.

Além do questionário, foi realizada uma pesquisa documental, através do levantamento de todos os conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas na universidade de Foggia, para verificar o que estava sendo abordado a respeito de mudanças climáticas e justiça climática na universidade. Esse levantamento foi realizado através do site de cada curso oferecido pela universidade. A Universidade de Foggia (Unifg) possui em sua estrutura sete departamentos, sendo eles: Economia; Jurisprudência; Medicina Clínica e Experimental; Ciências médicas e cirúrgicas; Ciências Agrícolas, Alimentos, Recursos Naturais e Engenharia; Ciências Sociais e Ciências Humanas: Letras, Patrimônio Cultural, Ciências da Educação.

Foram analisadas as disciplinas ofertadas em todos os cursos e, na análise, os critérios foram: a existências de disciplinas relacionadas ao Ensino de Justiça climática, Educação Climática ou Letramento Climático na UNIFG; se essas disciplinas apareceram em diversas áreas e como é realizada a abordagem, com conteúdo mais técnico ou crítico.

Resultados e Discussão

Análise do Questionário

Participaram da pesquisa 48 professores, sendo 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino. A faixa etária predominante foi de 46 a 55 anos. A distribuição por faixa etária está apresentada na Figura 1, enquanto a distribuição por gênero pode ser observada na Figura 2.

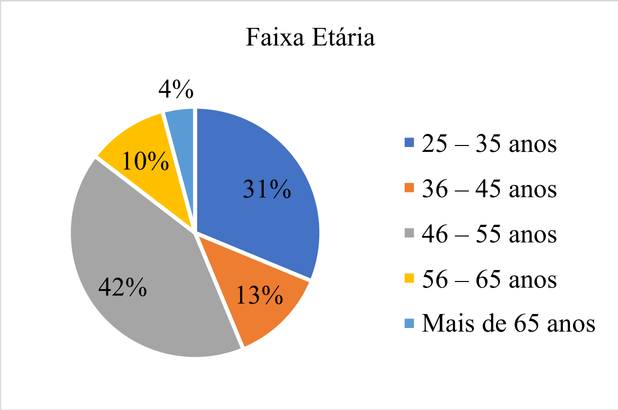


Figura 1- Distribuição da faixa etária dos participantes

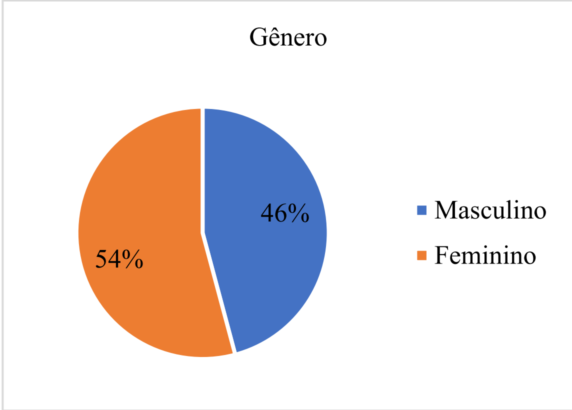


Figura 2- Distribuição dos participantes por gênero

No que se refere à área de atuação, a maioria dos docentes estava vinculada à área da educação, mas ainda assim, as áreas foram diversas, desde ambiental, política e até matemática. Dessa forma, os resultados apresentados ganham relevância, em função da heterogeneidade da amostra. As áreas de atuação dos docentes podem ser visualizadas por meio de uma nuvem de palavras, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Nuvem de palavras das áreas dos docentes que responderam a pesquisa
Fonte: Wordart

As questões iniciais do questionário abordaram as mudanças climáticas, investigando se os docentes possuíam conhecimento sobre o assunto, em escala local (Itália) e global, bem como se já haviam tido contato prévio com o conceito de justiça climática. A maioria dos professores estão cientes das mudanças climáticas, mas nem todos já ouviram falar sobre Justiça Climática, conforme mostrado nas Figuras 4 e 5.

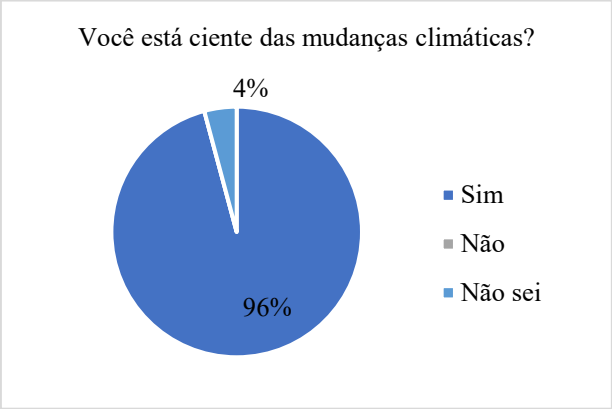


Figura 4 - Percepção sobre mudanças climáticas

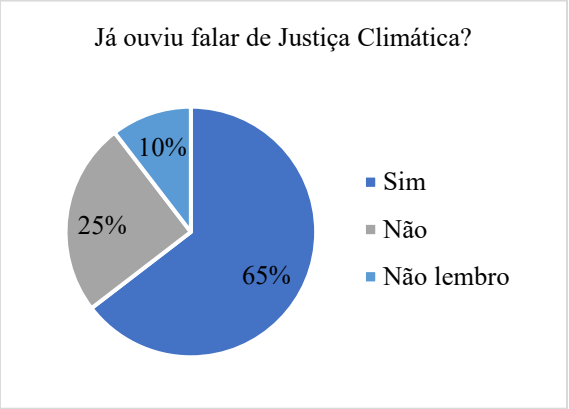


Figura 5- Percepção sobre Justiça Climática

As mudanças climáticas já são assuntos consolidados e difundidos há décadas, principalmente após a inclusão em conferências e eventos organizados pela ONU, sendo discutida pela primeira vez na Conferência de Estocolmo, em 1972 (Blank, 2015). Já o termo Justiça Climática é um termo mais recente, ela é um desdobramento da Justiça Ambiental, que começou a ser discutida, no Brasil, e associada a uma ressignificação da questão ambiental, a partir dos anos 2000 (Acserald, 2010). O movimento internacional por justiça climática, emerge a partir da criação da rede denominada *Stop Climate Chaos Coalition*, que tem forte atuação e militância na Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, a partir de 2007 (Milanez; Fonseca, 2010).

Em uma pesquisa recente, realizada com 5.627 adultos em 11 países, abrangendo o Norte e o Sul Global, a maioria dos participantes (66,2%) nunca havia ouvido falar em justiça climática (Ogunbode et al, 2024). Ainda assim, os autores perceberam que a concordância com crenças relacionadas à justiça climática foi ampla, por exemplo, o reconhecimento de que as mudanças climáticas afetam de forma desproporcional as pessoas pobres e de que o capitalismo e o colonialismo desempenham papéis fundamentais na crise climática.

Pouco ainda se sabe sobre a compreensão pública da justiça climática ou sobre a ampla aceitação do conceito em diversos grupos, percepções de justiça e equidade têm se mostrado a base das intenções pró-ambientais e das atitudes públicas em relação a várias políticas (Ogunbode et al, 2024).

Porém, quando falamos sobre percepção dos riscos em nível local e global, também encontramos diferenças. A maioria dos professores italianos tem a percepção que, a nível global, as mudanças climáticas representam um perigo grave (Figura 6). As pessoas tendem a

acreditar que as mudanças climáticas são um grande problema para o mundo, mas nem todas sentem o impacto com a mesma intensidade no seu próprio país, principalmente por se tratar de um país do Norte global, que, a princípio, não são os maiores prejudicados pelas mudanças climáticas.

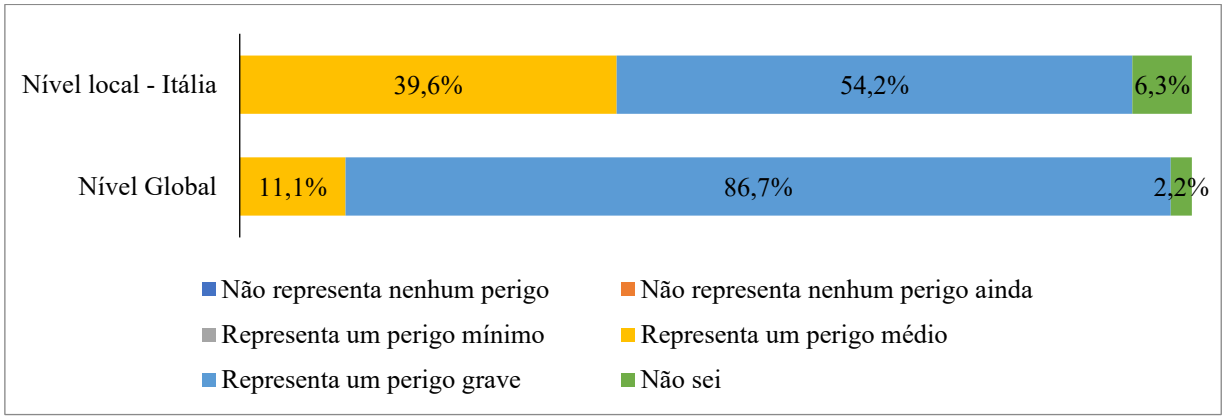


Figura 6 - Percepção do risco das mudanças climáticas - nível local e global

Em relação às Percepções dos professores italianos a respeito da Justiça climática, verificamos que a maioria concorda com várias questões, como ser um tema relevante na formação crítica, no desenvolvimento profissional e deve ser discutido em todas as áreas do conhecimento, mas ainda existe uma porcentagem relevante que concorda parcialmente com isso (Figura 7). Outra questão que nos chama a atenção é a porcentagem de professores que concorda totalmente, concorda parcialmente e discorda totalmente de que as mudanças climáticas têm impactos desiguais em diferentes classes sociais (Figura 7).

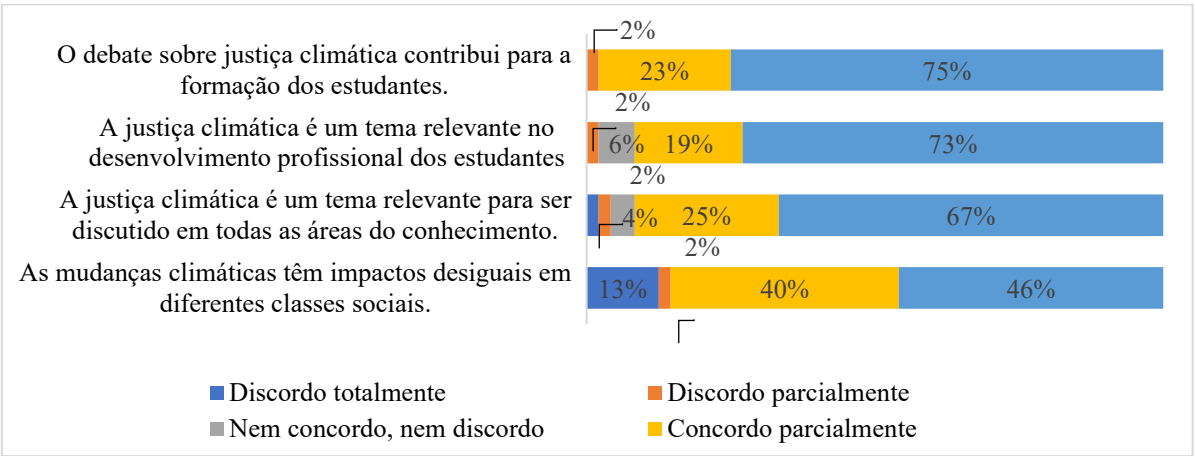


Figura 7 - Percepção dos professores a respeito da Justiça Climática

Isso mostra que esses docentes não reconhecem ou não entendem o conceito de justiça climática. Essa hesitação dos docentes em reconhecer que o clima afeta as classes sociais de forma distinta vai ao encontro das ideias de Bullard (2001). O autor acredita que as políticas e o ensino que ignoram a intersecção entre classe e ambiente falham em proteger as populações que já vivem em situação de risco, perpetuando uma visão de sustentabilidade que não contempla a equidade social.

Quando os questionamentos foram sobre as práticas de ensino, estrutura curricular dos cursos, atividades de formação continuada e interesse em aprofundar os conhecimentos sobre justiça climática os resultados foram os mais diversos, conforme Figura 8.

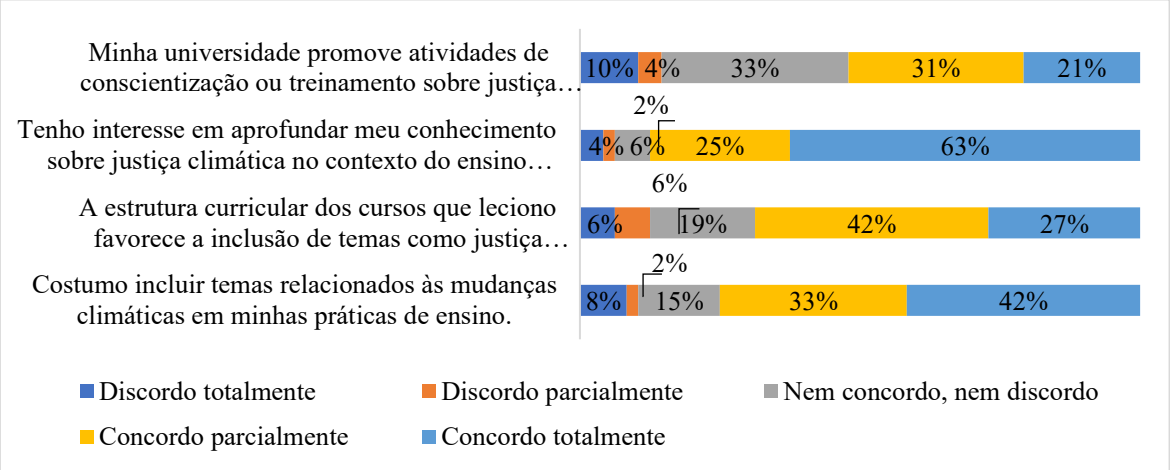


Figura 8 - Justiça Climática no Ensino Superior

A maioria dos professores (42%) afirma já ter incluído o tema de mudanças climáticas em suas aulas e outros 33% concordam parcialmente, o que pode significar que o professor teve a intenção de incluir o tema, mas não fez ou que ele incluiu, mas não de forma consolidada na disciplina. Quando se trata de atividades promovidas pela instituição a qual o professor está filiado, existe uma percepção positiva, mas muitos ainda não têm uma opinião clara e bem definida. Essa opinião reflete também sobre a estrutura curricular dos cursos, pois existe uma porcentagem considerável de professores que indicam que a estrutura do curso não favorece a inclusão do tema nas aulas.

Quando perguntamos se o professor tem interesse em aprofundar seus conhecimentos a respeito da Justiça Climática, a resposta da maioria é positiva (63%). Entretanto, quando falamos efetivamente em inclusão dos temas de mudanças climáticas e justiça climática, percebemos que o tema está presente, mas ainda não de maneira consolidada. Entendemos que

existe um grande interesse nos temas e, pela pesquisa, já percebemos algum esforço nas universidades e nos docentes, mas ainda há espaço para fortalecimento do tema de maneira mais estruturada e consolidada. Nesse sentido, Araújo (2004) ressalta que:

> No que diz respeito à formação do profissional para a educação ambiental, faz-se necessário superar a definição do professor como perito em aula, cuja tarefa é transmitir conhecimento, para assumir a definição de professor com atitudes didáticas inovadoras, devendo saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania. A universidade como instância ideal para a instrução de nível superior, tem que se sensibilizar para a preparação de professores para agir sob a égide da educação ambiental, em cursos regulares e multidisciplinares ainda na graduação, cujo principal intuito é perseguir a construção do campo da educação ambiental. (Araujo, 2004, p.75)

Análise da pesquisa documental

Existem algumas disciplinas que são ofertadas para estudantes de todos os cursos, de acordo com a universidade, o objetivo dessas disciplinas é promover formação transversal. Entre essas, existe o curso de Sustentabilidade Ambiental, que aborda os seguintes temas:

- Desenvolvimento sustentável;
- Escassez de recursos naturais (água, energia, alimentos);
- Poluição do ar, da água e do solo;
- Mudanças climáticas;
- Impactos das atividades humanas no meio ambiente;
- Noções de legislação ambiental e impactos na saúde;
- Comunicação ambiental;
- Soluções e políticas ambientais para prevenir e reduzir os danos ambientais.

Embora contemple discussões sobre mudanças climáticas e políticas ambientais, observa-se uma ênfase em aspectos técnicos e gerais da sustentabilidade, com menor destaque para dimensões sociais e políticas associadas à justiça climática. Além disso, é uma disciplina optativa, ou seja, importante, porém não é obrigatória.

Além da disciplina de Sustentabilidade Ambiental, a universidade possui algumas outras relacionadas à área ambiental e de sustentabilidade, conforme Tabela:

Tabela 1 - Disciplinas analisadas na Universidade de Foggia

Departamento	Disciplinas
Departamento de Economia	• Economia Circular e Desenvolvimento Sustentável (obrigatória) • Economia Civil, Ecologia Integral e Desenvolvimento Sustentável (obrigatório) • Tecnologia de Produção e Responsabilidade Ambiental Corporativa (obrigatória) • Green new deal e Pacto Ambiental (Optativo)
Departamento de Jurisprudência	• Laboratório de Assessoria Jurídica em Direito Administrativo e Ambiental (Optativo)
Departamento de Ciências médicas (Fisioterapia, odontologia, Nutrição...)	• Ecologia (obrigatório); • Microbiologia geral e ambiental (obrigatório); • Análise química ambiental (obrigatório); • Biotecnologia ambiental (obrigatório); • diversidade vegetal e recursos naturais (obrigatório).
Departamento de Medicina Clínica e Experimental (Medicina)	Não possui disciplinas relacionadas à área ambiental
Departamento de Ciências Agrícolas, Alimentos, Recursos Naturais e Engenharia	• Elementos de Química ambiental (Optativa) • Recuperação e valorização do subproduto agroalimentar para aplicação inovadora e eco-sustentável (optativa) • Biotecnologia Ambiental (optativa) • Modelo de negócios e processos sustentáveis (optativa) • Economia e política agroambiental (obrigatória) • Biodiversidade Microbiana e Sustentabilidade Ambiental (obrigatória) • Produção animal sustentável (obrigatória) • Viticultura e culturas arborícolas típicas e sustentáveis (Obrigatória) • Botânica Ambiental e aplicada (obrigatória)
Departamento de Ciências Sociais	• Processo Produtivo e Sustentabilidade (Obrigatoria) • Economia do ambiente e dos recursos naturais (obrigatório) • Comunicação e Sustentabilidade (Optativa) – **justiça ambiental** na ementa • Sociologia do Ambiente e do território (obrigatória)
Departamento de Ciências Humanas, Literatura, Patrimônio Cultural e Ciências da Educação	• História do território e do ambiente (obrigatória) • Turismo, aprimoramento do meio ambiente e dos recursos agroalimentares (obrigatória) • Laboratório de Educação Ambiental (Optativa) • Sociologia do meio ambiente e do território (Optativa)

Ao analisar o quadro de disciplinas, é possível perceber que há um esforço em modernizar o currículo, mas ainda existem lacunas, como a falta da abordagem do tema no Departamento de Medicina Clínica e Experimental, que tratam de temas relacionados à medicina. Isso pode levar à interpretação de que o tema não tem tanta importância na área, entretanto, ao refletir um pouco mais sobre o assunto, com as mudanças climáticas,

intensificam-se cada vez mais as doenças tropicais, surgimento de epidemias e pandemias e insegurança alimentar.

Da mesma forma que no Departamento de Ciências médicas, que é responsável pelos cursos de odontologia, nutrição, fisioterapia, entre outros, o assunto é tratado de maneira conservadora, com disciplinas clássicas, como microbiologia e ecologia, deixando de lado o fator humano e social. Falta ainda uma ênfase maior no assunto de mudanças climáticas, sobretudo Justiça Climática.

Nos departamentos de Economia e Ciências Agrárias, são onde mais se concentram as disciplinas relacionadas ao contexto ambiental, entretanto ainda há uma preocupação maior com a produção e eficiência, com o objetivo de continuar crescendo e produzindo, mas com o aval de ter algum traço de sustentabilidade. Essa visão pragmática impede uma visão holística, de integrar os fatores ambiental, humano, social, políticos e econômicos, podendo apresentar uma leitura crítica da realidade (Layrargues e Lima, 2011). “A vertente pragmática, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal” (Layrargues e Lima, 2011).

Apesar das disciplinas abordarem temas como sustentabilidade, economia circular, recursos naturais, laboratório de educação ambiental, não houve nenhuma disciplina que tratasse diretamente de Mudanças Climáticas e Justiça Climática de forma aprofundada e crítica. Em algumas disciplinas havia um tópico para citar as mudanças climáticas e em apenas uma disciplina (comunicação e Sustentabilidade), um dos tópicos abordados era sobre Justiça Climática. Isso pode indicar que o currículo trata o meio ambienta ainda como um recurso e não como um sistema complexo que aborda conflitos sociais e desigualdades. Também não se discute quem sofre mais com os desastres ambientais, isso corrobora a resposta do questionário, em que somente 46% dos professores concordam que as mudanças climáticas têm impactos desiguais em diferentes classes sociais.

Ao se promover um diálogo entre ciência, sociedade e gestão, se criam as condições para a necessária compreensão sobre as complexidades inerentes às mudanças climáticas e avanços em torno da problemática socioambiental, na formação de novas mentalidades, conhecimentos, valores e comportamentos. (Jacobi, 2014).

Considerações Finais

Para incluir um novo assunto na grade curricular, existe um processo acadêmico-administrativo, em que são realizadas várias etapas, que se inicia com a proposta pelo professor. Após o apontamento da necessidade, iniciam-se os trâmites administrativos, com aprovação do novo tema em diversas instâncias da universidade, desde o colegiado do curso até o conselho superior da universidade. Essa tramitação demanda tempo e esforço administrativo, o que pode representar um atraso na atualização curricular.

Embora essa tramitação demande tempo e esforço, podendo atrasar a atualização curricular, os benefícios de consolidar temas como mudanças climáticas e Justiça Climática superam os entraves burocráticos, vão além do currículo, isso está associado à criação e aceitação de políticas climáticas, que incluem aqueles que mais são afetados pela crise climática. Na Itália, é possível identificar um movimento pela inclusão dos temas e da disposição dos docentes em melhorar suas práticas de ensino e abordagem dos temas nas aulas, mas ainda de maneira superficial, favorecendo a produção e consumo agrícola. Verificamos ainda que de todas as disciplinas analisadas, apenas uma citou o tema Justiça Climática. Isso indica que ainda existe um longo caminho a ser trilhado no que diz respeito à educação climática nessas universidades.

Referências

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ARAUJO, Maria Inêz de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Educação Ambiental**, [S. l.], p. 71-78, 2004.

BLANK, Dionis Mauri Penning. O contexto das mudanças climáticas e as suas vítimas. **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 157-172, maio/ago. 2015.

CEBDS. **"Mudanças climáticas" é matéria obrigatória na Itália**. 2019. Disponível em: https://cebds.org/noticia/mudancas-climaticas-e-materia-obrigatoria-na-italia/. Acesso em: 23 abr. 2026.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental e Sustentabilidade em tempos de mudanças climáticas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 24-39, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LEAL FILHO, Walter; KIM, E.; PALAU-SALVADOR, Guillermo; ARÁNGUIZ-MESÍAS, P.; OYEDEJI, S.; MOLERA, L.; SEMITIEL-GARCÍA, M.; RUIZ-DE-MAYA, S.; MORADI, A.; TREVISAN, L. V. Education as a tool for climate justice: a global analysis. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 45-58, 2025.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz. Justiça climática e eventos climáticos extremos: o caso das enchentes no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental (IPEA)**, Brasília, n. 4, p. 45-53, jul. 2010.

OGUNBODE, Olalekan A.; DORAN, Rouven; AYANIAN, Arin H.; PARK, Joonha; UTSUGI, Akira; VAN, Jihane Ghorayeb; AQUINO, Sibele D.; LINS, Samuel; JOHN, Marc; ZICK, Andreas; CLAYTON, Susan. Climate justice beliefs related to climate action and policy support around the world. **Nature Climate Change**, [S. l.], v. 14, p. 216-230, 2024.

REVISTA PLANETA. **Itália será 1º país a ter estudo de mudança climática obrigatório**. 2019. Disponível em: [inserir link se houver]. Acesso em: 05 mai. 2026.

UNESCO. **Getting Climate-Ready**: a guide for schools on climate change action. Paris: UNESCO, 2021.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE BIRIGUI/SP

Suélen Francischini Damaceno Narciso[31]
Ana Cláudia dos Santos Rocha [32]

Resumo

As transformações no acesso à educação básica, marcadas pela ampliação da presença de estudantes com diferentes especificidades, têm tensionado o trabalho pedagógico e exigido reconfigurações nas práticas docentes. Nesse contexto, a formação continuada é mobilizada como estratégia para enfrentar tais demandas. Este estudo está vinculado a uma pesquisa de mestrado em fase inicial e integra a linha 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. A pesquisa analisa como professores das escolas de tempo integral da rede municipal de Birigui/SP mobilizam, no cotidiano escolar, saberes construídos em suas trajetórias formativas. O objetivo é compreender como a formação continuada influencia as práticas pedagógicas, considerando as disposições incorporadas pelos professores em sua formação inicial e continuada. Fundamenta-se em autores que apontam as fragilidades nos processos formativos, frequentemente marcados pela fragmentação e pelo distanciamento das demandas concretas da escola, e tem como referencial teórico Pierre Bourdieu, especialmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural e campo, compreendendo a prática docente como resultado da interação entre disposições internalizadas e condições de trabalho. Trata-se de pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Para mapear a realidade da rede pesquisada, serão aplicados questionários aos docentes. O teor dos documentos e as respostas dos questionários serão interpretados pelo procedimento da análise de conteúdo. Espera-se compreender como a formação continuada é estruturada e em que medida contribui ou limita a efetivação da educação inclusiva, oferecendo subsídios para o aprimoramento das práticas formativas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Educação inclusiva; Práticas docentes.

---

[31] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS) na linha de pesquisa de Formação de Professores e Políticas Públicas. Possui graduação em Pedagogia com pela Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba (2009). Atua como Diretora de Escola efetiva na Prefeitura Municipal de Birigui/SP.

[32] Orientadora e Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado) e Professora Adjunta no curso de Bacharelado em Direito, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, em regime de dedicação exclusiva. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD) e mestre em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, da Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD). É líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Direitos Fundamentais, membro da Rede Latino-Americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos e membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Introdução

A ampliação do acesso à escola regular por estudantes com diferentes especificidades tem demandado transformações nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho docente. No contexto das escolas de tempo integral, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, uma vez que a ampliação da jornada escolar exige ações educativas que contemplem a diversidade dos estudantes e promovam sua participação efetiva nos processos de aprendizagem.

A formação continuada tem sido frequentemente apontada como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva. Entretanto, sua efetividade não pode ser compreendida apenas a partir da oferta de cursos ou capacitações, sendo necessário considerar as trajetórias dos professores, as condições de trabalho e os contextos institucionais em que atuam.

Nesse sentido, Gatti (2010) destaca que a formação de professores ainda apresenta fragilidades relacionadas à fragmentação dos currículos e ao distanciamento entre os processos formativos e as demandas concretas da escola. Assim, compreender a relação entre formação e prática requer analisar como os conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional são incorporados pelos docentes e mobilizados em seu cotidiano.

Diante desse contexto, o presente estudo objetiva analisar como professores das escolas de tempo integral da rede municipal de Birigui/SP mobilizam saberes construídos ao longo de suas trajetórias formativas e compreender de que modo a formação continuada influencia suas práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

Fundamentação Teórica

A análise das práticas docentes desenvolvida neste estudo fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu (1989), especialmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural e campo. Para o autor, as ações dos indivíduos não resultam apenas de decisões conscientes, mas são influenciadas por disposições construídas ao longo de suas trajetórias sociais e profissionais.

O conceito de *habitus* permite compreender como os professores incorporam modos de pensar, agir e ensinar ao longo de sua formação inicial e continuada. Tais disposições orientam suas práticas pedagógicas e influenciam a maneira como respondem às demandas presentes no cotidiano escolar.

Associado a isso, o conceito de capital cultural contribui para compreender que diferentes trajetórias formativas produzem distintos recursos simbólicos e profissionais, interferindo nas possibilidades de atuação dos docentes. Dessa forma, professores com experiências formativas diversas podem desenvolver respostas diferenciadas diante dos desafios colocados pela educação inclusiva.

A formação continuada constitui importante mecanismo de desenvolvimento profissional no âmbito educacional. Contudo, conforme destaca Libâneo (2008), a qualidade do trabalho docente depende não apenas da formação, mas também das condições objetivas de exercício da profissão, incluindo recursos materiais, acompanhamento pedagógico e organização institucional. O autor indica as seguintes condições para garantia do exercício profissional de qualidade:

> Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (Libâneo, 2008, p. 75).

No âmbito da educação inclusiva, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar exige transformações nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino, demandando processos formativos capazes de dialogar com a realidade dos professores e com os desafios presentes nas escolas. Assim, a formação continuada torna-se elemento relevante para a construção de práticas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa e está vinculada a um projeto de mestrado em desenvolvimento. A coleta de dados ocorrerá por meio de levantamento documental das formações iniciais dos professores, análise de dados institucionais acerca da formação

continuada ofertada pela rede de ensino ou obtida de forma individual por docentes, tais como pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, e aplicação de questionários aos docentes efetivos que atuam nas escolas de tempo integral da rede municipal de Birigui/SP.

Os questionários buscarão identificar percepções docentes sobre os processos formativos e suas contribuições para a prática pedagógica no contexto da educação inclusiva. Os dados produzidos serão examinados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), permitindo identificar categorias relacionadas à formação continuada, às trajetórias docentes e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas investigadas.

Resultados Esperados e Discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não há resultados consolidados. Entretanto, espera-se identificar as percepções dos professores acerca da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios enfrentados na implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

A partir do referencial de Bourdieu (1989), pretende-se compreender de que modo as trajetórias formativas dos docentes influenciam suas ações pedagógicas e como as condições institucionais interferem na mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, assim como o suporte institucional ofertado aos docentes pode ser analisado como parte das estruturas que organizam o campo educacional. Nesse campo, diferentes agentes (gestores, formadores e professores) ocupam posições distintas, influenciadas pelo capital cultural, institucional e simbólico que possuem.

Além disso, espera-se evidenciar possíveis limites e potencialidades das políticas de formação continuada desenvolvidas pela rede municipal, contribuindo para reflexões sobre a construção de processos formativos mais articulados às demandas reais da escola inclusiva.

Considerações Finais

A discussão proposta evidencia que a relação entre formação continuada e prática docente é complexa e envolve múltiplos fatores relacionados às trajetórias profissionais, às condições de trabalho e às experiências formativas dos professores.

A partir da perspectiva teórica de Bourdieu, compreende-se que a incorporação de novas práticas pedagógicas não ocorre de forma automática, sendo mediada por disposições construídas ao longo da trajetória docente. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva requer processos formativos contínuos, articulados às demandas concretas da escola e às experiências dos profissionais que nela atuam.

A pesquisa dá centralidade à formação docente frente às demandas da educação inclusiva, ante o aumento significativo de alunos com diferentes especificidades, o que tem tensionado o cotidiano escolar e revelado desafios que extrapolam a formação inicial que exigem processos contínuos, articulados e contextualizados de desenvolvimento profissional docente.

As análises propostas pretendem identificar a necessidade de problematizar não apenas a oferta de formações continuadas, mas sua efetividade, intencionalidade e vinculação às demandas reais da prática pedagógica. O estudo pode contribuir para o campo acadêmico ao problematizar a articulação entre formação docente inicial, continuada e educação inclusiva, ao: (i.) destacar a necessidade de processos formativos que ultrapassem o caráter pontual, se consolidem como espaços de reflexão crítica, transformação da prática pedagógica e (ii.) articular a formação inicial, formação continuada e condições concretas de atuação. Tais elementos mostram-se relevantes para a efetivação de uma educação que atenda à diversidade dos estudantes.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o debate sobre formação docente e educação inclusiva, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas de formação continuada e para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

PONTES DE SABERES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO BILÍNGUE NA EXTENSÃO MBO'EROGA TAPERANDI (JUTI/MS)

Cláudia Mara Pontes Fernandes[33]
Marta Coelho Castro Troquez[34]

Resumo
A Educação Escolar Indígena, especialmente em contextos bilíngues, constitui-se como espaço de diálogo entre culturas e saberes. Este trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professores indígenas da Extensão Escolar Mbo'eroga Taperandi, localizada na Aldeia Taquara, no município de Juti/MS, na realização do ensino bilíngue em Guarani e Português. Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, de abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo de campo. Os procedimentos metodológicos incluem observação do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A justificativa do estudo está relacionada à necessidade de compreender e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Espera-se contribuir para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e para a formação de professores comprometidos com práticas interculturais.

Palavras-chave: Escola indígena; Ensino bilíngue; Interculturalidade; Formação de professores; Povos indígenas.

Introdução

A Educação Escolar Indígena no Brasil foi historicamente marcada por processos de imposição cultural, nos quais a escola atuou como instrumento de assimilação, desconsiderando línguas, saberes e práticas sociais dos povos originários. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolida-se o reconhecimento do direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural (Troquez, 2015).

[33] Autora: Mestranda em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). - Profissional da Rede Municipal de Educação de Juti, com atuação na área educacional. E-mail: claudiasemece4@gmail.com
[34] Orientadora: Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

Apesar desses avanços legais, persistem desafios na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino da língua portuguesa e a valorização das línguas maternas indígenas.

Nesse contexto, este trabalho apresenta uma proposta de investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que busca analisar como professores indígenas desenvolvem práticas pedagógicas no ensino bilíngue em Guarani e Português na Extensão Escolar Mbo'eroga Taperandi, localizada na Aldeia Taquara, no município de Juti/MS.

Ao apresentar este estudo em fase inicial, busca-se também dialogar com a comunidade acadêmica, a fim de obter contribuições teóricas e metodológicas que possam fortalecer o desenvolvimento da pesquisa.

Desenvolvimento

Educação Escolar Indígena e interculturalidade

A Educação Escolar Indígena deve ser compreendida como um espaço de valorização das identidades culturais e linguísticas dos povos originários. Nesse sentido, o ensino bilíngue não se restringe à tradução de conteúdos, mas envolve processos de mediação cultural e produção de sentidos, articulando saberes tradicionais e conhecimentos escolares.

De acordo com Freire (1996), a educação deve se constituir como prática dialógica, na qual o processo de ensinar e aprender se constrói na relação entre sujeitos, respeitando suas experiências e saberes. Nessa perspectiva, a interculturalidade, conforme propõe Candau (2009), busca promover o diálogo entre diferentes culturas, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas.

No contexto da educação indígena, Luciano (2006) evidencia que a diversidade sociocultural dos povos indígenas constitui elemento central para o fortalecimento das identidades e dos modos próprios de ensinar e aprender. De forma complementar, Arroyo (2014) ressalta a importância de reconhecer outros sujeitos e outras pedagogias, valorizando conhecimentos historicamente invisibilizados no contexto escolar.

Contexto da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida na Extensão Escolar Mbo'eroga Taperandi, vinculada à Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes, localizada na Aldeia Taquara, no município de Juti/MS. Trata-se de um espaço educativo que atende estudantes indígenas em contexto bilíngue, no qual se articulam a língua Guarani e a língua portuguesa.

Esse contexto revela especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que demandam práticas docentes sensíveis às realidades dos sujeitos envolvidos, especialmente no que se refere à valorização dos saberes tradicionais e das línguas indígenas.

A relevância do estudo também se ancora na trajetória profissional da pesquisadora, que atua há mais de duas décadas na educação básica e atualmente na Secretaria Municipal de Educação, acompanhando políticas e práticas educacionais no município.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio de estudo de campo, configurando-se como um estudo de caso.

A produção de dados ocorrerá por meio de:

1. Observação do cotidiano escolar, com registros em diário de campo;
2. Entrevistas semiestruturadas com professores indígenas;
3. Análise documental de materiais pedagógicos e institucionais.

Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), envolvendo pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pesquisa seguirá os princípios éticos, garantindo consentimento dos participantes, anonimato e respeito aos valores culturais da comunidade indígena.

Discussão e resultados esperados

Espera-se analisar como os professores indígenas articulam o ensino bilíngue, evidenciando estratégias pedagógicas que promovem a valorização da língua e da cultura Guarani no contexto da sociedade envolvente em que predomina a língua portuguesa.

Pretende-se mapear desafios como a escassez de materiais didáticos adequados, limitações na formação docente e tensões entre currículo formal e saberes tradicionais.

Os resultados poderão contribuir para o fortalecimento da educação intercultural e subsidiar propostas formativas voltadas aos professores indígenas e ao ensino bilíngue.

Considerações Finais

A Educação Escolar Indígena constitui um importante espaço de resistência, afirmação identitária, valorização cultural e linguística, no qual a escola assume papel estratégico na mediação entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares. Nesse contexto, compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas torna-se fundamental para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

A análise proposta neste estudo, ainda em desenvolvimento, aponta para a complexidade do ensino bilíngue, evidenciando que sua efetivação exige não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade intercultural, reconhecimento dos saberes comunitários e valorização das formas próprias de ensinar e aprender presentes nas comunidades indígenas.

Ao discutir o contexto da Extensão Escolar Mbo'eroga Taperandi, evidencia-se que os desafios enfrentados — como a escassez de materiais didáticos adequados, as limitações na formação docente e as tensões entre o currículo oficial e os saberes tradicionais — não são pontuais, mas estruturais, demandando ações articuladas entre escola, comunidade e políticas educacionais.

Destaca-se, ainda, que a Educação Escolar Indígena e, em especial, as práticas de ensino bilíngue em contextos interculturais, configuram-se como um campo emergente de investigação no âmbito educacional, ampliando a necessidade de produção de conhecimentos que dialoguem com as especificidades socioculturais dos povos indígenas e contribuam para a consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas e contextualizadas.

Assim, este estudo busca contribuir para o debate sobre o ensino bilíngue e a formação de professores, destacando a urgência de propostas formativas que dialoguem com as realidades indígenas, fortaleçam a autonomia docente e promovam práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente sensíveis.

Por fim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas também sua qualidade, equidade e pertinência sociocultural, assegurando o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite, valorize e fortaleça suas identidades, línguas e modos de vida.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.
CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**. Brasília: MEC, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro**. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora UFGD, 2015. E-book. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multietnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005-marta-coelho-castro-troquez.pdf. Acesso em 10 mar. 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Lucas Felipe de Oliveira Lima
Lorena de Lima Silva
Cléia Renata Teixeira de Souza

Resumo

A ludicidade na formação inicial de professores é fundamental para contribuir na construção de práticas pedagógicas mais significativas e eficazes. Ao vivenciar atividades lúdicas, o futuro educador compreende, na prática, a importância do brincar no desenvolvimento infantil, indo além da teoria. Práticas como o resgate de memórias da infância e a construção de brinquedos com materiais recicláveis tornam o processo formativo mais dinâmico, criativo e acessível. Este resumo foi organizado metodologicamente a partir das vivências de formação dos autores na disciplina de Ludicidade e Educação, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e fundamentada na trajetória dos pesquisadores. Como resultado percebemos que a ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como empatia, sensibilidade e criatividade, possibilitando ao professor planejar aulas mais atrativas e inclusivas. Dessa forma, o uso do lúdico deixa de ser apenas um recurso recreativo e passa a ser entendido como uma estratégia pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Ludicidade; Formação docente; Ensino; Aprendizagem; Educação infantil.

Introdução

A formação inicial de professores desempenha um papel essencial na construção de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. Nesse contexto, a ludicidade surge como um elemento fundamental, pois permite que o futuro docente compreenda a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que um momento de diversão, o lúdico se configura como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este resumo está organizado em quatro seções que tratam das categorias de ludicidade, prática pedagógica, formação docente e por fim traz algumas considerações sobre o eixo temático.

Desenvolvimento

Importância da ludicidade na formação docente

A ludicidade contribui para uma formação mais significativa, pois possibilita ao futuro professor vivenciar metodologias ativas e dinâmicas. Ao participar de atividades lúdicas, o estudante desenvolve sua criatividade, amplia sua percepção sobre o ensino e compreende o aprendizado de forma mais participativa. Nesse sentido, Kishimoto (2017) ressalta que a vivência de situações de jogo na formação docente é o que permite ao futuro professor compreender a complexidade do brincar, transformando o aprendizado em um processo mais participativo e articulado com a realidade infantil.

A ludicidade contribui para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da sensibilidade do professor, favorecendo a construção de ambientes educativos mais acolhedores. Sobre essa dimensão pedagógica, conforme afirma Kishimoto (2011, p. 25), “o brinquedo e a brincadeira na educação infantil assumem a função de processos integradores, permitindo que a criança aprenda de forma prazerosa e significativa”. Mostrando que ensinar pode ser um processo leve, prazeroso e significativo.

Contribuições para a prática pedagógica

O conceito de prática pedagógica vai além do ato de ministrar conteúdos, ele se configura como ação social, intencional e planejada, que visa a transformação da realidade do estudante. De acordo com Veiga (2006), a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que se articula com o projeto político-pedagógico da escola, exigindo do professor uma postura reflexiva e constante mediação do conhecimento.

Quando acontece articulada à ludicidade, essa prática ganha uma dimensão transformadora. Conforme aponta Kishimoto (2017), o uso do lúdico auxilia o professor na elaboração de aulas mais atrativas e eficazes, pois os jogos, brincadeiras e dinâmicas favorecem o engajamento dos alunos, promovem a inclusão e facilitam a compreensão dos conteúdos. Dessa forma, a relação entre o lúdico e a prática pedagógica permite que o docente atue como mediador qualificado, utilizando o brincar como uma ferramenta intencional para observar as

dificuldades e potencialidades dos estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo.

Experiência prática e formação docente

A construção de brinquedos com materiais recicláveis e o resgate de memórias da infância tornam a aprendizagem mais significativa, aproximando os futuros professores da realidade dos alunos e estimulando práticas acessíveis e criativas. A vivência prática dos autores ocorreu na disciplina de Ludicidade e Educação, momento no qual foram confeccionados recursos pedagógicos sustentáveis voltados ao desenvolvimento infantil.

A acadêmica Lorena focou sua produção na articulação entre ludicidade e consciência ambiental, confeccionando um fantoche de peneira, um chocalho e um brinquedo vai-e-vem feito com garrafa PET. O objetivo dessas produções foi evidenciar que recursos simples e de baixo custo são capazes de favorecer a imaginação, a socialização e a participação ativa das crianças no ambiente escolar, integrando teoria e prática de forma dinâmica e participativa. Por sua vez, o pesquisador Lucas confeccionou uma variedade de recursos, incluindo um chocalho, um instrumento sonoro com garrafa PET cortada em tiras, um bilboquê com a temática de sapo, um microfone produzido com tampa de amaciante e rolo de barbante, além de um boneco redondo de amigurumi. Este último se destacou por resgatar uma memória afetiva de sua própria infância, demonstrando na prática como o ato de brincar está intimamente ligado à afetividade, à memória e ao desenvolvimento pessoal do educador.

Embora o processo de montagem de alguns objetos tenha apresentado desafios técnicos, a experiência revelou-se extremamente enriquecedora para ambos os autores. O trabalho coletivo e a transformação de materiais do cotidiano em ferramentas pedagógicas permitiram aos licenciandos compreender que a experiência de ludicidade na formação inicial é essencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Ao compreender o brincar como uma ferramenta intencional, o educador torna-se capaz de promover um ensino mais criativo, inclusivo e significativo. Dessa forma, a ludicidade deixa de ser vista como um mero passatempo ou entretenimento, consolidando-se como um elemento fundamental para estimular a interação no cotidiano da Educação Infantil e para a transformação do processo educativo.

Considerações Finais

A experiência de ludicidade na formação inicial de professores é essencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Ao compreender o brincar como uma ferramenta pedagógica intencional, o educador torna-se capaz de promover um ensino mais criativo, inclusivo e significativo. Dessa forma, a ludicidade não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como um elemento fundamental para a transformação do processo educativo.

Referências

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.
PUC MINAS. Formação docente e ludicidade. Belo Horizonte: PUC Minas, [s.d.]. Disponível em: http://www.pucminas.br. Acesso em: 24 abr. 2026.

REALIZE EDITORA. **Programas de iniciação à docência e práticas pedagógicas**. Campina Grande: Realize Editora, [s.d.]. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br. Acesso em: 24 abr. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Docência**: na educação básica e superior. Campina Grande: Editora da UFCG, 2006.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA INTEGRAÇÃO ENTRE CULTURA DIGITAL E CULTURA CORPORAL: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS

Emiliano Leandro;

Catia Silvana da Costa

Resumo
Esta pesquisa, recorte de uma dissertação de mestrado profissional em educação, aborda a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na disciplina de Educação Física (EF) no Ensino Médio Integrado (EMI). Diante de um contexto em que a cultura digital redefine o aprendizado, investiga-se como os docentes integram essas ferramentas em suas práticas. O objetivo é analisar as percepções dos professores de EF do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) sobre o uso das tecnologias digitais, identificando possibilidades e limitações para a integração curricular. Metodologicamente, fundamenta-se na pesquisa participante (Thiollent, 1986; André, 2012), com abordagem qualitativa (Mattar; Ramos, 2021). A coleta de dados estrutura-se em três etapas: questionários on-line, entrevistas semiestruturadas e uma oficina formativa, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para o tratamento dos dados. Alinhada à aplicabilidade dos mestrados profissionais, a oficina "Práticas Pedagógicas com TDICs na EF" constitui a etapa de validação do produto educacional com os docentes. Espera-se construir um diagnóstico sobre as TDICs na EF do IFMS e desenvolver um roteiro de formação continuada em recursos didáticos digitais, qualificando a prática docente.

Palavras-chave: Educação Física; Tecnologias Digitais; Formação Docente.

Introdução

Esta pesquisa, recorte de uma pesquisa em andamento de mestrado profissional em educação, tem origem em uma reflexão da práxis docente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição que possui como missão promover uma educação integral e humanista de cidadãos inovadores.

O perfil do estudante contemporâneo caracteriza-se pela imersão na cultura digital e convivência permanente com dispositivos tecnológicos. Esse cenário foi recentemente tensionado pela emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG) e pela promulgação da Lei n.º 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proibiu o uso de dispositivos móveis fora do contexto estritamente pedagógico.

Nesta conjuntura, a disciplina de Educação Física (EF) no Ensino Médio Integrado

(EMI) é desafiada a integrar os saberes da cultura digital com os saberes da cultura corporal.

Há uma necessidade latente de formação continuada para que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não sejam utilizadas apenas como atalhos de tarefas, mas integradas intencionalmente para potencializar a aprendizagem. Diante do exposto, a questão que orienta esta pesquisa é: Quais as possibilidades e limitações do uso das tecnologias digitais na EF, na perspectiva dos docentes atuantes no EMI do IFMS? O objetivo consiste em analisar essas percepções, buscando mapear o uso das ferramentas, conhecer concepções metodológicas e avaliar as potencialidades e desafios na educação profissional técnica de nível médio.

Desenvolvimento

A fundamentação teórica desta pesquisa alicerça-se na compreensão das profundas transformações socioculturais impulsionadas pelas TDICs e seus impactos no ambiente escolar. O IFMS, lócus do estudo, assume em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) o compromisso com a formação humana integral e omnilateral, buscando o desenvolvimento intelectual, ético, afetivo e físico dos estudantes (Brasil, 2024). Contudo, a efetivação dessa formação depara-se com o desafio de engajar os chamados "nativos digitais" (Prensky, 2001) ou "geração tela" (screenagers) (Narciso *et al.,* 2023), estudantes caracterizados pela convivência permanente e quase indissociável com os dispositivos móveis. Essa imersão constante gera fenômenos contemporâneos como a "nomofobia", caracterizado como o medo patológico de ficar desconectado, que afeta diretamente a atenção e a qualidade do sono dos adolescentes (Maziero; Oliveira, 2017).

Em resposta a esse cenário e à necessidade de mitigar as distrações, foi promulgada a Lei n.º 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de aparelhos portáteis nas escolas fora de contextos estritamente pedagógicos. Longe de representar um mero obstáculo, essa legislação evidencia a urgência de uma intencionalidade pedagógica: o foco não deve ser o abandono das tecnologias, mas a capacitação para o seu uso crítico, mediado pelo professor. Além disso, a emergência da IAG reconfigura as práticas de pesquisa e escrita dos alunos, exigindo que a educação ensine a utilizar essas ferramentas como potencializadoras da aprendizagem profunda, e não como atalhos.

Nesse contexto, a disciplina de EF no Ensino Médio Integrado assume um papel

complexo e estratégico. Historicamente atrelada ao desenvolvimento da aptidão física e ao esporte de rendimento, a EF contemporânea exige uma abordagem ampliada. Apoiando-se na perspectiva crítico-superadora (Soares *et al*., 1992), tematiza as diversas manifestações da cultura corporal (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas) visando à formação de um cidadão crítico. O ensino deve abranger não apenas a dimensão procedimental ("saber fazer"), mas também as dimensões conceitual ("saber sobre") e atitudinal ("saber ser e conviver"), conforme proposto por Darido (2008). A integração das TDICs, como aplicativos de análise de movimento, exergames, realidade aumentada e plataformas digitais, dialoga com a realidade virtual dos estudantes, tornando as aulas mais conectadas e favorecendo competências essenciais para o século XXI. No entanto, a literatura recente aponta que, sem uma formação continuada adequada, as tecnologias digitais tendem a ser subutilizadas ou empregadas de forma superficial, limitando-se a unicamente atalhos de tarefas ou entretenimento em vez de potencializar de fato a aprendizagem profunda (Morais *et al*., 2025).

Para investigar esse fenômeno, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, visando interpretar os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências. O método delineado é a pesquisa participante, fundamentada por Thiollent (1986) e André (2012), que valoriza o diálogo e a interação entre pesquisador e sujeitos, permitindo a construção compartilhada do conhecimento. O universo da pesquisa engloba os professores de EF efetivos e contratados que atuaram no EMI de diversos campi do IFMS entre 2020 e 2025. Os procedimentos de coleta de dados organizam-se em três etapas complementares que garantem a amplitude e a profundidade investigativa:

- **Questionário On-line:** Composto por 20 questões (fechadas e abertas) aplicadas via Google Forms, visando mapear o perfil socioprofissional dos docentes e identificar padrões de uso, infraestrutura e interesse em tecnologias. Conforme Lüdke e André (1986), o questionário permite alcançar um número significativo de informantes de maneira uniforme e econômica.
- **Entrevista Semiestruturada:** Baseada nas respostas iniciais, um grupo selecionado de docentes participará de entrevistas individuais via Google Meet, guiadas por um roteiro de 15 questões flexíveis. Apoiada em Minayo (2014), Triviños (1987) e Manzini (2004), essa técnica permite captar a subjetividade dos atores sociais e explorar facetas imprevistas que emergem durante a interlocução, garantindo voz ativa aos participantes.

- **Aplicação de Intervenção:** Realização da Oficina de Formação Continuada "Práticas Pedagógicas com TDICs na EF", desenhada especificamente com base no diagnóstico prévio para atender às necessidades reais dos docentes.

Os dados textuais provenientes dos questionários, transcrições das entrevistas e diários de campo serão submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, delineada por Bardin (2016). Esse percurso divide-se metodologicamente em: pré-análise (organização e formulação de hipóteses); exploração do material (definição de unidades de registro e categorização temática); e tratamento dos resultados e inferência, relacionando os achados com a fundamentação teórica para eleger as ferramentas da oficina formativa. Por fim, culminando na essência dos mestrados profissionais, que exigem a aplicabilidade do saber, a pesquisa resultará no desenvolvimento de um produto educacional.

Trata-se de um roteiro de formação continuada, com cadernos para formador e participante, além de materiais digitais. A proposta busca superar o distanciamento entre a produção acadêmica e a prática escolar, subsidiando os professores do IFMS a transcender as limitações estruturais ou de conhecimento técnico, fomentando a formação continuada dos professores mediadores sociotécnicos, em prol da formação humana integral.

Considerações Finais

Com a realização desta pesquisa, espera-se consolidar um panorama diagnóstico realista sobre como as tecnologias digitais estão sendo integradas nas aulas de EF no EMI do IFMS. Com base no mapeamento das limitações tecnológicas e das potencialidades identificadas, a pesquisa resultará em um produto educacional. Será desenvolvido e disponibilizado um roteiro de formação continuada, com cadernos do formador e do participante e recursos didáticos digitais. A oficina "Práticas Pedagógicas com TDICs na EF" validará este material junto aos pares, tendo como meta fortalecer a identidade do professor de EF como um mediador cultural e tecnológico. O impacto final pretendido é capacitar os docentes para a superação de barreiras práticas, promovendo uma educação mais conectada às exigências da contemporaneidade e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-2012). Brasília: MEC/Anped, 2012.

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

BRASIL. Lei n.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Campo Grande, MS: IFMS, 2024.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.** São Paulo: Editora Phorte, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**, 2004, Maringá.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo, SP: Almedina, 2021.

MAZIERO, Mari Bela; ANTUNES DE OLIVEIRA, Lisandra. **Nomofobia: uma revisão bibliográfica.** Unoesc & Ciência - ACBS, v. 8, n. 1, p. 73–80, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAIS, L. C. *et al*. **Entre a conectividade e a concentração: a polêmica da proibição dos celulares em aula. Um estudo de caso no IFMS-NV.** Studies in Education and Science, v. 6, n.º 2, 2025.

NARCISO, Rodi *et al*. Compreendendo a Geração Screenager e Seu Novo Papel na Educação. In: SILVA, Juçara Aguiar Guimarães; MENEZES, Michely Queiroz de Lima (Org.). **Integração de Tecnologias na Educação.** Recife, PE: Even3 Publicações, 2023. p. 68-74.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants:** Do they really think differently?. On the horizon, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

EIXO 3
GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ESTADO, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO PANTANAL: A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

Jociene Lemes de Campos (PPGE/CPAN) [35]
Andreliza Cristina de Souza (PPGE/CPAN)

Resumo
A presente pesquisa analisa a garantia do direito à educação em territórios ribeirinhos do Pantanal, com foco nas chamadas Escolas das Águas, buscando compreender por que, embora assegurado no plano legal, esse direito se materializa de forma desigual no cotidiano dessas populações. Parte-se do pressuposto de que as desigualdades educacionais não podem ser explicadas apenas por indicadores de desempenho, exigindo sua compreensão a partir das condições territoriais, das desigualdades sociais e das formas de atuação do Estado nesses contextos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que articula análise documental e dada empíricos produzida por meio de entrevistas com estudantes de escolas localizadas em áreas ribeirinhas do Pantanal. Os dados foram organizados e interpretados com base na análise de conteúdo, permitindo evidenciar dimensões relacionadas ao acesso, à permanência e às condições de aprendizagem. Os resultados indicam que as escolas ribeirinhas enfrentam desafios estruturais relacionados à logística, à continuidade do calendário escolar e às condições ambientais, especialmente durante períodos de incêndios e cheias. Destacam-se como estratégias institucionais, a organização de calendários escolares flexíveis, ajustados ao ciclo hidrológico do Pantanal, a implementação de transporte fluvial e a alternância pedagógica, que articulam períodos de estudo na escola e na comunidade. Estes elementos ampliam o debate ao articular tanto as dimensões do desempenho individual e institucional quanto sua inserção em processos históricos, sociais e geográficos mais amplos, apontando para a complexidade que envolve a promoção do direito à educação em territórios ribeirinhos.

Palavras-chave: Direito à educação; desigualdades territoriais; políticas educacionais; Pantanal.

1. Introdução

A garantia do direito à educação no Brasil, embora assegurada no plano legal, ainda se materializa de forma desigual, especialmente em territórios afastados dos centros urbanos. No Pantanal sul-mato-grossense, essa desigualdade se evidencia nas condições de acesso, permanência e aprendizagem de populações ribeirinhas, marcadas pelo isolamento geográfico e por limitações estruturais na oferta educacional.

Nesses contextos, a escola não pode ser compreendida dissociada do território, uma vez que as dinâmicas ambientais e sociais incidem diretamente sobre seu funcionamento. Os ciclos de cheia e seca, bem como a ocorrência de eventos extremos, interferem no deslocamento, na

[35]Mestranda em Educação pela UFMS/CPAN e professora da Prefeitura Municipal de Corumbá/MS.

organização do calendário escolar e nas condições de ensino, evidenciando a relação entre território e desigualdades educacionais.

As chamadas Escolas das Águas surgem como uma estratégia para atender essas populações em áreas de difícil acesso, buscando adaptar a oferta educacional às especificidades locais. Contudo, apesar de sua relevância, as instituições enfrentam desafios persistentes relacionados à infraestrutura, à logística e à permanência de profissionais, o que compromete a efetivação do direito à educação.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar de que modo o Estado e as políticas educacionais se materializam nas Escolas das Águas situadas no Pantanal. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre território e desigualdades educacionais, examinar os limites das políticas públicas em contextos ribeirinhos e identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos estudantes.

A relevância da pesquisa reside na contribuição para o debate sobre a educação em territórios historicamente marcados por desigualdades, ao evidenciar que a garantia do direito à educação exige mais do que sua previsão normativa. Ao considerar as especificidades territoriais do Pantanal, o estudo ressalta a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às realidades locais, comprometidas com a promoção da equidade educacional.

2 Estado e Políticas Educacionais

A análise das políticas educacionais exige compreender o papel desempenhado pelo Estado na organização dos sistemas de ensino. Ao longo da história, diferentes concepções de Estado foram elaboradas para explicar sua atuação na sociedade e sua relação com a garantia de direitos sociais. Essas concepções não são neutras, mas expressam projetos de sociedade distintos, que influenciam diretamente a formulação e a formulação e execução de políticas públicas. O Estado ocupa posição central na definição de diretrizes, no financiamento e na regulação dos sistemas de ensino.

Conforme Saviani (2012, p. 18), a organização dos sistemas nacionais de ensino fundamentou-se no princípio de que a educação constitui “direito de todos e dever do Estado”, articulando a escolarização ao projeto de formação da cidadania e de consolidação da sociedade democrática. Nesse sentido, a educação constitui-se como um direito social cuja efetivação está

diretamente vinculada à atuação do poder público. Entretanto, a presença estatal não se manifesta de maneira homogênea em todos os territórios. Como analisa Arretche (2015), a efetivação de políticas públicas no Brasil é profundamente condicionada por desigualdades regionais, resultantes tanto de diferenças históricas na ocupação do território quanto das capacidades institucionais dos entes federativos. Assim, ainda que as políticas educacionais sejam formuladas em esfera nacional, sua materialização ocorre de forma diferenciada, refletindo as condições locais.

Essa heterogeneidade evidencia que o Estado não atua de forma uniforme, sendo observada as disputas políticas, interesses econômicos e limitações institucionais. Para Souza (2006, p. 26–27), as políticas públicas constituem um campo de conhecimento voltado à compreensão e análise da ação governamental, desenvolvendo-se em processos decisórios permeados pela atuação de diferentes atores, instituições e interesses. No contexto educacional, isso se traduz em políticas que, muitas vezes, apresentam contradições entre seus objetivos declarados e suas formas de implementação. Portanto, compreender as relações entre Estado e educação implica reconhecer que a universalização formal do direito à educação não garante, necessariamente, igualdade de condições de escolarização. Conforme argumenta Cury (2002), o direito à educação envolve não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de qualidade, permanência e condições adequadas de ensino, o que demanda políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades estruturais.

A discussão sobre o papel do Estado na educação também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Libâneo (2012), ao destacar que as políticas educacionais não se restringem à expansão de matrículas, mas envolvem a definição de concepções pedagógicas, curriculares e de gestão que orientam o funcionamento das escolas. Nesse sentido, o Estado atua não apenas como provedor de serviços, mas como indutor de determinadas formas de organização do trabalho pedagógico. É fundamental considerar que as políticas educacionais se materializam em contextos territoriais específicos, nos quais as condições sociais, econômicas e ambientais influenciam diretamente sua execução. No caso brasileiro, essa questão torna-se particularmente relevante quando se observam territórios rurais, ribeirinhos e regiões de difícil acesso, em que a presença do Estado tende a ser mais limitada ou a ocorrer de forma precária. Arroyo (2012) ressalta que a educação nesses contextos historicamente foi tratada de maneira

secundarizada, com políticas que, muitas vezes, desconsideram as especificidades das populações atendidas.

A relação entre Estado e políticas educacionais deve ser compreendida a partir de sua complexidade, considerando tanto os avanços na ampliação do acesso quanto as persistentes desigualdades na garantia do direito à educação. A atuação estatal, ao mesmo tempo em que é fundamental para a promoção da equidade, também pode reproduzir desigualdades quando não considera as particularidades dos territórios e das populações.

2.1 Políticas Educacionais e Desigualdades Territoriais

Nas últimas décadas, as transformações nas políticas públicas e nas formas de gestão educacional influenciaram de maneira significativa a organização da educação no Brasil. A valorização de indicadores de desempenho, a expansão das avaliações em larga escala e a incorporação de modelos gerenciais orientados por metas e resultados passaram a ocupar posição central na agenda educacional, sobretudo a partir das reformas implementadas nos anos 1990, em consonância com diretrizes de organismos internacionais e com a reconfiguração do papel do Estado. Segundo Souza (2006), as políticas públicas contemporâneas envolvem processos de formulação, implementação e avaliação que incorporam mecanismos de monitoramento e análise de resultados, repercutindo na organização dos sistemas educacionais.

Dialoga Arretche (2012), a implementação de políticas públicas em um país marcado por profundas desigualdades regionais tende a produzir efeitos diferenciados, a depender das capacidades institucionais e das condições socioeconômicas dos territórios. No âmbito educacional, isso implica reconhecer que políticas concebidas de forma homogênea, quando aplicadas em contextos desiguais, podem não apenas reproduzir, mas também intensificar desigualdades preexistentes. Essa problemática torna-se ainda mais evidente em territórios rurais, ribeirinhos e de difícil acesso, como os presentes no bioma pantaneiro. Nesses espaços, as condições materiais de funcionamento das escolas, como infraestrutura precária, dificuldades de deslocamento, alta rotatividade docente e restrições no acesso a recursos pedagógicos, configuram um cenário que tenciona a efetivação de políticas educacionais padronizadas.

A perspectiva territorial é fundamental para a compreensão das desigualdades educacionais. Conforme Milton Santos (2006), o território transcende a dimensão física, sendo

um espaço vivido, entrelaçado por redes sociais, econômicas e políticas que moldam as oportunidades individuais. Ao aplicar essa visão ao campo educacional, torna-se evidente que o desempenho dos estudantes deve ser analisado considerando as condições territoriais em que estão inseridos.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 424; 472), a qualidade da educação está intrinsecamente vinculada às condições objetivas de funcionamento das escolas, à organização do trabalho pedagógico e às políticas de valorização do trabalho docente. Em contextos de maior vulnerabilidade territorial, a fragilidade dessas condições tende a comprometer o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando os limites de políticas centradas exclusivamente em resultados mensuráveis. A adoção de instrumentos de avaliação em larga escala e de mecanismos de responsabilização, quando desarticulada das realidades locais, pode produzir efeitos perversos, como a estigmatização de escolas situadas em territórios vulneráveis e o agravamento das desigualdades educacionais. Conforme observa Saviani (2008), a educação deve ser compreendida como um "direito social" que demanda a atuação ativa do Estado na promoção da equidade, o que implica reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais existentes na sociedade brasileira.

2.2 Educação do Campo e reconhecimento territorial

A Educação do Campo constitui um importante campo de reflexão e de ação política no enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil. Sua emergência está diretamente vinculada às lutas históricas dos movimentos sociais do campo, especialmente aqueles ligados à reforma agrária, que passaram a reivindicar não apenas o acesso à escola, mas uma educação que dialogasse com as realidades, os tempos e os modos de vida das populações rurais. Como ressalta Caldart (2004), a Educação do Campo não é simplesmente uma modalidade de ensino, mas sim um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social, com a valorização dos sujeitos do campo e com a construção de uma educação contextualizada.

Arroyo (2012) reitera que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como produtores de conhecimento, portadores de culturas e identidades próprias, e não como destinatários passivos de políticas educacionais. O reconhecimento implica deslocar o foco de uma educação compensatória para uma educação fundada no diálogo entre saberes, na valorização das experiências comunitárias e na construção coletiva do conhecimento. Na esfera

das políticas públicas, a consolidação da Educação do Campo representa um avanço na incorporação da dimensão territorial na formulação educacional. Como observa Fernandes (2008), o território, para os povos do campo, não é apenas espaço de produção econômica, mas espaço de vida, de identidade e de resistência.

Assim, pensar a educação nesses contextos exige considerar as relações sociais, culturais e produtivas que estruturam o cotidiano dessas populações. Essa compreensão dialoga com a concepção de território apresentada por Milton Santos (2006), para quem o território é constituído pelo conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, sendo, portanto, marcado por relações de poder, desigualdades e disputas. Aplicada à Educação do Campo, essa abordagem permite compreender que a escola é parte integrante desse território, sendo influenciada por suas dinâmicas e, ao mesmo tempo, capaz de atuar na sua transformação.

A escola do campo deixa de ser concebida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como um espaço de produção de sentidos, de fortalecimento identitário e de articulação comunitária. Molina e Sá (2012) dialogam que, ao organizar o trabalho pedagógico nas escolas do campo, é fundamental levar em conta o calendário agrícola, as maneiras de organizar o trabalho e as práticas culturais das comunidades, para que a educação oferecida seja socialmente relevante. Por fim, a valorização das experiências locais e o diálogo com os contextos socioculturais são fundamentais para a elaboração de propostas educativas que sejam mais inclusivas. Essa visão desafia a noção de que o conhecimento escolar é neutro, admitindo que qualquer processo de ensino e aprendizagem é historicamente e territorialmente contextualizado. Segundo Freire (1996), a educação deve ser fundamentada na realidade concreta dos educandos, visando uma prática pedagógica que seja crítica e emancipadora.

No caso das regiões ribeirinhas do Pantanal, essa discussão ganha contornos ainda mais específicos. As populações que vivem nesses territórios enfrentam desafios relacionados ao isolamento geográfico, às condições ambientais e à limitada presença do Estado, o que impacta diretamente o acesso e a permanência na escola. Ao mesmo tempo, possuem conhecimentos profundamente vinculados ao território, como o manejo das águas, os ciclos naturais e as práticas de subsistência, que podem e devem ser incorporados ao processo educativo.

A Educação do Campo contribui para ampliar o debate sobre a educação em territórios específicos ao evidenciar que a garantia do direito à educação passa pelo reconhecimento das diferenças e pela construção de políticas sensíveis às realidades locais. Mais do que assegurar

o acesso à escola, trata-se de promover uma educação que dialogue com os sujeitos, seus territórios e suas formas de existência, fortalecendo processos educativos comprometidos com a equidade e a justiça social.

2.3 Educação em Territórios Pantaneiros e Escolas das Águas

A educação em territórios pantaneiros apresenta características singulares, diretamente relacionadas às especificidades geográficas, ambientais e socioculturais da região. O Pantanal é marcado por ciclos hidrológicos de cheia e seca que estruturam a vida das populações ribeirinhas, influenciando formas de trabalho, deslocamento e organização social (Silva; Abdon, 1998). Nesse contexto, o território deve ser compreendido como espaço socialmente produzido e vivido, atravessado por relações sociais e ambientais (Santos, 2006). Essas condições repercutem diretamente na educação escolar, uma vez que o deslocamento e o acesso às instituições de ensino variam conforme os ciclos das águas e as condições de mobilidade regional (Arroyo, 2012; Almeida, 2015).

As Escolas das Águas surgem como estratégia organizada para garantir que as populações residentes em áreas de difícil acesso no Pantanal também possam ter acesso à educação. Essas instituições são experiências educativas que tentam moldar o funcionamento da escola às dinâmicas do meio ambiente e do território, como, por exemplo, calendários escolares flexíveis, transporte fluvial e uma organização pedagógica diferenciada. Para Molina (2015), iniciativas dessa natureza são conquistas significativas no reconhecimento das diversidades territoriais nas políticas educacionais. No entanto, apesar dos progressos institucionais, ainda existem desafios estruturais que restringem a efetividade dessas iniciativas. Falta de energia elétrica constante, acesso limitado à *internet* e espaços físicos em péssimas condições são problemas de infraestrutura escolar que comprometem o andamento das atividades pedagógicas. O transporte de alunos e professores, entre outras questões logísticas, expõe as lacunas das políticas públicas em áreas onde o isolamento territorial é mais intenso. É ainda importante ressaltar a permanência dos educadores nesses lugares.

Como Gatti (2016) destaca, a valorização do professor está atrelada às condições de trabalho ofertadas e, em áreas em que a logística e o ambiente trazem desafios, é comum que haja uma maior rotatividade de docentes. Essa dinâmica impacta a continuidade dos processos

pedagógicos e fragiliza os vínculos entre escola e comunidade. O estudo dessas condições evidencia que a educação em territórios pantaneiros vivencia uma condição de vulnerabilidade socioambiental.

De acordo com Acselrad (2006), a vulnerabilidade não deve ser entendida apenas como exposição a riscos naturais, mas como resultado de desigualdades sociais e da distribuição desigual de recursos e proteção estatal. No caso do Pantanal, essa vulnerabilidade se expressa tanto nas condições de vida das populações ribeirinhas quanto nas limitações estruturais das políticas educacionais efetivas nesses territórios. Eventos ambientais recentes, como os incêndios de grandes proporções registrados no Pantanal nos últimos anos, intensificam esse quadro. De acordo com Marengo *et al.* (2021), estes eventos estão associados a mudanças climáticas, à intensificação de períodos de seca e a práticas inadequadas de uso do solo, resultando em impactos significativos sobre os ecossistemas e as populações locais e afetando diretamente o funcionamento das escolas, seja pela interrupção das atividades, seja pelas consequências socioeconômicas impostas às comunidades.

Pensar a educação no Pantanal implica não apenas adaptar modelos existentes, mas construir políticas educacionais territorialmente situadas, que dialoguem com as dinâmicas ambientais, valorizem os saberes locais e enfrentem as desigualdades estruturais que marcam esses espaços. Trata-se, portanto, de reconhecer que a garantia do direito à educação, nesses contextos, está indissociavelmente ligada à garantia de condições dignas de vida e à presença efetiva do Estado.

3 Estado, neoliberalismo e ultraliberalismo: implicações para a educação e as políticas públicas no Brasil

A compreensão das políticas educacionais no Brasil contemporâneo exige a análise das transformações no papel do Estado, especialmente a partir da incorporação de princípios neoliberais e, mais recentemente, ultraliberais. Essas perspectivas não apenas redefinem a atuação estatal, mas também influenciam diretamente a forma como os direitos sociais são concebidos e operacionalizados.

Segundo Harvey (2008, p. 12), o neoliberalismo pode ser compreendido como “uma teoria das práticas político-econômicas que sugere que maximizar as liberdades

empreendedoras individuais é a melhor forma de promover o bem-estar humano". Essa ideia implica uma diminuição do papel do Estado na oferta de serviços públicos, delegando ao mercado funções que, historicamente, eram encarregadas de assegurar direitos.

No setor educacional, isso se traduz na implementação de modelos gerenciais que valorizam a eficiência, o desempenho e os resultados quantificáveis. Saviani (2012, p. 67) enfatiza que "a educação, enquanto direito social, não pode ser tratada como mercadoria, sob pena de comprometer sua função formativa e emancipadora". Essa crítica revela as limitações de se aplicar lógicas de mercado em um setor cuja finalidade vai além do econômico. Além disso, a uniformidade das políticas educacionais, que é uma característica das reformas baseadas na inspiração neoliberal, geralmente ignora as disparidades territoriais. Assim, Arroyo (2012, p. 45) declara que "as políticas públicas pensadas de forma homogênea ignoram as realidades concretas dos sujeitos do campo", o que acaba por reforçar processos de exclusão e invisibilidade. É nesse sentido que, especialmente em lugares como as comunidades ribeirinhas do Pantanal, onde o acesso e a permanência na escola são questões que o próprio território coloca, essa reflexão se faz necessária.

A contribuição de Santos (2006) é fundamental para compreender essa dinâmica, ao afirmar que "o território não é apenas o conjunto de formas, mas o resultado de relações sociais" (Santos, 2006, p. 63). Dessa forma, as desigualdades educacionais não podem ser dissociadas das desigualdades territoriais, sendo necessário considerar as especificidades locais na formulação das políticas públicas. O avanço de visões ultraliberais agrava essa situação ao levar à redução ainda mais drástica do papel do Estado. Dardot e Laval (2016, p. 273) argumentam que "o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que tende a estruturar e organizar toda a ação pública". Essa lógica competitiva se estende a todos os aspectos da vida social, inclusive à educação, e serve para intensificar os mecanismos de exclusão e aumentar as desigualdades.

No Brasil, tais mudanças impactam diretamente a estrutura da educação pública, em especial em áreas que têm sido marginalizadas ao longo da história. A precarização das políticas públicas universais e a padronização de modelos dificultam a elaboração de respostas que sejam pertinentes às realidades locais, como é o caso das Escolas das Águas no Pantanal.

Entender as políticas educacionais implica aceitar que as disparidades vistas não surgem apenas da falta de recursos locais, mas estão inseridas em um contexto mais amplo de

reconfiguração do Estado. A garantia do direito à educação, especialmente em territórios ribeirinhos, depende da construção de políticas públicas que superem a lógica homogênea e reconheçam a diversidade social, cultural e territorial do país.

3.1 Neoliberalismo, Ultraliberalismo e Desigualdades Territoriais: educação do campo, ribeirinha e pantaneira

A análise das desigualdades educacionais em territórios do campo, ribeirinhos e pantaneiros exige considerar as transformações recentes nas formas de atuação do Estado, especialmente sob a influência de orientações neoliberais e ultraliberais. Essas perspectivas têm promovido uma reconfiguração das políticas públicas, marcada pela redução da intervenção estatal e pela valorização de mecanismos de gestão orientados por resultados, o que impacta diretamente a garantia do direito à educação em contextos social e territorialmente diferenciados.

No caso brasileiro, a adoção de políticas educacionais baseadas em princípios de eficiência e padronização tende a desconsiderar as especificidades dos territórios rurais e ribeirinhos. Conforme discutido por Arroyo (2012), a educação do campo demanda o reconhecimento das condições concretas de vida das populações, o que inclui seus tempos, saberes e formas de organização social. No entanto, políticas homogêneas frequentemente ignoram essas particularidades, contribuindo para a reprodução de desigualdades históricas.

Essa problemática pode ser aprofundada a partir da compreensão do território como uma construção social, conforme propõe Santos (2006), ao destacar que as dinâmicas territoriais são marcadas por relações de poder e desigualdade. As dificuldades enfrentadas pelas escolas ribeirinhas do Pantanal não se explicam apenas por fatores geográficos, mas também pela forma desigual como as políticas públicas são implementadas nesses espaços. A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, conforme analisado por Harvey (2008), reforça a centralidade de indicadores de desempenho e de mecanismos de responsabilização, frequentemente desvinculados das condições reais de funcionamento das escolas.

Em territórios como o Pantanal, onde o acesso depende de deslocamentos fluviais e das dinâmicas ambientais, tais parâmetros tendem a produzir distorções ao comparar realidades incomparáveis. O avanço de perspectivas ultraliberais intensifica esse cenário ao aprofundar a

lógica de redução do papel do Estado na garantia de direitos sociais. Como apontam Dardot e Laval (2016), essa racionalidade amplia a lógica de mercado para diferentes esferas da vida social, o que contribui para a fragilização das políticas públicas universais. Em contextos de maior vulnerabilidade territorial, como as comunidades ribeirinhas, essa dinâmica pode resultar em maior precarização das condições educacionais.

No âmbito da Educação do Campo, autores como Caldart (2012) e Molina (2015) destacam a importância de políticas educacionais que dialoguem com os territórios e reconheçam as especificidades socioculturais das populações. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se consideram as particularidades do Pantanal, em que as condições ambientais influenciam diretamente a organização da vida social e escolar.

4. Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, voltada à compreensão da materialização das políticas educacionais em contextos territoriais específicos. Parte-se do entendimento de que as desigualdades educacionais não podem ser analisadas apenas por indicadores quantitativos, exigindo a consideração das condições sociais, territoriais e institucionais que estruturam o processo educativo.

Do ponto de vista dos procedimentos, o estudo articula análise documental e produção de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise documental contemplou legislações, diretrizes e documentos institucionais relacionados à Educação do Campo e à oferta educacional em áreas ribeirinhas, permitindo identificar orientações normativas e concepções que fundamentam a atuação do Estado.

O campo empírico compreende Escolas das Águas localizadas em comunidades ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense. A escolha dessas unidades se justifica por sua inserção em territórios de difícil acesso e pelas condições específicas que influenciam o funcionamento escolar, como a dependência de transporte fluvial e as variações ambientais.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes dessas unidades escolares. Essa técnica possibilitou a apreensão das experiências vividas pelos sujeitos em relação ao acesso, à permanência e às condições de aprendizagem. Os participantes foram selecionados de forma intencional, considerando estudantes regularmente

matriculados em diferentes etapas de escolarização, de modo a contemplar a diversidade de experiências.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização e interpretação sistemática das informações. A análise foi orientada pela construção de categorias relacionadas ao objeto de estudo, entre as quais se destacam: acesso à escola, permanência, condições de ensino, atuação do Estado e vulnerabilidade socioambiental.

A articulação entre dados documentais e empíricos possibilitou a identificação de convergências e descompassos entre as diretrizes das políticas educacionais e sua materialização no cotidiano das escolas. Esse procedimento contribuiu para uma leitura mais abrangente das desigualdades educacionais em territórios ribeirinhos, evidenciando a relação entre políticas públicas, condições territoriais e experiências dos sujeitos.

5. Conclusão

A análise desenvolvida nesta pesquisa evidencia que a garantia do direito à educação em territórios ribeirinhos do Pantanal está intrinsecamente vinculada às condições territoriais, às dinâmicas socioambientais e às formas de atuação do Estado. Trata-se de um processo marcado por desigualdades históricas que incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem dos sujeitos que vivem nesses espaços. No contexto investigado, as Escolas das Águas configuram-se como uma estratégia relevante de atendimento educacional, ao possibilitarem a oferta de ensino em áreas de difícil acesso e adaptarem-se, ainda que parcialmente, às especificidades do território pantaneiro. Contudo, os resultados indicam que sua efetividade permanece condicionada a entraves estruturais persistentes, especialmente no que se refere à infraestrutura, às condições logísticas e à fixação de profissionais da educação.

A intensificação de eventos ambientais extremos, como os incêndios recorrentes no Pantanal, agrava a vulnerabilidade socioambiental das comunidades ribeirinhas e impacta diretamente o funcionamento das escolas. Esse panorama evidencia que a garantia do direito à educação, nesses territórios, não pode ser compreendida de forma isolada, estando articulada a outras dimensões das políticas públicas e às condições mais amplas de vida da população.

A literatura da pesquisa também indica que políticas educacionais orientadas por modelos padronizados tendem a reproduzir desigualdades, ao desconsiderarem as especificidades territoriais que estruturam o cotidiano escolar. Dessa forma, reforça-se a necessidade de superação de abordagens homogêneas, em favor da construção de políticas educacionais territorialmente situadas, capazes de dialogar com os contextos sociais, culturais e ambientais das comunidades atendidas. Do ponto de vista teórico-analítico, o estudo contribui ao evidenciar a centralidade da dimensão territorial na análise das políticas educacionais, especialmente em contextos ribeirinhos e pantaneiros, ainda pouco explorados na literatura.

Ao articular Estado, território e educação, a pesquisa amplia a compreensão das desigualdades educacionais para além dos indicadores de desempenho, situando-as em processos sociais mais amplos. No que se refere às limitações, destaca-se que a investigação se concentrou em um conjunto específico de escolas e em um número delimitado de participantes, o que não permite generalizações. Ainda assim, os resultados oferecem elementos relevantes para a compreensão de dinâmicas presentes em contextos semelhantes e indicam caminhos para estudos futuros que ampliem o escopo empírico e aprofundem a análise comparativa entre diferentes territórios.

Frente a essa realidade, a efetivação do direito à educação no Pantanal exige não apenas a manutenção de iniciativas como as Escolas das Águas, mas na sua consolidação por meio de investimentos estruturais, valorização os profissionais da educação e ampliação da presença do Estado. Implica, sobretudo, reconhecer que a equidade educacional depende do enfrentamento das desigualdades concretas que marcam os territórios e os sujeitos, demandando políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a garantia efetiva de direitos.

Referências

ACSELRAD, Henri. **Vulnerabilidade social, conflitos ambientais e regulação urbana. O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 11–23, 2006.

ALMEIDA, Wilson Castello de. **Pantanal: educação, cultura e ambiente.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2015.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Democracia, federalismo e centralização no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 183–186, 2012.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora UNESP/Centro de Estudos da Metrópole, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Formação de educadores do campo.** *In*: CALDART, Roseli Salete *et al*. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359–365.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do território**. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (org.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273–302.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: **políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARENGO, José Antonio *et al*. ***Extreme drought in the Pantanal in 2019–2020: characterization, causes and impacts.*** *Frontiers in Water*, v. 3, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo.** *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324–330.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145–166, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/0104-4060.39849.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas; Autores Associados, 2007.

SILVA, João dos Santos Vila da; ABDON, Myrian de Moura. **Delimitação do Pantanal brasileiro e suas sub-regiões.** Pesquisa Agropecuária Brasileira, Brasília, v. 33, n. esp., p. 1703–1711, 1998.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Karina Pereira Barbosa
Amanda de Mattos Pereira Mano
Dinah Vitória Dos Santos Madruga

Resumo
O presente estudo tem como objetivo analisar a construção da consciência ecológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da construção do conhecimento social de Jean Piaget e em consonância com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Ciências. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa com apoio quantitativo. Foram analisadas as habilidades da BNCC destinadas aos anos iniciais, realizando-se um levantamento quantitativo dos dados e sua organização em categorias temáticas emergentes, utilizadas para identificar a presença e a ausência de habilidades voltadas à construção da consciência ecológica, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicam que, embora a BNCC apresente avanços na inserção da consciência ecológica, torna-se necessária uma maior articulação entre as categorias analisadas, visando à formação de sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel nas questões socioambientais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Consciência ecológica; Construção do Conhecimento Social; Anos iniciais.

Introdução

Os problemas ambientais na atualidade vêm sendo tema de debates mundiais. A crescente preocupação com o futuro da Terra e a necessidade de o homem identificar os problemas ambientais e propor soluções para resolvê-los tornaram-se necessárias para a sobrevivência do planeta.

A construção do conhecimento dos estudantes ocorre de diversas formas e, neste estudo, será alinhada com a Teoria da Epistemologia Genética, proposta por Jean Piaget. Na perspectiva piagetiana, esse saber se constitui a partir da elaboração das crianças e adolescentes acerca do funcionamento da sociedade, a partir da interação com o meio social, através das interações com outras pessoas, experiências e reflexões sobre as regras, valores e papéis sociais. Segundo Saravali (2012), a partir dessas interações sociais, há possibilidades para a construção de conhecimentos, uma vez que esses saberes se desenvolvem a partir do ambiente em que a

criança está inserida, compreendendo as organizações sociais, suas relações sociais e coletivas, na interação entre sujeito e meio. Esse tipo de conhecimento, denominado na perspectiva piagetiana de Conhecimento Social (Delval, 2002), envolve, na construção da consciência ecológica, o desenvolvimento de responsabilidades coletivas, da formação de valores e atitudes que contribuem para a compreensão e a consolidação desses entendimentos nos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, essa construção deve acontecer desde os primeiros anos das crianças e consolidar-se ao longo de sua vida adulta. Sendo assim, a escola tem um papel importante na construção desse conhecimento, por ser um espaço de construção de conhecimento ativo, de formação da consciência crítica e de preparação dos estudantes para o exercício da cidadania.

Para que a consciência ecológica seja desenvolvida nos estudantes, há a necessidade de que a escola não realize apenas práticas isoladas ou ações pontuais de Educação Ambiental, mas proponha ativamente a construção dessa consciência. Portanto, o currículo deve contemplar a possibilidade de desenvolver esse conhecimento nos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A identificação da consciência ecológica nos documentos curriculares, por sua vez, possui caráter interpretativo no que se refere à formação integral do estudante contida nas habilidades dos currículos. Entretanto, não podemos delimitar a Educação Ambiental apresentada no currículo como sinônimo de construção da consciência ecológica, uma vez que, embora haja aproximações entre os conceitos, ambos se diferenciam e apresentam objetivos distintos.

A construção da consciência ecológica nos anos iniciais deve ser mapeada em ações e atitudes dos sujeitos que buscam refletir sobre os problemas sociais no cotidiano e em sua comunidade. Para Gadotti (2000), os problemas ambientais também devem ser vistos como problemas sociais, pois não afetam apenas a natureza de forma isolada, mas o ser humano de forma geral, causando, assim, um problema de ecossistema.

Nesse sentido, a consciência ecológica nos anos iniciais deve ser apresentada conforme a capacidade cognitiva dos estudantes de estabelecer relações com o meio em que vivem e refletir sobre seu papel social, tanto individual quanto coletivo, diante das problemáticas ambientais. Ao buscar a formação integral do sujeito, busca-se também desenvolver a capacidade de compreender seu lugar no mundo e as interações que estabelece com o ambiente.

Nessa perspectiva, Gadotti (2000, p. 92), em diálogo com Piaget, afirma que "os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno". Contudo, amplia essa ideia ao defender que os conteúdos curriculares também precisam ser significativos para a saúde do planeta.

Ao pensar sobre o currículo e como contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica e para a construção do conhecimento social, corroboramos Saravali (2012, p. 37) ao explicar que "Isso significa que os sujeitos estão em constante contato com essa gama enorme de informações e, necessariamente, terão que relacioná-las, organizá-las, interpretá-las, a fim de darem um sentido à realidade social". Consequentemente, os currículos devem proporcionar aos estudantes habilidades e competências que ampliem o conhecimento e suas capacidades de relacionar esse conhecimento com seu cotidiano e suas possibilidades de construir atitudes e hábitos conscientes.

Ainda em reflexão sobre a construção do conhecimento articulada ao currículo, ao analisar os estudos de Saravali (2012), que dialogam com as pesquisas de Delval (2002), observa-se que os indivíduos assimilam os conteúdos através de três níveis de compreensão. O primeiro nível é baseado na compreensão da realidade social a partir dos esquemas cognitivos que os indivíduos já possuem. No segundo nível, o sujeito começa a ampliar sua percepção e a sair do campo do que é visível e imediato, passando a analisar aspectos que até então estavam ocultos por meio das relações sociais. No terceiro nível, o sujeito começa a relacionar o que é visível, o que está oculto e as relações sociais, passando a analisar os conteúdos sob outra perspectiva, inferir críticas, formular juízos, avaliar possibilidades e propor soluções.

Ainda, para Delval (2018), é possível observar que, à medida que os níveis de compreensão aumentam, essa evolução é marcada pela presença dos estágios de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Portanto, ao analisar currículos, habilidades e competências, é necessário considerar, à luz da teoria piagetiana, de que modo a progressão das aprendizagens, a complexidade das propostas e as relações sociais presentes nos documentos dialogam com a construção do conhecimento social.

Ao analisarmos as habilidades, não devemos esquecer dois elementos importantes para o desenvolvimento desse conhecimento. O primeiro está relacionado à identificação do que Piaget (1983) denomina estádios de desenvolvimento cognitivo, pois eles influenciam o modo como os sujeitos desenvolvem ou não o conhecimento. O segundo refere-se ao que Delval (2018) esclarece sobre como os indivíduos interpretam e criam novos esquemas a partir dos

problemas sociais. Para o autor, esses problemas podem parecer complexos para as crianças; portanto, a mediação deve existir para possibilitar a construção desse conhecimento social.

Consequentemente, o currículo, ao abordar esses significados, deve considerar as possibilidades cognitivas do estudante para relacionar conhecimentos acerca da temática e construir, de forma ativa, ações individuais e coletivas diante das questões ambientais.

Dessa forma, o problema central deste estudo consiste em compreender como a consciência ecológica é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e como se articula com a construção do conhecimento social desenvolvida por Jean Piaget.

Compreendendo que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 9) "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento", possui caráter de referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Dessa forma, busca-se reduzir ao máximo a fragmentação por parte dos currículos regionais, estaduais e municipais, assumindo, assim, "competências e diretrizes comuns e currículos diversificados" (Brasil, 2018, p. 13). Ainda, em sua redação, a BNCC reforça o compromisso com a educação integral dos estudantes, promovendo aprendizagens que possam romper com o reducionismo de conteúdos e viabilizar a aplicação das aprendizagens em diferentes contextos.

A partir desse documento, realizou-se o mapeamento das habilidades e das intencionalidades relacionadas ao currículo do componente curricular Ciências, no âmbito da construção da consciência ecológica para os anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivando o ensino de Ciências, a BNCC (2018) busca possibilitar aos estudantes a capacidade de desenvolver um olhar sobre o mundo, de forma que reflitam e possam realizar escolhas e intervenções conscientes, "pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum" (Brasil, 2018, p. 319). Nesse sentido, relaciona-se com Piaget (1983), ao evidenciar a construção ativa do conhecimento por meio das interações entre sujeito e meio.

Em relação à análise curricular, este estudo delimita a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, correspondente ao 1º ao 5º ano, na área de conhecimento Ciências da Natureza e no componente curricular Ciências.

Diante desse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar a construção da consciência ecológica nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz da construção do conhecimento social de Jean Piaget e em consonância com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Ciências.

O enfoque está em identificar as habilidades do componente curricular que se relacionam à construção da consciência ecológica, bem como mapear em quais anos escolares elas estão presentes. Para isso, percorremos as três unidades temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, buscando identificar como abordam a consciência ecológica e de que forma suas habilidades favorecem a construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana.

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa com apoio quantitativo, na qual os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Classifica-se como apoio quantitativo, para Bardin, a abordagem quantitativa, pois "funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem" (Bardin, 2016, p. 144). Desse modo, identificou-se a quantidade de vezes, bem como a ausência, em que temas e categorias associadas à consciência ecológica e à construção do conhecimento social aparecem nos currículos analisados.

Portanto, a quantificação, neste caso, auxiliará na sistematização dos dados extraídos dos documentos. Para as análises desses dados, adotaremos também a abordagem qualitativa, pois, para Bardin (2016), esta possibilita interpretações a partir de corpus reduzidos, como no caso deste estudo, que busca analisar esse documento. Assim, as informações constantes na BNCC (2018) passaram por uma leitura minuciosa, buscando compreender tanto o que está implícito quanto o que está presente nas entrelinhas.

Bardin (2016, p. 145) enfatiza a necessidade de "reler o material, alternar releituras e interpretações e desconfiar da evidência"; dessa forma, este estudo utiliza-se da categorização para demonstração dos dados brutos e de uma análise interpretativa que transcende o explícito, buscando rigor e coerência na interpretação dos documentos.

Para o levantamento das habilidades com enfoque em identificar a relação com a consciência ecológica, separamos categorias e investigamos palavras-chave que nos orientaram no levantamento dos dados. As palavras-chave fazem parte da categorização adotada para a sistematização das informações. Essa categorização, para Bardin (2016, p. 147), "[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos"; dessa forma, utilizamos algumas palavras e expressões para agrupar em quatro categorias.

Resultados e discussões

As categorias elencadas foram: relação sociedade-natureza, sustentabilidade e conservação, cidadania ecológica e consumo e hábitos cotidianos. Essas categorias surgiram após a leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram organizadas de acordo com o que Bardin (2016) classifica como "semântica", distribuindo os dados em categorias temáticas. Sendo elas:

Relação sociedade-natureza: ação humana sobre o ambiente, uso da água, do solo e da energia, produção de lixo e resíduos, agricultura e exploração de recursos, desmatamento, poluição, queimadas, cuidado ambiental coletivo e formas de vida dependentes da natureza.

Sustentabilidade e conservação: uso racional de energia, reciclagem, preservação da fauna e da flora, cuidado com o solo, os rios e o ar, redução de desperdício.

Cidadania ecológica: participação da comunidade, responsabilidade coletiva, ações para melhorar o ambiente, decisões conscientes e convivência social ligada ao ambiente.

Consumo e hábitos cotidianos: lixo doméstico, desperdício, reutilização, separação de resíduos, consumo consciente e hábitos saudáveis ligados ao ambiente.

Tem-se, no Quadro 1, a seguir, uma quantificação de habilidades, bem como a forma como as unidades estão organizadas e suas quantidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 1 - Quantificação de habilidades nas unidades temáticas de Ciências na BNCC.

Unidades temáticas BNCC	Quantidades	Códigos das habilidades
Vida e evolução	10	EF02CI04, EF02CI05, EF02CI06, EF03CI04, EF03CI05, EF03CI06 EF04CI04, EF04CI05, EF04CI06, EF04CI07.
Matéria e energia	5	EF01CI01, EF05CI02, EF05CI03, EF05CI04, EF05CI05.
Terra e Universo	2	EF03CI09, EF03CI10.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

No Quadro 2, a seguir, revelam-se as quantidades de habilidades por ano escolar. Nesta tabela, quantificamos a progressão das habilidades para cada ano escolar, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 2 - Distribuição de habilidades por ano escolar.

Anos iniciais	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Quantidade de habilidades	**1**	**3**	**5**	**4**	**4**

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Foram identificadas um total de 17 habilidades relacionadas diretamente com a construção da consciência ecológica que buscamos apresentar neste artigo. Para Gadotti (2000), a consciência ecológica provém de uma ética. Essa ética, segundo o autor, relaciona-se à ideia de morada, entendida como um lugar de segurança produzido e organizado pelo ser humano. Sendo assim, a ética ecológica refere-se ao cuidado com esse espaço onde o ser habita, vivendo de forma responsável e zelando pelo ambiente que garante sua existência.

Ao pensarmos sobre essas habilidades e ações, ao dialogar com Piaget (1983) e Delval (2018), a construção do conhecimento deve ser pensada de maneira que leve o indivíduo a construir saberes por meio da investigação, do levantamento de hipóteses e da reflexão. Ao

mesmo tempo, as normas e regras sociais contribuem para o desenvolvimento desse pensamento, pois organizam as relações sociais e favorecem novas compreensões sobre a realidade.

Diante disso, analisando as habilidades, observa-se, no Quadro 3, a única habilidade do 1º ano disposta na BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 3- Distribuição das habilidades do 1º ano por categorias

Categorias	Natureza e sociedade	Sustentabilidade e conservação	Cidadania ecológica	Consumo e hábitos cotidianos
Quantidades	0	0	0	1
Códigos				EF01CI01.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Essa habilidade busca "comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente" (Brasil, 2018, p. 331). O sujeito, no campo da construção ecológica, compreende as matérias-primas dos objetos, sua produção e seu descarte. Acerca disso, Gadotti (2000, p. 108) chama de "questionar a necessidade", relacionando todos os processos de impactos da produção, da utilização e do descarte final dos objetos, bem como suas possibilidades de reuso, as trocas etc. Tomar como hábito o consumo equilibrado possibilita refletir sobre o destino desses objetos.

Nessa habilidade, a ação de comparar mobiliza um processo de reorganização do pensamento, no qual o sujeito articula esquemas já constituídos com novas experiências. Essa dinâmica aproxima-se da perspectiva de Piaget (1983), ao evidenciar o processo de assimilação e acomodação na construção do conhecimento. No âmbito do conhecimento social, esse movimento amplia-se nas interações com o outro, conforme discutido por Delval (2018), favorecendo a construção de novos esquemas que incorporam valores, julgamentos e compreensões de caráter coletivo.

Ao analisar as habilidades correspondentes ao 2º ano, identificamos as seguintes categorias de habilidades relacionadas à consciência ecológica, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição das habilidades do 2º ano por categorias.

Categorias	Natureza e sociedade	Sustentabilidade e conservação	Cidadania ecológica	Consumo e hábitos cotidianos
Quantidades	3	0	0	0
Códigos	EF02CI04, EF02CI05 e EF02CI06.			

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Nesta categoria, as habilidades estão condicionadas ao sujeito descrever, investigar e identificar a relação com o meio ambiente e o ser humano, uma relação de coexistência. Isso, na formação da consciência ecológica, é de grande importância. Para Gadotti (2000), o ser humano estabelece uma relação de dependência com a natureza. Compreender como a luz, as plantas e os animais contribuem para a manutenção da vida na Terra é importante. Destaca-se que existe um paralelo, como o próprio autor afirma, entre as emoções que a natureza nos provoca e os problemas ambientais, e isso gera a chamada consciência ambiental.

Por sua vez, o currículo, ao propor a investigação como percurso de construção de conhecimentos, conduz a discussão acerca da utilização das atividades investigativas. Para Azevedo (2004), parte da intencionalidade de o sujeito desenvolver a compreensão de conceitos, construindo ativamente os conhecimentos do tema.

Dessa forma, aproxima-se a construção deste conhecimento social nestas habilidades, proveniente do que Piaget (1983) classifica como assimilação, ou seja, dos esquemas que esses sujeitos já possuem ao identificar e descrever as características das plantas e dos animais e suas funções para o ser humano. Ao investigar a importância da água e da luz para a vida no planeta, os sujeitos constroem ativamente novos esquemas e, coletivamente, podem compreender dimensões maiores, que, para Delval (2018), as crianças enxergam por uma ótica em que os conflitos e os problemas não existem. Entretanto, a partir dessas investigações, essas construções serão passíveis de rupturas na forma de o sujeito ver o mundo, a natureza e suas ações aplicadas sobre o meio.

Já no que se refere às habilidades que envolvem o 3º ano dos anos iniciais, foi identificada uma progressão das habilidades, totalizando 5 habilidades estabelecidas e categorizadas desta forma.

Quadro 5- Distribuição das habilidades do 3º ano por categorias

Categorias	Natureza e sociedade	Sustentabilidade e conservação	Cidadania ecológica	Consumo e hábitos cotidianos
Quantidades	3	2	0	0
Códigos	EF03CI04, EF03CI05, EF03CI06.	EF03CI09 e EF03CI10.		

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Ao que se refere à natureza e à sociedade, a construção da consciência ecológica ocorre na progressão da habilidade EF02CI04, que, neste ano escolar, a BNCC (Brasil, 2018) busca identificar, descrever e comparar o modo de vida, a locomoção e os grupos com base em características comuns. Já nas habilidades de sustentabilidade e conservação, os sujeitos são levados à investigação, ao comparar e identificar os tipos de solo e sua importância para a manutenção da vida, relacionando-os à agricultura. Ecologicamente, refletir sobre como o solo fornece a possibilidade da manutenção da vida, que, por sua vez, deve ser pensada, como Gadotti (2000) sempre enfatiza, na solidariedade (coletivo), no respeito pelo recurso finito que temos e na garantia das necessidades humanas fundamentais de maneira equilibrada.

Para tanto, ao desenvolver essas habilidades para o ensino de Ciências, segundo Carvalho (2004), as ações pedagógicas devem ser acompanhadas de situações problematizadoras, a fim de que o sujeito seja provocado a discutir, explicar e refletir sobre o tema e construir esses conhecimentos.

Sendo assim, a habilidade de investigar e identificar esses aspectos fornece, como construção do conhecimento social, uma organização social e coletiva pautada em debates sobre justiça social, acesso igualitário e equitativo aos recursos, pois, até então, para Delval (2018), as crianças percebem o mundo não de uma forma competitiva, mas sim de cooperação e ajuda mútua, até mesmo para que possam refletir que as regras e as normas saiam do imutável para os acordos sociais, contemplando o bem coletivo e o planeta, chegando, então, à possibilidade de equilibração dos novos esquemas construídos.

As habilidades do 4º ano apresentam, por sua vez, que não se nota uma progressão da consciência ambiental para outras categorias, ficando apenas no campo de compreender a relação entre natureza e sociedade.

Quadro 6 - Distribuição das habilidades do 4º ano por categorias

Categorias	Natureza e sociedade	Sustentabilidade e conservação	Cidadania ecológica	Consumo e hábitos cotidianos
Quantidades	4	0	0	0
Códigos	EF04CI04, EF04CI05, EF04CI06, EF04CI07.			

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

Novamente a consciência ecológica proposta nesta etapa escolar aponta apenas para compreensão da relação do homem com a natureza, voltada para compreender a forma predatória e dependência das cadeias alimentares e o fluxo de energia na produção entre os seres vivos e prevenção de doenças. Possibilitam a compreensão do equilíbrio ecológico, uma vez que, Gadotti (2000) nos faz refletir sobre a pressão das atividades humanas sobre os ecossistemas e destaca a necessidade de uma relação mais consciente e responsável.

Ao analisar, descrever, relacionar, verificar e propor atitudes conscientes, evidencia-se a construção do conhecimento de forma ativa e reflexiva, especialmente quando os sujeitos são mobilizados a pensar sobre suas ações coletivas.

Nesse sentido, para Piaget (1983), embora os estudantes desse ano escolar se encontram no estágio operatório concreto, passíveis de realizar a reversibilidade de pensamentos, ou seja são capazes de coordenar diferentes pontos de vistas e compreender as regras em contextos sociais, as problematizações favorecem a organização de pensamentos e levantamentos de hipóteses, para pensar a respeito de suas ações, não apenas no individual mas articuladas com as relações sociais, aos valores e às responsabilidades coletivas. O fato de o currículo do terceiro ano contemplar apenas uma categoria não impede a possibilidade de transitar pelas demais; ao contrário, evidencia sua potencialidade de ampliação.

Analisando a distribuição das habilidades nas categorias de construção de consciência ecológica, e dialogando com Sacristán (2020), ao compreender o currículo não como algo fixo,

mas como um processo histórico, dinâmico e em constante transformação, capaz de oportunizar a expansão dessas habilidades, sendo assim, o currículo flexibiliza a transitividade entre categorias.

Por fim, o currículo do 5º ano dos anos iniciais, apresenta uma progressão relevante composta por quatro habilidades, sendo que todas se encaixam em uma categoria de consciência ecológica deste estudo.

Quadro 7- Distribuição das habilidades do 5º ano por categorias

Categorias	Natureza e sociedade	Sustentabilidade e conservação	Cidadania ecológica	Consumo e hábitos cotidianos
Quantidades	1	1	1	1
Códigos	EF05CI02	EF05CI03	EF05CI05	EF05CI04

Fonte: Dados da pesquisa, a partir da BNCC (Brasil, 2018).

As habilidades contempladas estão relacionadas ao uso da água, à conservação do solo, do ar e dos recursos naturais, bem como às práticas sustentáveis e às soluções de consumo consciente no cotidiano. Essas habilidades possibilitam aos estudantes pensar, de forma integral, as questões ambientais, o que Delval (2018) define como segundo nível de conhecimento social. Nesta etapa, os sujeitos passam a compreender aspectos que não estão visíveis imediatamente, ou seja, o que não é dito, mas que é subentendido, principalmente no que se refere às questões ambientais. Essas compreensões ultrapassam o contexto individual; o coletivo, agora, transpassa os muros das escolas, ou seja, os impactos são maiores. Por isso, as soluções coletivas também são pensadas com amplitude e até mesmo organizadas em forma de leis e regras.

Neste aspecto, aproxima-se do que Sacristán (2020) quando menciona que o currículo é uma construção social e política que seleciona conhecimentos e valores, ressaltando que o currículo não é neutro e é carregado, muitas vezes, por disputas ideológicas. Sendo assim, ao trabalharmos essa amplitude fornecida nas habilidades neste ano escolar, requer-se o rompimento da simplicidade, induzindo ao campo das reflexões a respeito da temática.

Dessa forma, essas habilidades compreendem o que Gadotti (2000) chama de cidadania planetária, com uma visão menos fragmentada e reducionista. A construção da consciência

ecológica, neste momento, torna-se, como o autor nomeia, transdisciplinaridade, fortalecendo o que há de comum e ampliando as possibilidades de pensar em uma relação com o meio ambiente, como sujeitos pertencentes a este planeta, compreendendo a possibilidade de não apenas viver no planeta, mas, sim, **conviver** com ele.

Considerações Finais

A análise do currículo permitiu compreender como os currículos do ensino de Ciências possibilitam a construção da consciência ecológica nos anos iniciais. Observa-se a amplitude da BNCC em abordar a construção desse conhecimento ao longo dos anos iniciais, contemplando categorias que vão desde a relação entre natureza e sociedade até os hábitos cotidianos, de forma coletiva.

Entretanto, nota-se uma fragmentação ao não construir todas essas categorias ao longo dos anos iniciais, contemplando todos esses aspectos apenas no último ano do ensino fundamental, desvalorizando, assim, o sujeito nas construções sociais, coletivas e de valores a respeito da temática, como se somente fosse capaz de pensar transdisciplinarmente nesta etapa da vida, sem levar em consideração que os sujeitos são capazes de pensar em suas relações e ações com o meio desde muito pequenos, podendo construir a consciência ecológica ao longo das etapas do ensino.

Diante deste estudo, foi possível identificar as habilidades do componente curricular de Ciências Naturais presentes na Base Nacional Comum Curricular e mapear em quais anos escolares essas habilidades aparecem e como estão distribuídas ao longo da escolarização inicial. Observou-se que, apesar de não explícita, existe a possibilidade de trabalhar a consciência ecológica desde o primeiro ano escolar. Entretanto, necessita-se de atenção para não cair no generalismo de uma Educação Ambiental.

Nota-se que, apesar de contemplar progressivamente os anos iniciais, não possui uma organização dessa amplitude. O maior enfoque do currículo é apenas para a relação entre natureza e sociedade, ou seja, apenas na relação do homem com o meio ambiente, sem uma perspectiva de ampliação da compreensão da importância de uma relação de sustentabilidade, cidadania e consolidação de hábitos cotidianos. Por sua vez, na perspectiva da construção do conhecimento social, o pensar coletivo se faz presente nas habilidades; porém, as regras, os

valores, as normas e as relações sociais não aparecem explícitos, cabendo ao professor estabelecer essas relações. Essa dimensão oculta contribui para incorrer em equívoco ao tratar a aprendizagem como simples ou apenas conteudista por parte do docente.

Por fim, a consciência ecológica, à luz da construção do conhecimento social, não pode ser vista como uma ação pontual, sem reflexão, sem contextos. Ela é construída gradualmente nas reflexões, no cotidiano, nos contextos e nas interações e, principalmente, com um currículo que viabilize essa construção ao longo da educação básica.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. **Ensino por investigação**: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: abr. 2026.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.14393/ER-v25n1a2018-01.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**; sabedorias e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2. ed. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **O conhecimento social na perspectiva psicogenética**: características e implicações pedagógicas. In: CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael (org.). Psicologia e educação: temas e pesquisas.

Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-50. DOI: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-340-3.p.33-50.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Larissa Huerta Soares
Luana da Silva Trindade
Samara Luz da Silva
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Resumo
O presente artigo aborda a importância da gestão escolar na construção de uma relação integrada entre escola, família e comunidade. Fundamentado na concepção de gestão democrática, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, analisando como o envolvimento coletivo contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para o fortalecimento do processo educativo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como bibliográfica, baseada em produções científicas que discutem o papel do gestor escolar, a participação da comunidade e a colaboração entre os agentes educativos. Os resultados evidenciam que a parceria entre escola, família e comunidade favorece a aprendizagem, reduz dificuldades escolares e fortalece vínculos sociais. Destaca-se, ainda, o papel do gestor como mediador dessas relações, promovendo o diálogo, a participação e a corresponsabilidade. Conclui-se que a gestão democrática é essencial para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão democrática; Escola e família; Comunidade; Participação; Educação.

Introdução

A escola é uma instituição social que desempenha papel essencial na formação dos cidadãos, não apenas transmitindo conhecimentos, mas também promovendo valores, atitudes e práticas de convivência. Nesse processo, a participação da família e da comunidade assume grande relevância, pois a educação é um fenômeno coletivo que ultrapassa os limites do espaço escolar. Tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, reforçam que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988; 1996).

A integração entre escola, família e comunidade é um dos pilares para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois contribui para o fortalecimento de vínculos, para o acompanhamento das aprendizagens e para a construção de um ambiente

escolar participativo e democrático. Quando há diálogo entre esses três segmentos, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a evasão, as dificuldades de aprendizagem e a falta de engajamento, podem ser enfrentados de maneira mais efetiva.

Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel estratégico, especialmente quando pautada em princípios democráticos. O gestor é o mediador das relações institucionais e o articulador de práticas que promovem a corresponsabilidade entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Sua atuação vai além da dimensão administrativa, envolvendo também a liderança pedagógica e a promoção de um ambiente de cooperação e diálogo.

Considerando esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão escolar na consolidação da relação entre escola, família e comunidade, destacando de que forma a gestão democrática pode favorecer essa integração. Busca-se compreender como a atuação participativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar pode contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Para isso, realizou-se uma pesquisa na perspectiva qualitativa do tipo bibliográfica, baseada em estudos e produções científicas que discutem a gestão democrática, o papel do gestor e a colaboração entre os agentes educativos. A partir dessa análise, pretende-se refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma gestão escolar que realmente promova o diálogo, a participação e o compromisso coletivo com a formação humana e social dos alunos.

Tendo em vista o objetivo proposto, o artigo foi organizado em seções. A primeira aborda sobre a integração dos agentes educativos; a segunda trata sobre a gestão democrática e a participação da comunidade na escola; a terceira traz considerações sobre o papel do gestor na relação escola, família e comunidade; a quarta descreve brevemente a metodologia adotada; a quinta apresenta e discute aspectos importantes reafirmando a relação entre a gestão e a promoção da articulação escola, família e comunidade. E por fim, apresentam-se as considerações finais e referências utilizadas.

O estudo apresenta-se relevante porque evidencia a necessidade de buscar e fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, reconhecendo que a gestão escolar democrática é essencial para a construção de uma educação participativa e de qualidade.

Diante desse cenário, torna-se essencial estudos que promovam a reflexão sobre o papel da gestão escolar na promoção de práticas que fortaleçam a relação entre escola, família e

comunidade. Compreender essa articulação é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

A importância da integração entre os agentes educativos

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação deve ser resultado da ação conjunta entre o Estado, a família e a sociedade, configurando o princípio do compartilhamento de responsabilidades na educação. De acordo com o artigo 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Brasil, 1988).

Essa perspectiva ressalta que a educação não pode ser concebida como responsabilidade exclusiva da escola, dependendo da ação integrada de diferentes agentes sociais. Nesse sentido, cabe ao Estado garantir a oferta de ensino de qualidade e implementar políticas públicas adequadas de modo a viabilizar essa oferta, enquanto a família deve acompanhar, orientar e estimular o desenvolvimento educacional e social dos filhos. A sociedade, por sua vez, contribui por meio da promoção de ações comunitárias, da participação em conselhos escolares e do envolvimento em projetos educativos, valorizando a escola e seus profissionais, consolidando uma atuação conjunta em prol da formação integral do estudante.

O artigo 227 da Constituição reforça a ideia de corresponsabilidade ao afirmar que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a família desempenha papel fundamental na formação do indivíduo, influenciando diretamente seu desenvolvimento social e educacional. Sá, Sol e Ferreira (2021, p.04) afirmam que "a família marca a história de vida do ser humano, assim como sua história educacional". O estudante chega à escola carregando valores, experiências e vivências do seu contexto familiar, que interagem com o processo de aprendizagem.

Já a escola complementa essa função da família, promovendo o aprendizado formal, estimulando valores sociais e éticos, e proporcionando experiências que contribuem para o crescimento integral do estudante, consolidando a educação como um processo compartilhado

e contínuo.

De modo geral, a defesa pela atuação integrada dos agentes educativos diz respeito ao potencial dessa relação transformar a educação em um processo compartilhado, tendo em vista a formação integral do indivíduo para participação ativa na sociedade.

Gestão democrática e a participação da comunidade escolar

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação pública brasileira, desempenhando papel central na garantia da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, estudantes, famílias e sociedade. Segundo Melo (2019, p. 4), "A Constituição Cidadã de 1988 que designou a Gestão Democrática ao Ensino Público se tornou um ponto crucial na história da educação brasileira", evidenciando que a democratização da gestão não é apenas uma exigência legal, mas um mecanismo para a construção de escolas mais justas e comprometidas com o desenvolvimento dos alunos.

No contexto da gestão escolar, a atenção costuma se concentrar na figura do diretor. Entretanto, Fernandes (2016, p. 96) ressalta que "para que ocorra uma gestão democrática nas escolas, as atitudes e posicionamentos não devem partir apenas do diretor", destacando que a participação efetiva de professores, alunos e famílias é fundamental para consolidar uma cultura de corresponsabilidade e diálogo.

Nesse sentido, a efetivação da gestão democrática exige a criação de espaços de discussão e decisão coletiva, nos quais a comunidade escolar possa expor suas demandas, saber de outras e em conjunto e propor soluções. Fernandes (2016, p. 75) reforça que:

> O PPP (Projeto Político Pedagógico) evidencia a importância da participação dos pais dos alunos na escola, seja por expressar suas aspirações, seja por contribuir na construção do projeto, bem como em sua execução e avaliação.

Demonstrando que o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar representam formas concretas de exercício da gestão democrática dentro das escolas.

De forma complementar, Sousa (2022, p. 23) ressalta que "gestão democrática significa compartilhar com a comunidade escolar as decisões tomadas na escola; significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e comunidade no trabalho da escola", reforçando que a

participação de todos os segmentos é importante para consolidar vínculos entre escola, família e comunidade, garantindo corresponsabilidade e cooperação no processo educativo.

A consolidação de uma gestão participativa requer o fortalecimento dos Conselhos Escolares e de projetos que promovam o envolvimento da comunidade local, aproximando a escola de seu contexto social. Dessa forma, a democratização da gestão escolar contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, por estarem alinhadas à realidade da comunidade, além de favorecer a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

O papel do gestor na integração entre escola, família e comunidade

O gestor escolar desempenha um papel estratégico para a articulação entre escola, família e comunidade, atuando como mediador das relações e incentivador da participação coletiva. Sousa (2022, p. 29) afirma que:

> Compreende-se que a gestão democrática permite a possibilidade de uma atuação mais próxima ao aluno, garantindo que ele identifique sua relevância no seio social, sobretudo, a partir do momento em que sua família é inserida no contexto educacional.

Reforçando que o envolvimento familiar fortalece a integração entre escola e comunidade e potencializa o desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve refletir a proposta pedagógica da escola e contemplar a participação da comunidade e das famílias dos educandos, assegurando que as decisões escolares considerem as expectativas e necessidades de todos os segmentos envolvidos (Souza, 2022). Dessa forma, o PPP torna-se um instrumento estratégico de colaboração, promovendo o diálogo entre escola, família e comunidade, fortalecendo a gestão democrática e garantindo que todos os agentes educativos estejam engajados na construção de um ambiente escolar participativo.

Conforme ressalta Sousa (2022, p. 20), “a formação do discente não se trata apenas de um cenário em que o docente precisa repensar, sendo este papel também dos profissionais gestores”. Dessa forma, o gestor escolar deve ir além das funções administrativas, promovendo a integração entre professores, alunos e famílias, de modo a favorecer a superação de desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, destaca-se que o gestor escolar desempenha papel importante na aproximação entre escola, família e comunidade, coordenando iniciativas que promovam cooperação, diálogo e engajamento de todos os envolvidos, garantindo um ambiente educativo mais efetivo e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo bibliográfica, tendo como objetivo analisar a gestão escolar e sua relação com a participação da comunidade escolar, a partir de produções científicas sobre gestão democrática e participação da comunidade escolar.

Foram selecionados dois artigos científicos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que abordam a gestão democrática, o papel do gestor escolar e a colaboração entre escola, família e comunidade.

As obras selecionadas foram lidas e analisadas conforme suas contribuições para a compreensão da temática, servindo de base para a elaboração deste trabalho.

A pesquisa bibliográfica possibilitou compreender diferentes perspectivas teóricas sobre a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, permitindo relacionar as contribuições dos autores com os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. O presente estudo utilizou um levantamento e seleção de trabalhos, possibilitando a discussão de aspectos importantes sobre a temática. De fato, “o esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento se dá pela pesquisa bibliográfica" (Pizzani *et al*., 2012, p. 56).

Além disso, a pesquisa bibliográfica permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre as diferentes abordagens relacionadas à gestão escolar e à participação da comunidade no contexto educacional. A análise dos materiais selecionados possibilitou identificar pontos em comum entre os autores, bem como diferentes perspectivas sobre a atuação do gestor escolar e os desafios enfrentados na construção de uma gestão democrática.

Resultados e discussão

A análise das obras selecionadas mostrou que a parceria entre escola, famílias e

comunidade é importante para o sucesso de aprendizagem e para construção de uma comunidade escolar democrática. Como afirmam Sá, Sol e Ferreira (2021, p. 10), "a relação escola-família-comunidade é essencial para o sucesso escolar do estudante, pois essas três importantes áreas podem proporcionar a conexão necessária para um desenvolvimento escolar produtivo". A citação reforça que o processo de ensino e aprendizagem não é responsabilidade exclusiva da escola, sendo imprescindível o envolvimento da família e também o apoio da comunidade local.

Os autores Sá, Sol e Ferreira (2021, p. 10) afirmam que "pensar as relações dentro e fora da escola requer mergulhar nas práticas socioculturais", indicando, dessa forma, que a educação deve dialogar com os contextos nos quais os alunos estão inseridos. A escola, portanto, precisa valorizar os saberes comunitários, as experiências familiares e as realidades locais, integrando esses elementos ao currículo e às práticas pedagógicas. Assim, a gestão escolar se torna mais próxima da comunidade, promovendo a participação de todos e apoiando o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, Melo (2019) discute os desafios enfrentados pelas escolas públicas para consolidar uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, que envolva toda a comunidade escolar no processo educativo. A autora ressalta que:

> A cobrança de uma Gestão Escolar legitimamente participativa acende uma contestação em torno das práticas e dos distintos procedimentos dos agentes educativos. Apesar das mudanças, ainda se busca uma gestão escolar voltada para o princípio democrático e cooperativo nas escolas públicas. Acredita-se que a Instituição Pública é um ambiente democrático, onde se produz conhecimento com responsabilidade social (Melo, 2019, p. 7).

Essa reflexão evidencia que, embora o discurso da gestão democrática esteja presente nas políticas educacionais, sua efetivação ainda depende da mudança de práticas e da consolidação de uma cultura participativa dentro das escolas.

Dessa forma, a efetiva participação da comunidade escolar não se limita ao acompanhamento do desempenho dos alunos, mas envolve engajamento nas decisões, projetos e melhorias da escola. Fernandes (2016, p. 77) complementa essa ideia ao afirmar que "a escola precisa abrir suas portas à comunidade a partir dos problemas vividos por ela", permitindo que os pais compreendam a vida escolar e participem de forma mais efetiva. Segundo a autora, uma das funções do Conselho de Escola é justamente capacitar os pais e demais membros da comunidade a participarem cada vez mais, fortalecendo a gestão democrática e aproximando

família e escola.

Além disso, Sousa (2022, p. 48) destaca que "entender a vivência da criança junto a sua comunidade é relevante porque, às vezes, ela deixa de ir a escola por falta do alimento em casa, o que desmotiva esse movimento", evidenciando que a atuação escolar deve ir além da sala de aula, envolvendo estratégias que contemplem as condições de vida dos alunos. A autora ainda complementa que o envolvimento dos familiares no cotidiano escolar contribui para a redução da evasão e das dificuldades de aprendizagem, uma vez que os alunos se sentem mais motivados e seguros quando percebem que sua família participa ativamente do processo de aprendizagem (Sousa, 2022).

Nesse contexto, para que essas estratégias tenham efetividade, é fundamental que a gestão escolar se organize de forma a apoiar seus profissionais, fornecendo condições adequadas de trabalho e direcionando esforços para a aproximação das famílias, conforme aponta Sousa (2022, p. 51) "para minimizar os problemas com evasão escolar, os gestores precisam cuidar da escola, preparar seus profissionais e atender às suas necessidades", ressaltando que o suporte à equipe escolar é importante para criar um ambiente favorável de aprendizado. Ao mesmo tempo, a aproximação com os familiares permite que eles compreendam melhor a vida escolar dos filhos, participando de decisões, projetos e atividades que fortalecem o vínculo com a instituição.

Sob essa perspectiva, Souza (2022, p. 71) enfatiza:

> Tal interação com as famílias, por parte dos gestores e docentes, tem por finalidade estreitar as informações sobre a educação dos filhos; fortalecer o cumprimento da gestão democrática na escola; contribuir para o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos(as) filhos(as); aproximar comunidade e escola; conhecer a realidade do educando, entre outras contribuições.

Isso demonstra que o gestor escolar exerce papel estratégico na articulação entre escola, família e comunidade, garantindo que todos os segmentos participem ativamente do cotidiano escolar e promovendo trocas significativas entre os agentes envolvidos. Portanto, a gestão escolar eficaz não se limita à administração burocrática, mas atua como mediadora e articuladora de relações, promovendo o engajamento das famílias e da comunidade, fortalecendo vínculos e criando um ambiente colaborativo que favorece a aprendizagem e a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Além disso, é importante destacar que a relação entre escola, família e comunidade não

deve ocorrer apenas em momentos pontuais, como reuniões ou eventos escolares, mas precisa ser construída de forma contínua e intencional. A ausência dessa integração pode resultar em dificuldades no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, além de contribuir para o distanciamento entre os responsáveis e a escola. Nesse sentido, cabe à gestão escolar promover estratégias que incentivem a participação efetiva das famílias, como projetos, reuniões participativas e ações que valorizem o diálogo e a escuta.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola em compreender a realidade social dos estudantes. Muitas vezes, fatores externos, como condições socioeconômicas, influenciam diretamente o desempenho escolar. Dessa forma, quando a gestão escolar e os professores conhecem o contexto em que os alunos estão inseridos, torna-se possível desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Assim, a aproximação com a comunidade contribui não apenas para o fortalecimento das relações, mas também para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerações Finais

Considera-se que o objetivo deste estudo foi alcançado, uma vez que a análise bibliográfica evidenciou a importância da gestão escolar na consolidação da relação entre escola, família e comunidade, atuando como mediadora das práticas educativas e sociais. A efetivação de uma gestão democrática pressupõe o fortalecimento da participação coletiva e da interação contínua entre os membros da comunidade escolar, promovendo o compartilhamento de responsabilidades e o aperfeiçoamento do processo educativo.

Quando incentivada pela gestão escolar, essa interação favorece a construção de um ambiente pautado na cooperação, no respeito mútuo e na corresponsabilidade, aspectos fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas. Compreende-se, portanto, que a interação entre escola, família e comunidade, sob a mediação de uma gestão democrática e participativa, constitui um caminho indispensável para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e transformadora (Souza, 2022).

Assim, compreender a gestão escolar como um processo democrático e colaborativo é reconhecer que a educação se fortalece na união entre escola, família e comunidade. Essa integração é o caminho mais sólido para uma prática educativa transformadora, inclusiva e

comprometida com a cidadania.

De forma geral, o estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a importância da integração entre escola, família e comunidade no processo educativo, evidenciando a relevância da gestão democrática para a construção de uma educação mais participativa e inclusiva.

Portanto, investir na construção e consolidação de uma gestão escolar participativa é um caminho indispensável para fortalecer os vínculos entre os agentes educativos e promover uma educação de qualidade. Essa articulação contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, participativos e preparados para atuar na sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

FERNANDES, Pamela Tamires Belão. **A gestão democrática em uma escola pública**: o perfil de participação dos pais e suas percepções sobre a mesma. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/30670db6-90d4-46af-9c9e-44dbfdf5d5d9. Acesso em: 25 out. 2025.

MELO, Raildalva Bastos Alves. Escola, família e gestão escolar: uma breve discussão teórica sobre novos desafios no contexto contemporâneo. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/636. Acesso em: 25 out. 2025.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896. Acesso em: 26 out. 2025.

SÁ, Nelson Pereira de; SOL, Geraldina Vicente; FERREIRA, Valdivina Alves. A importância da relação escola, família e comunidade. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 29, p. 1–16, 2021. Disponível em:

https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/17080. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUSA, Antonia Andrade de. **Gestão escolar e família**: uma proposta de parceria na superação dos problemas de aprendizagem em escolas de ensino público em Tianguá/CE. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – World University Ecumenical, 2022. Disponível em: https://universityecumenical.com/repositorio/wp-content/uploads/2023/10/ANTONIA-ANDRADE-DE-SOUSA.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de. **Gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Viçosa – MG**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2022. Disponível em: https://locus.ufv.br/handle/123456789/30637. Acesso em: 25 out. 2025.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

PACTO PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E A INCLUSÃO DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Pamela Mayara Ibarra de Carvalho[36]

Ana Paula da Silva Bodovicz [37]

Renata Pereira da Silva[38]

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis[39]

Resumo

O trabalho aborda sobre o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação, com a participação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O estudo tem como objetivo apresentar os propósitos gerais de implementação do Pacto em Mato Grosso do Sul e a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Naviraí-MS. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo para a coleta de dados relacionados a temática. Considera-se que o referido Pacto Nacional representa uma ação importante, que articula os entes federados em busca da melhoria dos índices educacionais no país.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Analfabetismo; Pessoa idosa.

1. Introdução

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos surge em 2024 como uma importante política pública voltada ao enfrentamento do analfabetismo, à elevação da escolaridade e à ampliação da oferta educacional em todo o país. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial para a garantia do direito à educação ao longo da vida, especialmente para pessoas que não tiveram

[36]Cientista Social, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), graduanda do curso de Pedagogia na mesma instituição e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-PEDCISO/CPNV).
[37]Cientista Social, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), graduanda do curso de Pedagogia na mesma instituição e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CPNV).
[38]Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-PEDCISO/CPNV).
[39] Professora Associada da UFMS/CPNV, Coordenadora da Universidade Aberta à Pessoa Idosa - UnAPI UFMS/polo Naviraí e orientadora do trabalho.

acesso ou não concluíram a escolarização na idade regular. Instituído em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, o Pacto articula ações intersetoriais e busca fortalecer a EJA em diferentes contextos, inclusive no atendimento a estudantes privados de liberdade e na integração com a educação profissional. A relevância dessa política se evidencia diante da persistência do analfabetismo no Brasil e da necessidade de ampliar oportunidades formativas para jovens, adultos e idosos, assegurando-lhes o exercício pleno da cidadania e o acesso a trajetórias educacionais mais inclusivas (Brasil, 2026).

No estado de Mato Grosso do Sul, a adesão de todos os municípios ao Pacto demonstra o compromisso das redes públicas com a expansão e qualificação da EJA, o que reforça a importância de apresentar como essa política vem se materializando no território e quais desafios e potencialidades se apresentam em sua implementação.

O trabalho tem como objetivo apresentar os propósitos gerais de implementação do Pacto em Mato Grosso do Sul e a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Naviraí-MS, oferecidas em quatro escolas ativas, sendo duas da rede municipal e duas da rede estadual. Evidencia-se, nesse contexto, a diversidade etária dos estudantes, que inclui pessoas idosas com até 74 anos, bem como desafios como a evasão escolar. Esses aspectos dialogam com as Diretrizes Operacionais do Conselho Nacional de Educação Conselho Estadual de Educação (CNE/CEB) nº 3/2025 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a contextualização do ensino, o aproveitamento dos saberes prévios e a valorização das relações intergeracionais (Brasil, 2025). Além disso, investiga-se a EJA como um espaço de inclusão entre gerações, voltado à retomada de direitos historicamente negados, conforme defendido por Freire (1987), e à promoção de uma alfabetização libertadora diante do envelhecimento populacional, conforme os dados do IBGE (2023).

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica baseou-se na consulta a livros, artigos e outros trabalhos acadêmicos já publicados, com a finalidade de fundamentar teoricamente a investigação. Conforme Gil (2008), esse tipo de pesquisa é realizada a partir de materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental consistiu na análise de documentos oficiais, leis que ainda podem ser interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa. Além disso, a pesquisa de campo envolveu a ida das pesquisadoras às escolas para a coleta de dados sobre as turmas de EJA.

O trabalho foi organizado em partes. Inicialmente, apresenta o Pacto de Superação do Analfabetismo, destacando seus objetivos e fundamentos. Em seguida, aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas características e importância no cenário educacional. Na sequência apresenta a modalidade no município de Naviraí-MS, analisando sua oferta e realidade local. Após, apresenta o tópico sobre a pessoa idosa e a educação, evidenciando o envelhecimento populacional e os desafios dessa etapa da vida, bem como a inclusão da pessoa idosa na EJA, E por fim, as considerações finais e referências utilizadas no estudo.

O estudo demonstra sua relevância, pois contribui para compreensão de como essa política pública se concretiza em Mato Grosso do Sul e, mais especificamente, em Naviraí-MS, onde a EJA atende diferentes perfis de estudantes, incluindo jovens, adultos e pessoas idosas.

2. O Pacto pela Superação do Analfabetismo

O denominado Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos constitui uma política pública elaborada colaborativamente pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação da União, estados, Distrito Federal e municípios. Visa promover ações colaborativas e articulação intersetorial, com implementação pelos entes federados, visando superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos sistemas públicos incluindo estudantes privados de liberdade e expandir a EJA integrada à educação profissional. Abrange as etapas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Brasil, 2026).

A legislação vigente que rege o programa tem como base o Decreto nº 12.048/2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e da Educação de Jovens e Adultos, além da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024; Brasil, 2025; Brasil, 2000).

A adesão ao Pacto atribui à rede de ensino a responsabilidade de ofertar a modalidade da EJA, com o objetivo de enfrentar o analfabetismo e elevar a escolaridade das pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio em

seu território (art. 4º, parágrafo único, Decreto nº 12.048/2024), sendo condição necessária para que o ente público participe dos programas e políticas do MEC voltados à EJA. No entanto, essa adesão não implica vinculação automática a todos os seus programas. Para participar de cada programa ou estratégia, é necessário realizar adesão específica, uma vez que cada política pública possui normas próprias, com critérios e condições particulares (Goiás, 2026).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2024, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil contava, em 2023, com 9,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas, o que representa uma taxa de analfabetismo de 5,3%. Essa realidade reforça a necessidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos para assegurar o direito à educação desse público que nunca frequentou a escola ou não concluiu a Educação Básica. A previsão é que, ao longo de quatro anos, entre 2024 e 2028, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos amplie as vagas em programas de alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), atenda estudantes da EJA por meio do Programa Pé-de-Meia, ofereça formação para professores e educadores populares e disponibilize recursos para 3 mil escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-EJA) (Brasil, 2026).

O Pacto está estruturado em três eixos principais. O Eixo 1, referente à governança e participação social, prevê a implementação das ações, programas e estratégias por meio de uma estrutura de governança voltada à articulação e à colaboração entre diferentes atores nos territórios, em benefício de estudantes, professores, educadores populares e gestores envolvidos nas etapas da EJA e nas turmas do Programa Brasil Alfabetizado. O Eixo 2, voltado às estratégias e aos desenhos diferenciados para a expansão da EJA, reconhece a diversidade do público atendido e, por isso, propõe formas de oferta, arranjos curriculares e estratégias político-didático-pedagógicas variadas, adequadas às necessidades, especificidades e contextos dos educandos, com o objetivo de apoiar e estimular as redes de ensino na organização dessas iniciativas.

Já o Eixo 3, dedicado ao fortalecimento do processo de alfabetização e à qualificação da EJA, organiza-se em quatro subeixos: formação dos profissionais da educação e dos educadores populares; governança e gestão; materiais didáticos e pedagógicos; e monitoramento e avaliação. A formação continuada ocorrerá de forma presencial, em regime de colaboração com os entes federados e em articulação com universidades e institutos federais.

Além disso, 1.773 formadores e articuladores regionais atuarão nos territórios para assegurar a participação de docentes e gestores da EJA, sendo também ofertados módulos virtuais como complemento à formação presencial (Brasil, 2026).

Todos os 79 municípios de Mato Grosso do Sul aderiram ao programa, demonstrando o compromisso da rede estadual e municipal com o enfrentamento do analfabetismo e a ampliação da oferta da EJA (Brasil, 2026). Essa adesão ampla fortalece a implementação das ações do Pacto no estado, contribuindo para a expansão do atendimento, a qualificação das práticas pedagógicas e o acesso à escolarização de jovens, adultos e idosos.

2. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A palavra Educação é derivada do "[...] latim como *educatio*, observando a associação e uso do verbo educar como *educāre*, para transmitir a premissa de orientar ou liderar, vinculado à educĕre, entendido como revelar ou expor [...]" (Veschi, 2019, p.1). Portanto, possibilita um conhecimento e desenvolvimento de aprendizagem para cada pessoa, independente do contexto que se está inserido, mas sempre existindo um indivíduo responsável por transmitir um modelo de educação.

O direito à Educação é reconhecido como um direito fundamental de todos, segundo a Constituição Federal (CF) de 1988 "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). E na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996, p.1).

A educação é uma prática social, não é somente destinada à escola, mas sim uma estruturação através de experiências e vivências dentro de sociedades, grupos ou comunidades.

> Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, abrangendo sempre nossos costumes do cotidiano e

> culturais da vida, produzindo o tempo todo a troca de conhecimento entre as pessoas (Brandão, 2007, p.4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB estabelece que a Educação Básica é formada por três etapas: Pré-escola, Ensino Fundamental, e Ensino Médio. Portanto com o artigo 5°, inciso I que o poder público deve realizar na chamada pública (ou busca ativa escolar). Entretanto o artigo 44, inciso I, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) 07/2010 dispõe que haja:

> Oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos de idade ou mais, com defasagem idade série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do fundamental (Brasil, 2010).

A Constituição Federal Brasileira esclarece a importância da responsabilidade do Estado para garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes, amparado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

A EJA, conforme o Art. 37 da LDB, é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade adequada, constituindo-se como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, o art.§ 3º dispõe sobre articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. Essa modalidade deve ser ofertada e pode ser organizada em regime semestral ou modular, distribuída em segmentos e etapas correspondentes à Educação Básica. Nesse sentido, o 1º segmento corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o 2º segmento aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o3º segmento aos Anos Finais do Ensino Fundamental. É ofertada por instituições públicas e privadas, sendo mais comum na rede pública (Brasil, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos traz na ideia de projeto educacional questões relativas ao processo histórico do aluno.

> Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão (Strelhow, 2010, p.50).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) afirma de forma bem objetiva o seu compromisso com a Educação Básica:

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p.14).

A BNCC está comprometida com uma educação onde o intuito é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, através de processos educativos formalizados no ambiente escolar, fortalecendo práticas de aprendizagem que respeitem as diferenças e diversidades raciais, culturais e socioeconômicas.

Corroborando com este entendimento da garantia do direito à educação o filósofo e educador Paulo Freire (1987) afirma como devem ser as ações de um educador revolucionário:

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (Freire, 1987, p.40).

Na perspectiva do autor, a educação deve ser uma prática de companheirismo entre educador e o educando, possibilitando a este aluno uma transformação cognitiva desenvolvendo habilidades entre razão e emoção, uma “educação dialógica e libertadora”, uma educação capaz de mudar a vida daqueles alunos, possibilitando pra si uma melhor qualidade de vida, e poder de fato exercer sua cidadania.

3. A EJA no município de Naviraí -MS: Um estudo sobre a realidade local

No Mato Grosso do Sul, em 2025 a EJA somou 6.826 matrículas (5.304 nos anos iniciais e 1.522 nos finais). Já a educação profissional técnica articulada ao ensino médio público representa 7,4% do total de matrículas do ensino médio regular (O Estado Online, 2026).

No município de Naviraí- MS, identificou-se a existência de 4 escolas que oferecem a modalidade EJA, sendo duas da rede municipal e duas da rede estadual. A Escola Municipal 1 opera 3 turmas com 91 estudantes, com faixa etária entre 16 e 67 anos, tendo uma mulher de 67 anos como mais idosa da turma, com 3 turmas, cobrindo 1ª a 4ª fases EJA (equivalente a 2º-9º EF), com 1ª/2ª multisseriadas, no noturno (19h-22h30) presencial.

Quadro 1: Escola municipal 1

Fase	**Equivalência**	**Organização**
1ª fase	2º e 3º anos EF	Multisseriada
2ª fase	4º e 5º anos EF	Multisseriada
3ª fase	6º e 7º anos EF	—
4ª fase	8º e 9º anos EF	—
Total	91 estudantes	3 turmas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Escola Municipal 2, atende da 1ª à 4ª fase, com a 1ª e a 2ª fases multisseriadas. A faixa etária dos estudantes varia entre 16 e 74 anos, e o aluno mais idoso é um homem de 74 anos. A escola atende na modalidade um total de 70 alunos matriculados, no período noturno (19h-22h30) presencial.

Quadro 2: Escola municipal 2

Fase	**Equivalência**	**Organização**
1ª fase	2º e 3º anos EF	Multisseriada
2ª fase	4º e 5º anos EF	Multisseriada
3ª fase	6º e 7º anos EF	—
4ª fase	8º e 9º anos EF	—
Total	70 estudantes	3 turmas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2026).

A Escola Estadual 1, com a EJA em funcionamento desde 2018, mantém convênio formal com a AGEPEN (Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário) para atendimento educacional no Presídio de Segurança Máxima de Naviraí (PSMN). "§ 7º As pessoas privadas de liberdade devem ter asseguradas condições de acesso, permanência e qualidade social na oferta da EJA, de modo a promover sua formação para a autonomia, o exercício da cidadania e a reintegração" (Brasil, 2025).

As matrículas, totalizam 99 alunos (faixa etária 21-64 anos), são autorizadas com base em levantamento de bom comportamento, condição indispensável para redução de pena, principal motivação dos participantes, que apresentam alta adesão e boa taxa de aprovação.

Sobre a estrutura e organização didática, as aulas ocorrem em 3 salas (sendo uma adaptada no refeitório), sob normativas da AGEPEN, com 8 professores da rede estadual. A oferta segue a modalidade EJA multimodular, estruturada em módulos independentes por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza), promovendo flexibilidade e aceleração curricular e mantém-se lista de espera reformulada semestralmente.

Quadro 3: Escola estadual 1

Etapa EJA	**Equivalência**
Fundamental – Anos Iniciais	1º ao 5º ano
Fundamental – Anos Finais	6º ao 9º ano
Ensino médio	1º, 2º e 3º anos
Total	99 estudantes 3 turmas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2026).

A iniciativa exemplifica articulação entre educação e ressocialização, alinhada ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Decreto nº 12.048/2024), embora limitada por infraestrutura e suporte especializado.

A escola da rede estadual 2 de ensino oferta a EJA na modalidade semipresencial. Nesse formato, as vídeo aulas gravadas ficam disponíveis no AVA Aprender, plataforma da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Os momentos não presenciais podem ser organizados por meio de plataforma on-line ou de material didático específico enviado aos

estudantes. No município de Naviraí, essa modalidade atende 128 estudantes do ensino médio e 29 estudantes do ensino fundamental. A faixa etária varia entre 19 e 67 anos, sendo esta última uma mulher mais idosa participante do programa. No caso do ensino fundamental, permanecem matriculados apenas os estudantes que já estavam na modalidade antes da mudança, não sendo permitidas novas matrículas nessa etapa, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.

> § 2º A oferta do Ensino Fundamental na modalidade Educação à Distância – EaD deverá ser substituída pela oferta presencial, sendo admitido o cumprimento de parte da carga horária por meio de práticas pedagógicas não presenciais, nos termos do art. 3º, inciso I, parágrafo único, desta Resolução (Brasil, 2025).

As avaliações são realizadas nos polos presenciais, sendo obrigatória, no mesmo dia, a realização de uma atividade referente à disciplina. Para fazer as avaliações, os estudantes devem agendar previamente com a coordenadora do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) que atende o Curso de Educação de Jovens e Adultos na Modalidade a Distância, de acordo com sua disponibilidade, entre 19h e 21h. Após concluir a avaliação e atividade presencial, a coordenadora do CEEJA escaneia o documento e o envia digitalmente à professora da disciplina para correção e lançamento da nota.

A plataforma Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) Aprender, é organizada por módulos, nos quais os estudantes cumprem a carga horária por meio de unidades estruturadas. Dessa forma, o curso é dividido em etapas sequenciais, permitindo que o aluno avance gradualmente, e as avaliações são realizadas presencialmente conforme o progresso na plataforma. Os módulos são organizados em 16 unidades curriculares, sendo 12 voltadas às disciplinas e 4 destinadas ao curso profissionalizante. Estas últimas incluem: UC I – Práticas Administrativas, UC II – Legislação Aplicada a Negócios, UC III – Recursos Humanos e UC IV – Noções de Direitos Tributários. Conforme o Art. 7º A oferta da EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica:

> III - integrada, a qual resulta de um currículo que organiza os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à qualificação de diferentes perfis profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e às singularidades dos estudantes (Brasil, 2025).

Também é possível fazer o aproveitamento de estudos, como por exemplo, pela prova de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) conforme o documento CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025.

> Art. 18. O aproveitamento de saberes, estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, por meio de práticas sociais e laborais, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar devem ser garantidos aos jovens, adultos e idosos, e transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do estudante (Brasil, 2025).

Quadro 4: Escola estadual 2

Aspecto	Descrição
Estudantes	Total: 157
Plataforma	AVA Aprender, por módulos com unidades estruturadas
Estrutura	Etapas sequenciais; avanço gradual; avaliações e atividades presenciais
Componentes curriculares	● Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa (e Literatura), Inglês, Artes e Educação Física. ● Matemática e suas Tecnologias: Matemática. ● Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química e Biologia. ● Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Unidades Profissionalizantes	● UC I: Práticas Administrativas ● UC II: Legislação Aplicada a Negócios ● UC III: Recursos Humanos ● UC IV: Noções de Direitos Tributários
Módulos Totais	16 unidades (12 disciplinas + 4 profissionalizantes)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2026).

4. A Pessoa Idosa e a Educação

O envelhecimento populacional é um fenômeno global impulsionado pelos avanços da ciência e da tecnologia, que permitiram que as pessoas vivam mais e morram menos em todas as idades (Farias, Pereira e Keyse, 2019). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada idosa toda pessoa com mais de 60 anos, sendo o envelhecimento dividido em quatro estágios: meia-idade (45 a 59 anos), idoso (60 a 74), ancião (75 a 90) e velhice extrema (acima de 90). No contexto brasileiro, o marco legal para essa etapa é definido pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), que regula os direitos dessa população e já sofreu diversas atualizações, como a lei de 2017 que institui prioridade especial no atendimento a pessoas maiores de 80 anos (Farias, Pereira e Keyse, 2019).

> O envelhecimento é definido como um conjunto de transformações que ocorrem com o avançar da idade, um processo inverso no desenvolvimento humano. Enquanto na infância é evolução, na senescência é involução, o declínio das capacidades funcionais e das aptidões que começam na idade adulta e se precipitam no envelhecer. Então, viver depois dos 60 não é fácil, mas "com conhecimento e cidadania é possível viver melhor" (Farias, Pereira e Keyse, 2019).

O Brasil atravessa um processo acelerado de envelhecimento populacional, refletido nos dados do Censo (IBGE, 2023). Enquanto, crianças de até 14 anos apresentaram uma redução de 12,6% entre 2010 e 2022, o grupo de pessoas com 60 anos ou mais cresceu 56%, saltando de cerca de 20,6 milhões para 32,1 milhões de indivíduos (15,6% da população). Essa transformação demográfica é evidenciada pelo índice de envelhecimento, que compara o número de idosos para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Esse indicador subiu de 30,7, em 2010, para 80,0, em 2022, confirmando o rápido envelhecimento da estrutura etária brasileira (IBGE, 2023). Em 2025, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo IBGE (2026) em 2025, a parcela de pessoas com 60 anos ou mais atingiu 16,6% da população, um avanço significativo frente aos 11,3% registrados em 2010. Destaca-se também o crescimento do grupo com 65 anos ou mais, que passou a representar 11,6% do total de habitantes.

O município de Naviraí-MS é o primeiro município mais populoso da pequena região de Naviraí–Mundo Novo, com cerca de 53 mil habitantes. Seu PIB é de aproximadamente R$3,7 bilhões, sendo composto por 33,3% de serviços, 26,8% de indústria, 24,4% de agropecuária e 15,4% de administração pública. A estrutura etária do município é equilibrada, com 22,2% de crianças de 0 a 14 anos, 14% de adolescentes e jovens entre 15 a 24 anos, 23,5% de adultos jovens de 25 a 39 anos, 31,7% de adultos maduros de 40 a 64 anos e 8,6% de pessoas com mais de 65 anos (Naviraí, 2025; 2026).

A partir das mudanças provocadas pelo envelhecimento da população, é possível perceber a importância dos vínculos, das trocas e da convivência entre diferentes gerações, ou seja, das relações intergeracionais. No campo da educação, essas relações são especialmente relevantes, pois favorecem a cooperação, o respeito mútuo e a valorização das diversas formas de conhecer o mundo. Nesse sentido, a EJA constitui um espaço importante de promoção dessas interações, ao reunir sujeitos de diferentes idades em um mesmo processo formativo.

Para Fernandes (2019), reunir jovens e idosos na mesma sala pode enriquecer a aprendizagem, mas também pode gerar conflitos entre diferentes visões de mundo. Alguns relatos de docentes presentes em seus estudos evidenciam essa dinâmica.

> Os idosos trazem pontos de vista diferenciados sobre o mundo, muito arraigados, e precisamos saber dialogar. Eles vêm de outra formação, que se choca com a cultura dos alunos mais jovens da turma e até do professor (Marta, 2019, s.p).

> Elas enfatizam que, quando o aluno mais jovem se depara com a dificuldade dos mais velhos, não têm paciência. É uma geração impaciente, confrontada por outra que está tranquila e sabe o que quer (Ferreira, 2019, s.p).

> Os jovens muitas vezes chegam com mais agilidade e facilidade e ajudam os mais velhos no processo de aprendizagem. Por outro lado, com toda sabedoria, os mais velhos falam sobre a importância do estudo, daqueles momentos em sala de aula (Tafakgi, 2019, s.p).

Assim, cabe ao professor mediar essas diferenças com sensibilidade, promovendo práticas que favoreçam a participação de todos e reconheçam o valor de cada trajetória de vida.

A inclusão da pessoa idosa na EJA representa um importante avanço no reconhecimento do direito à educação ao longo da vida. Essa iniciativa busca garantir oportunidades de escolarização para idosos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escola na idade adequada, permitindo sua alfabetização, continuidade dos estudos e maior participação social.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº2679/24, que propõe a inclusão de pessoas idosas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Caso a alteração seja sancionada, a atual EJA passará a se chamar Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), ampliando o atendimento educacional para pessoas idosas que não concluíram o ensino fundamental ou médio. De acordo com a proposta apresentada pelo deputado Ossesio Silva (Republicanos-PE), os sistemas de ensino deverão garantir, de forma gratuita, oportunidades educacionais adequadas às pessoas idosas. Isso inclui metodologias de ensino, materiais didáticos e apoio psicossocial compatíveis com as necessidades desse público (Agência Câmara de notícias, 2025).

Estudos de Fernandes (2019) apresentam relatos de docentes sobre as metodologias utilizadas na EJA com pessoas idosas, com base em suas experiências em sala de aula. Esses relatos destacam a importância de o docente desenvolver os conteúdos a partir de temas do

cotidiano e da realidade dos alunos. Além disso, ressaltam que as pessoas idosas procuram a escola por diferentes motivos e que o professor deve ser uma pessoa aberta a novas aprendizagens.

> Certa vez, um aluno disse que gostaria de pedir um Uber, mas que não sabia usar o aplicativo. Então, fizemos uma aula sobre isso. Também me aproprio do WhatsApp para incentivar a escrita, propondo que eles não enviem apenas áudios. Em outro projeto, pedi que eles pensassem em práticas sustentáveis para suas casas, enviassem fotografias e explicassem o que fizeram para todos no grupo criado no aplicativo (Tafakgi, 2019, s.p).

> Devemos considerar que o idoso retorna à escola para efetivar o direito à educação que foi negado, em geral, no período da infância, por ter tido que trabalhar, porque morava longe da escola, porque nasceu em um tempo em que a escola não era obrigatória, entre outros. Estudos demonstram, hoje, que esse retorno é uma dupla libertação: do passado e também do presente, que diz para o idoso que ele não pode, fazendo-o questionar 'quem disse que eu não posso? (Souza, 2019, s.p).

> Porque querem acertar as contas com o passado; por indicação médica, para auxiliar em questões referentes à saúde; por incentivo dos filhos; porque querem ler para os netos... No caso das mulheres, porque ficaram viúvas e, antes, o marido dizia não ser necessário estudar; porque a maternidade impediu ou, ainda, porque apenas na década de 1930 as mulheres começaram a ter acesso à educação formal (Souza, 2019, s.p).

> Não há um livro didático que oriente na forma de ensino. É preciso pesquisar sobre cada indivíduo. São pessoas com uma bagagem de conhecimento muito grande e não se pode simplesmente partir do zero, como se faz com crianças. A ideia é adaptar o conteúdo das orientações curriculares ao interesse do aluno e sempre é diferente com cada turma. Uns querem escrever o nome, outros querem tirar a carteira de motorista, então, o professor tem que sair do 'comum'. Além disso, às vezes, o aluno fica na sua turma por dois ou três anos. Ou seja, não é possível dar a mesma aula, ter o mesmo caderno de planejamento (Ferreira, 2019, s.p).

Percebe-se que os relatos evidenciam a importância de uma prática pedagógica contextualizada, capaz de dialogar com as necessidades reais dos educandos e de aproximar o processo de ensino da vida cotidiana. Além disso, reforçam que o retorno do idoso à escola representa a efetivação de um direito à educação historicamente negado. Assim, ensinar na EJA exige sensibilidade pedagógica, escuta atenta e flexibilidade metodológica, já que os estudantes apresentam ritmos, objetivos e trajetórias muito distintas.

Considerações Finais

A partir dos expostos, considera-se que o objetivo do trabalho foi alcançado, uma vez que a pesquisa permitiu apresentar os propósitos do Pacto Nacional pela Superação do

Analfabetismo e da EJA, e a realidade dessa modalidade em Naviraí-MS. Observou-se que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma política pública essencial para a garantia do direito à educação ao longo da vida, especialmente para aqueles que tiveram esse direito historicamente negado, ou por razões diversas não estudaram na idade prevista. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA representa um avanço importante nesse processo, ao articular ações de alfabetização, ampliação da escolaridade e fortalecimento da oferta educacional em todo o país. No caso de Mato Grosso do Sul, a adesão de todos os municípios ao Pacto demonstra o compromisso com o enfrentamento do analfabetismo e com a ampliação do acesso à escolarização.

Ao mesmo tempo, a análise da realidade de Naviraí evidencia que a EJA assume diferentes formatos de atendimento, desde a oferta presencial até a modalidade semipresencial e o atendimento a pessoas privadas de liberdade, revelando a necessidade de estratégias flexíveis e adequadas aos diversos públicos atendidos. Nesse contexto, a presença de jovens, adultos e idosos nas turmas da EJA reforça o caráter plural dessa modalidade, marcada por trajetórias de vida distintas, saberes acumulados e demandas específicas, ampliando a compreensão do direito à educação como um direito permanente, que não se limita à infância ou juventude. Tal perspectiva fortalece a importância de práticas pedagógicas dialógicas, humanizadas e contextualizadas, capazes de valorizar as experiências dos educandos e promover aprendizagens significativas.

O estudo demonstra relevância, pois contribui para compreensão de como essa política pública se concretiza em Mato Grosso do Sul e, mais especificamente, em Naviraí-MS, onde a EJA atende diferentes perfis de estudantes, incluindo jovens, adultos e pessoas idosas. Além disso, o trabalho tem importância social, ao valorizar o direito à escolarização ao longo da vida; importância profissional, ao contribuir para a reflexão sobre a atuação docente na EJA; e importância pessoal, ao ampliar o conhecimento sobre a realidade educacional do município.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Comissão aprova inclusão de pessoas idosas no programa Educação de Jovens e Adultos**: A proposta segue em análise na Câmara dos Deputados. 2025. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1234486-comissao-aprova-inclusao-de-pessoas-idosas-no-programa-educacao-de-jovens-e-adultos/. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Coleção Primeiros Passos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos e altera o Decreto nº 10.959, de 13 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996 e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos** [s.d.]. Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja. Acesso em: 04 abr. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Resoluções CEB 2025**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: CNE/CEB,2025. Disponível em: https://www.lex.com.br/resolucao-cne-ceb-no-3-de-8-de-abril-de-2025/. Acesso em: 04 abr. 2026.

FARIAS, Enoleide; PEREIRA, Marcelha; KEYSE, Naryelle. **O mundo grisalho**. Reportagens e Saberes, Natal, 2019. Disponível em: https://www.ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/29887/o-. Acesso em: 31 mar. 2026.

FERNANDES, Fernanda. **Os idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Rio de Janeiro: MultiRio, [s.d.]. Disponível em: https://multi.rio/index.php/noticias/15245-os-idosos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-eja. Acesso em: 11 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição 17ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo 2022:** número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Agência de Notícias IBGE. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos. Acesso em: 10 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua:** Características gerais dos domicílios e dos moradores 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em:https://static.poder360.com.br/2026/04/PNAD_Domicilios_Moradores_2025_precedencia_embargo_pdf_IBGE_Drive-1.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

GOIÁS. MINISTÉRIO PÚBLICO. **Informação Técnico-Jurídica: Educação de Jovens e Adultos**. Goiânia, 2026. Disponível em: https://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2026/04/27/17_18_15_671_Informa_o_T_cnico_Jur_dica_Educa_o_de_Jovens_e_Adultos_assinado.pdf. Acesso em: 1 maio 2026.

NAVIRAÍ-MS. CARAVELA. **Economia de Naviraí - MS**. Caravela Dados. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/navira%C3%AD---ms>. Acesso em: 17 abr. 2026.

O ESTADO ONLINE**. MS tem quase 95 mil alunos em tempo integral e avança na educação básica, aponta Censo 2025**. O Estado Online, 2026. Disponível em: https://oestadoonline.com.br/manchete/ms-tem-quase-95-mil-alunos-em-tempo-integral-e-avanca-na-educacao-basica-aponta-censo-2025/. Acesso em: 10 maio 2026.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689. Acesso em: 20 abr. 2026.

VESCHI, Benjamim**. Etimologia de Educação e Educar:** Origem do Conceito. Ano: 2019.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sandro Márcio Ströher;
Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Resumo
Este artigo relata a experiência de gestão na Escola Estadual Professora Iolanda Ally, em Mundo Novo - MS, com foco na implementação da Educação em Tempo Integral e do Ensino Médio Técnico em Agronegócio. O objetivo é analisar os desafios de operacionalizar o programa estadual "Escola da Autoria" simultaneamente a uma reforma infraestrutural global. Caracterizado como relato de experiência de natureza qualitativa, o trabalho baseia-se em observação participante e análise de documentos institucionais. O referencial teórico apoia-se em Vitor Paro, a partir do qual se problematiza a gestão democrática como prática concreta e não apenas normativa, e na "Pedagogia da Presença", evidenciando a necessidade de uma liderança escolar eminentemente pedagógica. Diante da realocação provisória da escola, a articulação com os órgãos colegiados mostrou-se vital para a manutenção das atividades. Destacam-se as ações de recomposição de aprendizagem pós-pandemia, o estímulo ao protagonismo juvenil e a consolidação de parcerias público-privadas para a viabilização do currículo profissionalizante. Os resultados evidenciam a redução da evasão, o avanço nos indicadores do SAEB/IDEB, o expressivo ingresso de egressos no ensino superior e o aumento do número de matrículas. Conclui-se que a educação integral, para além da ampliação do tempo escolar, exige reconfigurações estruturais na gestão e nas práticas pedagógicas, especialmente no enfrentamento de modelos ainda marcados por centralização decisória.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação em Tempo Integral; Ensino Médio Técnico; Protagonismo Juvenil.

Introdução

A universalização da Educação em Tempo Integral no Brasil apresenta-se não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como estratégia estrutural para a melhoria da qualidade do ensino e o enfrentamento das desigualdades socioeducativas. Todavia, tal expansão não ocorre de forma linear, sendo atravessada por tensões entre a formulação normativa das políticas públicas e a sua materialização no cotidiano escolar.

No centro desse debate, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu em sua Meta 6 o desafio de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação

básica (Brasil, 2014). No âmbito estadual, o Mato Grosso do Sul recepcionou essas diretrizes através do Plano Estadual de Educação (PEE-MS), aprovado pela Lei nº 4.621/2014 (Mato Grosso do Sul, 2014). Para operacionalizar essa meta, o Estado implementou o Programa "Escola da Autoria" (Lei nº 4.973/2016), que se consolidou como um modelo focado na formação integral do estudante (Mato Grosso do Sul, 2016). Recentemente, a vigência dessas metas foi estendida pela Lei nº 6.359/2024, reafirmando o compromisso com a expansão do modelo que, até 2022, já ultrapassava a marca de 130 unidades escolares (Mato Grosso do Sul, 2024b).

Embora já existisse a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o modelo de Itinerário Formativo Profissional integrado ao currículo regular, inclusive nas Escolas da Autoria, começou a ser operacionalizado a partir do ano letivo de 2022, após a publicação da Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED nº 3.955/2021 (Mato Grosso do Sul, 2021). O programa foi expandido para todos os 79 municípios do Estado em 2023.

Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Professora Iolanda Ally, em Mundo Novo - MS, na implementação simultânea do modelo de tempo integral "Escola da Autoria" e do Ensino Médio Técnico em Agronegócio, durante um período de profunda reforma infraestrutural. O mesmo trata de um relato de experiência de natureza qualitativa pautado na observação participante, com fundamento teórico pautado em Vitor Paro (2000, 2001, 2007, 2010), buscando descrever cronologicamente os acontecimentos e evidenciando a importância vital dos órgãos colegiados e das parcerias público-privadas para a manutenção das atividades pedagógicas, culminando na formação da primeira turma de técnicos em 2025 e no retorno à sede própria revitalizada em 2026.

1. Situando a Escola Estadual Professora Iolanda Ally no contexto da Educação Profissional em Tempo Integral

A Escola Estadual Professora Iolanda Ally, fundada em 07 de janeiro de 1982, está localizada no centro de Mundo Novo – MS. Ao longo de sua história, a instituição adequou-se

a diversas matrizes e projetos pedagógicos, tendo oferecido Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal Médio, tornando-se escola em tempo integral em 2021.

Conforme Costa (2021), a implantação de escolas em tempo integral em Mato Grosso do Sul é fruto de um debate fortalecido após a Constituição Federal de 1988. Da promulgação da Constituição Cidadã aos dias atuais, os embates entre intelectuais e governos demonstram que a concepção de escola integral como direito não percorre uma trajetória reta, mas está em constante disputa (Costa, 2021).

Menezes (2012, p. 139) corrobora essa visão ao afirmar que o texto constitucional visa o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", o que induz à necessidade de uma Educação Integral, onde a diversidade é considerada característica valorativa do tecido social. Dessa forma, a Educação em Tempo Integral deve ser compreendida não apenas como política de expansão temporal, mas como um projeto pedagógico que demanda reconfiguração das relações escolares, especialmente no que tange à gestão, à participação e à centralidade do estudante no processo formativo.

A proposta pedagógica da Escola da Autoria fundamenta-se na Pedagogia da Presença (Costa, 2001) e busca materializar os quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (Delors, 2012). O modelo sustenta-se na Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida, Protagonismo Juvenil e, primordialmente, no Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul, 2024a). Tal perspectiva tensiona a compreensão tradicional de escola, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdos para a formação multidimensional, o que implica desafios concretos à gestão, sobretudo em contextos de limitações estruturais.

A escola passou a ofertar ensino em tempo integral em 2021, em plena pandemia de Covid-19. Para a secretária de Estado de Educação à época, a palavra "autoria" remete ao protagonismo: o gestor precisa estar em constante evolução e "deixar para o jovem o papel do protagonista" (Espíndola, 2020). A partir de 2023, a escola integrou o itinerário formativo profissional em Agronegócio, exigindo readaptações curriculares e estruturais severas.

2. O Curso Técnico Profissional em Agronegócio

O ano de 2023 deflagrou-se sob a iminência de transformações profundas. A publicação da licitação de reforma geral da unidade escolar, com um investimento superior a R$ 5,6 milhões, gerou grande expectativa. Entretanto, mais do que um conjunto de mudanças administrativas, o período evidenciou a complexidade de se implementar políticas educacionais em contextos adversos, nos quais a infraestrutura e a organização tornam-se variáveis centrais para o sucesso ou a limitação das ações pedagógicas.

Conforme Paro (2010), o diretor escolar frequentemente se encontra sobrecarregado por tarefas burocráticas que o distanciam dos fins educacionais. No entanto, o modelo da Escola da Autoria sinaliza uma tentativa de ressignificação dessa função, deslocando o gestor principal para o campo eminentemente pedagógico, enquanto a direção adjunta absorve o aspecto administrativo, movimento que, embora promissor, ainda enfrenta limites concretos no cotidiano escolar.

Outra reestruturação foi a inclusão das Recomposições das Aprendizagens (RA) para mitigar as perdas cumulativas causadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia. Sem políticas de recomposição, essas lacunas perdurariam até a conclusão da Educação Básica em 2031 (Brasil, 2024; Schmidt; Ceridório, 2024).

A deflagração da reforma da unidade escolar explicitou, de forma contundente, a tensão entre as condições materiais e a qualidade da educação, corroborando a crítica de Paro (2000) acerca da inviabilidade de se discutir excelência educacional dissociada das condições concretas de funcionamento da escola.

Com o avanço das obras, a escola precisou realocar-se, em outubro, para o Centro Catequético e o Salão Paroquial da Igreja Matriz Nossa Senhora das Graças. A utilização de espaços alternativos confessionais evidencia tanto a capacidade adaptativa da gestão escolar quanto a precariedade estrutural que ainda marca a educação pública durante processos de transição.

Nesse ínterim, o Colegiado Escolar desempenhou papel basilar. Por ser um órgão de caráter deliberativo, executivo, consultivo e avaliativo sobre assuntos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, contendo em seu corpo representantes de todos os segmentos escolares, como pais, alunos, professores, coordenadores e funcionários, além da

direção escolar, o colegiado escolar atuou direcionando os esforços para que a escola pudesse diluir os problemas que enfrentamos neste período, fazendo com que as tomadas de decisão fossem muito mais direcionadas. Segundo Paro (2000, p. 104), "a democratização da escola passa por processos eletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar".

Foi o apoio do colegiado escolar e grêmio estudantil da escola que viabilizou os rodízios de turmas fundamentais para manter o nível de aprendizagem dos estudantes. Mesmo com a mudança recente para o local adaptado em final de outubro, nossa Associação de Pais e Mestres – APM, decidiu manter nosso evento cultural Diáspora Afrika, evento realizado anualmente no segundo domingo de novembro, culminância dos trabalhos e aprendizagens desenvolvidas na escola sobre a temática negra. Como a "horta escolar" deu espaço às obras, a coordenação técnica articulou convênios com a Agronomia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, campus Mundo Novo e cooperativas municipais, suprindo a carência estrutural com capital social e acadêmico. A política escolar pautou-se na premissa de Cortella (2025): fazer o melhor nas condições disponíveis.

3. O Curso Técnico Profissional em Agronegócio em um novo formato

O ano letivo de 2024 foi inaugurado sob a égide da continuidade administrativa, com a recondução dos diretores eleitos no pleito anterior. Contudo, a unidade escolar permanecia diante do desafio de operar em um território provisório e desterritorializado, em função da complexa reforma integral em curso no prédio próprio. A despeito das adversidades infraestruturais inerentes ao alojamento temporário, a escola não apenas manteve seu fluxo, mas expandiu sua oferta, saltando de 11 para 12 turmas. Esse crescimento incluiu a implementação do 5º ano do Ensino Fundamental em regime de tempo integral, o que demandou da gestão uma engenharia logística e pedagógica ainda mais acurada.

Sob a ótica de uma administração escolar democrática, a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade educativa e local torna-se o elemento vital de sustentação. Como assevera Paro (2010), o estímulo ao envolvimento discente na resolução de problemáticas cotidianas é fundamental, contudo, deve-se vigiar para que tal abertura não se reduza a um pretexto para o "contestar pelo contestar". A gestão democrática deve ser,

primordialmente, uma ferramenta para garantir a apropriação do saber historicamente construído, que constitui a atribuição essencial da instituição escolar (Paro, 2010).

Nesse sentido, a escola buscou materializar o protagonismo estudantil por meio de processos dialógicos contínuos, incluindo atividades de acolhida, escuta ativa e a consolidação das instâncias representativas, como a eleição de líderes e o fortalecimento do Grêmio Estudantil. Foi através dessa gestão compartilhada que se buscou soluções para os entraves do cotidiano provisório. Uma das decisões estratégicas, oriunda dessas escutas, foi a alocação definitiva do 5º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas salas de aula do Centro Catequético, ambiente que oferecia melhores condições para a concentração e aprendizagem, enquanto as demais turmas realizavam um rodízio bimestral no Salão Paroquial, que comportava cinco divisões de salas.

No âmbito curricular, o Ensino Médio consolidou-se com turmas de primeiro e segundo anos. Houve uma importante inflexão organizativa em relação ao ano anterior: abandonou-se o modelo de livre escolha entre itinerários (propedêutico ou profissional) em favor de uma formação técnica estruturada por turmas fechadas. Assim, instituíram-se as turmas Agro 1 (1º ano) e Agro 2 (2º ano), esta última composta inclusive por discentes que já haviam iniciado a trajetória profissionalizante no ciclo anterior, garantindo assim a continuidade e o aprofundamento do itinerário em Agronegócio.

Outra transformação significativa residiu na institucionalização de uma parceria com o setor privado para a regência das disciplinas técnicas. O início do ano letivo foi marcado por um período de transição: a supervisora técnica (outrora coordenadora) teve sua carga horária reduzida para dez horas semanais em sala de aula, dividindo a docência com uma profissional agrônoma externa. Essa configuração perdurou até maio, quando a parceria foi plenamente formalizada.

Esse hiato administrativo e o início conturbado do modelo de parceria ilustram as tensões apontadas por Paro (2007), ao discutir que a busca pela qualidade social do ensino exige que a estrutura organizacional e os aspectos pedagógicos estejam em perfeita simbiose com os fins educativos. Muitas vezes, a práxis escolar é confrontada por políticas públicas que, embora inovadoras no discurso, encontram entraves burocráticos e logísticos na sua implementação objetiva (Paro, 2007). No entanto, após a consolidação do contrato, a supervisora técnica pôde

retomar a articulação de aulas práticas, enquanto a agrônoma assumiu a regência das vinte horas semanais específicas do curso.

No campo da gestão colegiada, a Associação de Pais e Mestres (APM) realizou, no dia 05 de maio, a eleição para o triênio 2024/2027, renovando seus quadros e garantindo o suporte necessário aos projetos escolares. Subsequentemente, em junho, procedeu-se à eleição dos membros do Colegiado Escolar, com mandato vigente até dezembro de 2027. Tais processos, realizados por pares, reforçam a estrutura democrática de controle social e participação, alinhada aos moldes teóricos de gestão defendidos por Paro (2000).

A despeito do espaço físico limitado, a extensão do currículo para além da sala de aula foi garantida pela manutenção de parcerias estratégicas. Colaborações com o Curso de Agronomia da UEMS (Mundo Novo), a Cooperativa Agrícola Mista Rondon LTDA (COPAGRIL) e a empresa Agrisoluções, somadas à atuação instrutiva do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), conferiram densidade técnica ao curso. Destaca-se, ainda, a realização do curso de "Avaliação de Áreas Agrícolas com Imagens de Drone e Satélite", ministrado pela PRECIZOO — Consultoria em Pecuária, viabilizado com insumos da SED/empresa parceira para todos os estudantes do segundo ano.

Em última análise, a experiência de 2024 reafirma que considerar a qualidade de ensino é, como define Paro (2007), avaliar em que medida a escola promove uma formação integral. Esta não se restringe à transmissão de informações, mas engloba a produção histórica de valores, tecnologias, artes e ciências, permitindo que o estudante se constitua como sujeito ativo de sua própria história e do desenvolvimento social de sua região.

4. A primeira turma formada do curso técnico profissional em Agronegócio

O ano letivo de 2025 apresentou reconfigurações estruturais significativas na matriz curricular da unidade escolar. A alteração de maior impacto residiu na redução da carga horária da educação integral, que transitou de 45 para 40 aulas semanais. No âmbito do Ensino Médio, preservou-se a carga de dez horas semanais destinadas ao Itinerário Formativo Profissional em Agronegócio, mantendo-se o arranjo institucional com a empresa parceira. A organização curricular consolidou-se em três turmas específicas: Agro 1 (1º ano), Agro 2 (2º ano) e Agro 3

(3º ano), enquanto as 30 horas semanais remanescentes foram distribuídas entre os componentes da "base" (18 aulas) e as unidades de "aprofundamento" (12 aulas).

Mesmo sob a persistência do cenário de reforma infraestrutural e a manutenção das atividades em caráter provisório, a escola registrou um crescimento expressivo em sua demanda, expandindo o atendimento para 14 turmas e um contingente de 346 estudantes. Essa expansão exigiu uma gestão espacial estratégica: sete turmas foram alocadas nas salas do Centro Catequético, enquanto as demais ocuparam o salão paroquial, espaço que acumulava, simultaneamente, a função de refeitório.

A gestão das prioridades pedagógicas, mediada pela escuta ativa do Colegiado Escolar, fundamentou a decisão da direção de manter as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, bem como os nonos anos e o Ensino Médio, nas salas do Centro Catequético. Tal escolha não foi meramente logística, mas pautada em critérios de vulnerabilidade pedagógica e necessidade de ambiência: os anos iniciais demandavam maior suporte presencial, enquanto as turmas de final de ciclo exigiam silêncio para o desenvolvimento de componentes complexos, como Física e Química. Adicionalmente, considerou-se o impacto das avaliações externas, visto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) incidiria sobre as turmas de 5º e 9º anos do Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Nesse contexto de superação de barreiras físicas, a atuação docente revelou-se o pilar de sustentação do projeto político-pedagógico. Segundo Paro (2001), a eficácia de medidas inovadoras na escola está intrinsecamente ligada à disposição dos professores em converter a resistência à mudança em objeto de estudo e preocupação, buscando formas coletivas de superação. A continuidade da parceria público-privada permitiu que o curso técnico seguisse com regularidade, mas foi o esforço voluntário e o compromisso ético dos professores, tanto da base comum quanto da área profissional, que viabilizaram uma educação verdadeiramente global.

Essa doação de tempo e saber materializou-se em projetos de alto impacto social e científico. Treinamentos esportivos voluntários culminaram com a escola consagrando-se campeã brasileira de tênis de mesa. Simultaneamente, o projeto de robótica educacional, desenvolvido em períodos extracurriculares, gerou inovações em tecnologia assistiva para deficientes visuais, além de protótipos de energia solar e automação rural. Tais ações, somadas

a eventos como a "Diáspora Afrika", evidenciam a escola como um centro de produção cultural e tecnológica, e não meramente um espaço de instrução técnica.

No plano da gestão orientada por resultados, a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), via Coordenadoria Regional de Educação (CRE 8), implementou o programa Acompanhamento Pedagógico Integrado (API). A iniciativa mobilizou gestores, docentes, funcionários e famílias em uma força-tarefa contra a evasão e em favor do desempenho acadêmico nas avaliações externas. O engajamento coletivo visou garantir a fidedignidade dos índices do IDEB[40], assegurando o comparecimento massivo dos estudantes e mitigando os efeitos das transferências pós-censo escolar.

Os resultados dessa mobilização pedagógica foram contundentes. A participação no SAEB excedeu as metas previstas, com indicadores preliminares altamente animadores. A eficácia do suporte integral refletiu-se nos baixos índices de retenção: em toda a unidade escolar, apenas dois estudantes foram retidos — um por infrequência e outro por insuficiência de notas em contexto de transferência crítica.

O ápice deste ciclo foi a formatura da primeira turma de Técnicos em Agronegócio da instituição, um marco inexistente desde 2022. Embora constituída por apenas quinze estudantes, a turma demonstrou a excelência da formação recebida através de resultados expressivos em certames diversos: aprovações em 2º lugar em concurso público municipal; 2º e 9º lugares em Agronomia na UEMS; aprovações via Sistema de Seleção Unificada – SISU e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em Biologia e Agronomia, além de êxitos em cursos de Psicologia, Ciências Contábeis e Nutrição em instituições como a Universidade Paranaense - UNIPAR e Estácio de Sá. Tais êxitos confirmam que a integração entre a formação básica e o ensino técnico, quando mediada por uma gestão democrática e compromissada, cumpre sua função social de promover a ascensão intelectual e profissional da juventude sul-mato-grossense.

5. A sede própria e finalização da reforma

[40] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – calculado através dos resultados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho do Saeb

O ano letivo de 2026 é marcado pelo refluxo da comunidade escolar à sua sede própria, evento que simboliza não apenas o encerramento de um ciclo de transitoriedade, mas a retomada da identidade institucional em um ambiente revitalizado. A reforma encontra-se em estágio de conclusão, restando apenas arremates estéticos, como a pintura da quadra poliesportiva, e a finalização da montagem do parque tecnológico e infraestrutural, que inclui a instalação de climatização, terminais de computação e armários individuais para os discentes. A manutenção das 14 turmas em regime de tempo integral, atendendo a um contingente de 374 estudantes, ratifica a consolidação da escola como referência regional, absorvendo a demanda crescente mesmo após o período de excepcionalidade das obras.

No que tange à gestão do Itinerário Formativo Profissional em Agronegócio, o período exigiu uma nova mediação administrativa e burocrática. Com o encerramento do contrato bienal anterior, procedeu-se a um novo certame licitatório, culminando na seleção de uma nova empresa parceira. Para assegurar a continuidade pedagógica e evitar hiatos formativos durante a transição contratual, a Secretaria de Estado de Educação alocou supervisores para a regência das dez aulas semanais de cada turma. Esse regime de transição foi gradualmente normalizado: em abril, dois dos três docentes técnicos já haviam sido integrados ao quadro da empresa vencedora, com a previsão de regularização total do corpo docente para maio. Tal movimento permite que a supervisora escolar retome integralmente suas atividades de coordenação e suporte, desonerando a gestão de funções emergenciais.

A reocupação do espaço físico renovado permitiu a reativação do projeto da horta escolar, agora sob uma perspectiva de laboratório científico e pedagógico. As atividades práticas transcendem o cultivo rudimentar, incorporando procedimentos de coleta e análise química do solo, fundamentais para avaliar o impacto estrutural decorrente do período em que a área operou como canteiro de obras. O planejamento dos canteiros, o dimensionamento técnico e o manejo vegetal são desenvolvidos em estreita observância ao calendário acadêmico, integrando conhecimentos de química, biologia e gestão rural.

Dessa forma, com a infraestrutura devidamente adequada, a educação na Unidade Escolar Professora Iolanda Ally processa-se em múltiplas dimensões. Como assevera Paro (2001), a experiência educativa não se circunscreve aos limites físicos da sala de aula ou à transposição de conteúdos programáticos; ela se materializa na totalidade complexa das relações, das rotinas institucionais, dos interesses em disputa e das concepções de mundo que

emergem no cotidiano da escola pública. O retorno à sede própria em 2026, portanto, não representa apenas o fim de uma reforma civil, mas a consolidação de uma práxis pedagógica que aprendeu a se fortalecer na adversidade para agora florescer em plenitude.

Considerações finais

A trajetória da Escola Estadual Professora Iolanda Ally, evidencia que a implementação da Educação em Tempo Integral, sob a égide da "Escola da Autoria", transcende a dimensão cronológica da ampliação da jornada escolar. Configura-se, fundamentalmente, como um processo complexo de reestruturação das práticas pedagógicas e das formas de organização escolar.

O estudo demonstra com clareza como a gestão atuou em um cenário adverso, detalhando a superação de obstáculos como a reforma física da escola e a realocação para espaços provisórios. O sucesso da iniciativa é demonstrado com resultados concretos, como o aumento no número de matrículas, a redução da evasão escolar e, principalmente, a formatura da primeira turma de técnicos em 2025, com expressivos índices de aprovação no ensino superior. A consolidação do Ensino Médio Técnico em Agronegócio, em um cenário de profundas limitações infraestruturais, como a reforma global da unidade e a desterritorialização em espaços provisórios, só se tornou viável mediante a efetivação de uma gestão democrática, que, ao ultrapassar o plano meramente normativo, materializou-se em uma práxis cotidiana de resistência e adaptação.

Nesse sentido, as vivências aqui analisadas estabelecem um diálogo direto com as formulações de Paro (2000, 2010), ao confirmarem que o deslocamento do diretor escolar para o campo pedagógico, ainda que parcial e em constante disputa, amplia sua capacidade de articulação e mobilização coletiva. Entretanto, a experiência também revela que tal reconfiguração não é linear; ela é permanentemente tensionada pelas exigências burocráticas e pelas limitações institucionais que persistem no cerne da escola pública. A atuação dos órgãos colegiados (Colegiado Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil) revelou-se, portanto, como a condição concreta de sustentação da política educacional em contextos adversos, garantindo a continuidade pedagógica e a preservação do sentimento de pertencimento discente.

A formação da primeira turma de Técnicos em Agronegócio, em 2025, constitui o marco empírico dessa materialização. Mais do que um resultado isolado, tal conquista expressa a viabilidade de uma política pública que articula formação propedêutica e profissional, evidenciando o potencial do protagonismo juvenil e das estratégias de recomposição das aprendizagens no enfrentamento das desigualdades acentuadas no período pós-pandêmico. Ademais, a articulação entre o setor público e a iniciativa privada, somada ao engajamento docente em projetos científicos e culturais, reafirma a busca pela "qualidade social da educação" (Paro, 2007). Todavia, o estudo suscita uma problematização necessária: a necessidade de investigar até que ponto a dependência de parcerias externas e o esforço voluntário do corpo docente podem ser tomados como estratégias estruturantes, e não apenas como respostas contingenciais à retração ou às lacunas do Estado.

Por fim, a experiência de Mundo Novo (MS) indica que, embora a infraestrutura escolar seja condição indispensável para a dignidade educativa, ela não é suficiente para assegurar a qualidade do ensino. A centralidade da gestão democrática e da Pedagogia da Presença demonstra que são os processos participativos e as intencionalidades pedagógicas que conferem sentido e efetividade às políticas implementadas. O retorno à sede própria em 2026 não representa apenas o encerramento de uma obra civil, mas o amadurecimento de uma comunidade escolar que construiu estratégias coletivas de reinvenção. Tal experiência contribui para o campo das políticas educacionais ao demonstrar que a efetividade das reformas não reside exclusivamente em sua formulação normativa, mas na capacidade imanente das escolas de reinterpretá-las, tensioná-las e concretizá-las a partir de suas realidades objetivas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 24 abr. 2026.

CORTELLA, Mario Sergio. **Faça o teu melhor!**: aprimorar a competência, recusar a mediocridade, exuberar a vida. São Paulo: Planeta, 2025.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Lidiane Almeida. Os caminhos da “escola da autoria” em Mato Grosso do Sul na perspectiva de professores de geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados: teoria e prática. In: **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78077. Acesso em: 1 abr. 2026.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. 7. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

ESPÍNDOLA, Vinícius. Com 30 novas escolas no programa Escola da Autoria, Ensino em tempo Integral avança em MS. **Agência de Notícias de MS**, Campo Grande, 22 dez. 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ms.gov.br/com-30-novas-escolas-no-programa-escola-da-autoria-ensino-em-tempo-integral-avanca-em-ms/. Acesso em: 25 mar. 2026.

ESPÍNDOLA, Vinícius. Com avanços na implementação, Programa Escola da Autoria chega a 132 unidades em 2022. **Agência de Notícias de MS**, Campo Grande, 28 dez. 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ms.gov.br/com-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/. Acesso em: 26 mar. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Diário Oficial do Estado, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016**. Institui o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Diário Oficial do Estado, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 3.955, de 15 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Diário Oficial do Estado, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 4.118, de 19 de dezembro de 2022**. Credencia as unidades escolares para ofertar a modalidade Educação Profissional e autoriza o funcionamento do Projeto Pedagógico do Itinerário Formativo Profissional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Diário Oficial do Estado, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Tempo Integral**: orientações gerais. Campo Grande, MS: SED/MS, 2024a. E-book. Acesso em: 9 abr. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 6.359, de 11 de dezembro de 2024**. Altera a Lei nº 4.621, de 2014, prorrogando a vigência do Plano Estadual de Educação (PEE/MS). Campo Grande, MS: Diário Oficial do Estado, 2024b.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vWF/. Acesso em: 1 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

SCHMIDT, Telma Ferreira; CERIDÓRIO, Luiz Fernando. Remote teaching approaches for brazilian students at the COVID-19 first pandemic outbreak. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, p. e4303, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-183. Acesso em: 24 abr. 2026.

EIXO 4
GÊNERO E SEXUALIDADE

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

MULHERES NEGRAS E INTERSECCIONALIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GÊNERO E RAÇA NA PRODUÇÃO INTELECTUAL BRASILEIRA

Eduarda Alencar Pereira
Magda Sarat

Resumo
Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a produção intelectual de mulheres negras no Brasil e utiliza a interseccionalidade como lente para compreender as relações entre gênero e raça. O objetivo é analisar como autoras fundamentais enfrentam o silenciamento histórico e o epistemicídio no campo educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com orientação político-decolonial, baseada em um mapeamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES. A partir da análise de 14 trabalhos nacionais, identificaram-se matrizes teóricas recorrentes, com destaque para Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes. O texto discute como os conceitos de amefricanidade, corpo-território e escrevivência podem contribuir para a formação docente e para o cotidiano escolar. Conclui-se que reconhecer essas mulheres como sujeitos de ciência é um compromisso ético e uma forma de reparação histórica. Valorizar esses saberes é um passo importante para uma prática pedagógica que enfrente a hegemonia eurocêntrica e fortaleça uma educação democrática, conectada à realidade brasileira.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Interseccionalidade; Produção Intelectual.

1. Introdução

A construção do conhecimento no Brasil sempre esteve ligada a relações de poder. Por muito tempo, as instituições de ensino priorizaram modelos produzidos fora do país e, com isso, contribuíram para o apagamento sistemático da intelectualidade negra. Sueli Carneiro (2005) chama esse processo de epistemicídio e argumenta que ele ocorre por meio de mecanismos que desautorizam a população negra como produtora de conhecimento, com impactos diretos no campo educacional. Nesse contexto, as mulheres negras enfrentaram barreiras ainda mais intensas, na intersecção entre racismo e sexismo. Lélia Gonzalez discute esse cenário ao apontar a presença de uma "neurose cultural" na sociedade brasileira, na qual a mulher negra tende a ser tolerada apenas em lugares de silêncio e de serviço (Gonzalez, 1988).

A partir dessas discussões, este artigo, intitulado "Mulheres Negras e Interseccionalidade: uma revisão bibliográfica sobre gênero e raça na produção intelectual brasileira", analisa como essas intelectuais questionam pressupostos da ciência tradicional. O objetivo é discutir as contribuições das autoras e pensar uma educação que seja, de fato,

inclusiva. A revisão bibliográfica parte do entendimento de que dar visibilidade à produção dessas mulheres também é um gesto de justiça histórica e contribui para enfrentar um longo período de invisibilização acadêmica. Para organizar o debate, o texto está estruturado em seções que apresentam o percurso metodológico, discutem o referencial conceitual e desenvolvem a análise a partir das contribuições das autoras selecionadas.

2. Procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica como ato político

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com foco na análise dos argumentos e sentidos presentes nos textos. Mais do que um levantamento técnico, este caminho é entendido como um ato político e decolonial, pois busca enfrentar o epistemicídio ao colocar no centro do debate educacional a produção intelectual de mulheres negras.

Para garantir rigor e atualidade, o procedimento metodológico começou com um mapeamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o buscador avançado. Foram combinados os descritores “interseccionalidade”, “mulheres negras”, “feminismo negro” e “educação”, com recorte temporal de 2000 a 2026, filtro de produção nacional e seleção de trabalhos em português. A busca inicial retornou 19 registros. Após aplicar o recorte nacional e remover duplicidades e inconsistências, chegou-se ao conjunto final de 14 trabalhos. Em seguida, os textos foram lidos e organizados de acordo com as autoras e os conceitos que sustentavam cada estudo, o que permitiu identificar as referências mais recorrentes na produção recente sobre o tema. A escolha das cinco autoras discutidas neste artigo (Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes) resulta desse mapeamento das referências presentes nos 14 trabalhos localizados na base da CAPES.

Tabela 1- Etapas do processo metodológico.

Etapas do processo	Ações Estratégicas	Resultados
Identificação	Busca no banco de dados da CAPES com os descritores integrados	19 trabalhos totais
Recorte nacional	Filtro de produção brasileira para garantir a aderência ao contexto local	14 trabalhos nacionais

Mapas teóricos	Análise das referências bibliográficas dos 14 trabalhos para identificar as matrizes teóricas recorrentes	Identificação de autoras macro
Inclusão	Seleção das cinco autoras/obras-base (Gonzalez, Carneiro, Nascimento, Evaristo e Gomes) a partir das referências mais recorrentes nos 14 trabalhos mapeados.”	5 autoras selecionadas como unidades de análise

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A escolha dessas autoras se justifica pelo lugar que elas ocupam nos textos encontrados na base da CAPES. Ao observar as referências dos 14 trabalhos selecionados, foi possível perceber que algumas autoras e conceitos aparecem com frequência, como amefricanidade, epistemicídio, corpo-território, escrevivência e o debate sobre o Movimento Negro como produtor de saberes. Por isso, este artigo retoma os textos-base dessas formulações, buscando dialogar diretamente com as fontes que sustentam a discussão sobre gênero, raça e educação no contexto brasileiro.

3. Interseccionalidade, epistemicídio e produção intelectual de mulheres negras: chaves analíticas do estudo

Este artigo parte do entendimento de que a produção intelectual de mulheres negras no Brasil não pode ser analisada por categorias separadas. Raça, gênero, classe, corpo, memória e território formam dimensões que se articulam em experiências sociais historicamente marcadas por desigualdades. Nesse sentido, a interseccionalidade é compreendida não apenas como um conceito descritivo, mas como uma ferramenta teórico-metodológica para interpretar como diferentes sistemas de opressão operam juntos na produção e no reconhecimento do conhecimento.

No campo educacional, essa perspectiva mostra que racismo e sexismo não atuam de forma paralela, mas ao mesmo tempo, afetando tanto o acesso à escolarização quanto o reconhecimento de certos sujeitos como produtores de saber. A visibilidade da intelectualidade negra feminina resulta de um processo histórico que define quais conhecimentos são considerados legítimos e quais permanecem à margem da ciência acadêmica. Assim, mais do

que comentar obras isoladas, este estudo busca compreender como essas produções constroem outras formas de pensar a educação, a história e a formação de professores.

É nesse contexto que o conceito de epistemicídio ganha centralidade. Ao nomear a negação sistemática da população negra como sujeito do conhecimento, essa categoria ajuda a compreender que o apagamento intelectual não ocorre apenas pela falta de acesso aos espaços educacionais, mas também pela desqualificação de saberes que não se encaixam nos referenciais eurocêntricos. O epistemicídio, portanto, não se limita ao período colonial, ele continua aparecendo em práticas acadêmicas, nos currículos escolares e nas estruturas institucionais da educação brasileira.

Junto a essa crítica, a valorização da produção intelectual de mulheres negras destaca a relação entre conhecimento e experiência. Em vez de uma ciência que se pretende neutra e distante, as epistemologias negras femininas partem da vivência concreta como base da reflexão teórica. Corpo, memória, ancestralidade e território aparecem como elementos do fazer intelectual, questionando a noção tradicional de objetividade e ampliando a discussão sobre o que conta como rigor científico.

Outro eixo importante deste trabalho é reconhecer os movimentos sociais negros como espaços legítimos de produção de saberes. Nessa perspectiva, a educação não se limita à escola ou à universidade, ela também se constrói nas lutas coletivas, nas práticas culturais e nas formas de resistência desenvolvidas historicamente pela população negra. Esse entendimento tensiona ideias mais tradicionais de conhecimento e reforça a necessidade de uma formação docente que dialogue com a realidade social brasileira.

Dessa forma, este tópico não se propõe a detalhar, uma a uma, as contribuições individuais das autoras analisadas, mas a explicitar o caminho teórico que orienta a leitura dos tópicos seguintes. Ao adotar a interseccionalidade, a crítica ao epistemicídio e a centralidade da experiência como critérios de análise, o artigo define um campo conceitual comum para discutir Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes. As próximas seções desenvolvem essas contribuições de forma específica, mostrando como cada autora, a seu modo, enfrenta o silenciamento histórico e afirma a intelectualidade negra feminina no campo da educação.

4. Movimento negro, epistemicídio e enegrecimento do gênero: Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro

Como base político e teórica deste debate, parte-se da compreensão de Nilma Lino Gomes de que o Movimento Negro deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento. Ao analisar a trajetória das lutas negras no Brasil, a autora afirma que:

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (Gomes, 2019, p. 11).

Ao situar o Movimento Negro como agente de produção de saberes e de políticas públicas, Gomes oferece o horizonte histórico e teórico no qual se inscrevem as formulações de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. É nesse cenário que Sueli Carneiro nomeia um dos mecanismos centrais de exclusão intelectual no Brasil. Ao relacionar raça, poder e saber, a autora afirma que:

> Da articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder emerge um mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e "cídios" que o dispositivo de racialidade/biopoder produz. (Carneiro, 2005, p. 2).

Em outras palavras, quando Sueli Carneiro se refere ao "dispositivo de racialidade" e ao "biopoder", ela está descrevendo um conjunto de práticas, discursos e instituições que fazem o racismo operar de forma estrutural na sociedade, inclusive no campo educacional. Esses mecanismos organizam quem pode ser reconhecido como sujeito do conhecimento e quais saberes serão considerados científicos e legítimos. Quando tais engrenagens atuam em conjunto, produzem o epistemicídio, um processo de deslegitimação e apagamento dos saberes negros, no qual a população negra é sistematicamente afastada da posição de produtora de conhecimento. Assim, a educação é colocada em questão porque não apenas transmite conteúdos, mas também participa ativamente da reprodução de hierarquias raciais, ao definir currículos, autores, referências e critérios de validação do saber.

A formulação de Carneiro mostra que a exclusão da população negra do campo do conhecimento não se restringe ao acesso à escola e à universidade, ela também atinge os critérios que definem quais sujeitos e saberes são reconhecidos como legítimos.

Esse processo também é analisado por Lélia Gonzalez, que identifica o racismo como elemento estruturante da cultura brasileira. Para a autora, "não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência" (Gonzalez, 1988, p. 69). Essa noção ajuda a compreender como o apagamento intelectual da população negra pode ocorrer de forma disfarçada, sustentado por ideias que negam o racismo ao mesmo tempo em que o reproduzem no cotidiano. Gonzalez aprofunda a crítica ao afirmar que "tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento", sendo "recalcado por classificações eurocêntricas do tipo 'cultura popular', 'folclore nacional' etc., que minimizam a importância da contribuição negra" (Gonzalez, 2021, p. 70).

Nesse sentido, o epistemicídio descrito por Sueli Carneiro pode ser lido como uma expressão concreta daquilo que Lélia Gonzalez chama de neurose cultural. A própria Gonzalez explicita esse mecanismo ao afirmar que: "enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo 'à brasileira' se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ('democracia racial' brasileira)" (Gonzalez, 1988, p. 69). Essa formulação revela como o sujeito negro pode ser, ao mesmo tempo, apropriado como símbolo cultural e negado como produtor legítimo de conhecimento.

Quando esse processo atinge as mulheres negras, ele ganha características ainda mais específicas. Sueli Carneiro aponta como o feminismo hegemônico, muitas vezes, ignorou essa experiência ao afirmar:

> Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. (Carneiro, 2020, p. 2).

Ao questionar a universalização da categoria "mulher", a autora mostra como raça e gênero se articulam na construção da subalternização intelectual das mulheres negras. Essa crítica é aprofundada quando Carneiro afirma que:

> Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas, como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não "pode

> ser separada de outros eixos de opressão" e que não "é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão". A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas –, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (Carneiro, 2020, p. 2).

Essa formulação amplia o debate feminista ao mostrar que, no contexto latino-americano, não é possível discutir gênero sem considerar o racismo. Com isso, a experiência e o pensamento das mulheres negras deixam de ser tratados como marginais e passam a ocupar lugar central na produção teórica.

A reflexão de Sueli Carneiro ajuda a entender que tratar "mulher" como uma categoria universal, comum tanto no feminismo hegemônico quanto em algumas políticas educacionais, pode gerar apagamentos quando não considera a dimensão racial. Ao criticar o mito da fragilidade feminina, a autora evidencia uma exclusão histórica e mostra como esse discurso também serviu para legitimar a exploração do corpo da mulher negra, associada ao trabalho forçado, à ideia de "resistência" física e à desvalorização de suas capacidades intelectuais.

No campo educacional, essa crítica ajuda a explicar por que, por muito tempo, as mulheres negras foram vistas mais como alvo de ações pedagógicas do que como sujeitos que produzem conhecimento. A noção de fragilidade, ligada a um modelo de feminilidade branca e burguesa, pode sustentar práticas escolares que tratam desigualdades como "naturais" e mantêm posições de superioridade e inferioridade dentro da escola. Assim, a análise de Carneiro contribui para questionar currículos e ideias pedagógicas que trabalham gênero de forma abstrata, sem considerar sua relação com o racismo estrutural.

Além disso, ao afirmar que o racismo organiza as próprias hierarquias de gênero nas sociedades latino-americanas, Carneiro leva o debate feminista para um terreno histórico e social específico. Essa leitura questiona abordagens que importam modelos teóricos sem levar em conta o contexto brasileiro e reforça a necessidade de uma produção de conhecimento situada. No campo científico, isso significa reconhecer que mulheres negras não apenas vivenciam desigualdades, mas também elaboram categorias analíticas para explicá-las e enfrentá-las.

Desse modo, o pensamento de Sueli Carneiro permite compreender que o epistemicídio não aparece apenas na baixa presença de mulheres negras nos espaços acadêmicos, mas também

na dificuldade de reconhecer como legítimas as teorias produzidas a partir de suas experiências. Ao articular racismo, gênero e produção do conhecimento, a autora oferece ferramentas importantes para repensar o que costuma ser aceito como "conhecimento válido" e para construir uma educação que reconheça a intelectualidade negra feminina como parte central e não marginal do pensamento crítico brasileiro.

Assim, considerando o Movimento Negro como produtor de conhecimento, como indica Nilma Lino Gomes, as contribuições de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro mostram que a escrita e a produção intelectual de mulheres negras enfrentam diretamente o epistemicídio. Ao denunciar mecanismos de exclusão racial do saber e criticar a neurose cultural que sustenta o racismo no Brasil, essas autoras questionam os critérios de legitimidade do conhecimento acadêmico e afirmam a intelectualidade negra feminina como referência fundamental para compreender criticamente a sociedade brasileira.

5. Corpo, território e memória: o legado de Beatriz Nascimento

Ao contrário de uma historiografia tradicional que muitas vezes observa a população negra apenas pela ótica da escravidão, Beatriz Nascimento amplia o debate ao colocar corpo e memória como dimensões centrais da produção intelectual negra. No livro organizado por Alex Ratts (Nascimento, 2021), é possível acompanhar a circulação e a importância de seus textos. Nesta seção, porém, a análise do conceito de quilombo se apoia especialmente no artigo publicado em *Afro-Diáspora* (Nascimento, 2021), no qual a autora trata o quilombo como referência histórica e política de resistência. A partir desse texto, o quilombo deixa de ser visto como um ponto fixo no mapa e passa a ser entendido como forma de organização e de relação com o território.

A autora sintetiza essa perspectiva ao afirmar: "Trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização." (Nascimento, 2021, p. 128). Essa leitura é importante para compreender como Nascimento liga quilombo, corpo e memória. Em sua perspectiva, racismo e sexismo tentam afastar a mulher negra de si mesma e de suas referências. Produzir conhecimento, portanto, também significa reconstruir vínculos com a própria história. A autora destaca que a memória sustenta esse processo. Em vez de uma história escrita "de cima", a memória negra se preserva

em gestos, práticas e oralidade, fazendo do corpo um arquivo vivo que a academia, muitas vezes, não reconhece. Ao refletir sobre a continuidade da experiência africana no Brasil, ela pontua: "Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade." (Nascimento, 2021, p. 138).

Aprofundando a discussão, percebe-se que Beatriz Nascimento estabelece um diálogo crítico com a ideia de "lugar de fala". Para ela, o lugar de fala não é apenas uma posição social, mas também um lugar de ancestralidade. Nessa perspectiva, a mulher negra, ao ocupar o espaço acadêmico, não precisa abrir mão de sua herança corporal ao contrário, pode tomá-la como fonte e critério de rigor. A resistência cultural, então, aparece como a possibilidade de transformar experiências marcadas pelo trauma em reflexão teórica. Conclui-se que o legado de Beatriz Nascimento, nesta revisão bibliográfica, está em apontar uma epistemologia que toma o corpo como dimensão relevante da produção de conhecimento. Reconhecer sua obra implica admitir que a intelectualidade negra feminina se constrói em diálogo com memória e território. Ao recolocar o quilombo como referência de organização e resistência, Nascimento contribui para uma leitura em que a mulher negra pode ocupar o centro de sua própria narrativa e, com isso, enfrentar formas persistentes de silenciamento.

6. Escrevivência e práxis educadora: Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes

A consolidação de uma intelectualidade negra feminina no Brasil encontra, na relação entre literatura e pedagogia, um espaço importante de reflexão. Para pensar a formação de professores, torna-se essencial mobilizar o conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo. Em sua obra *Becos da memória* (2018), Evaristo mostra que, para a mulher negra, o ato de escrever também pode ser um compromisso ético-político com o coletivo.

A escrevivência rompe com a ideia de que o pesquisador precisa ser "neutro" ou "distante" do seu objeto de estudo. Para Evaristo, o corpo que escreve é o mesmo corpo que viveu as marcas do racismo e da resistência. No cotidiano escolar, isso significa que a professora não apenas transmite conteúdos, mas produz sentidos a partir de sua história e de sua ancestralidade. Conforme a autora afirma:

> A nossa escrevivência não é para ninar os da casa-grande, mas para incomodá-los em seus sonos injustos. Escrever é um ato de autodefinição e de presença, em que a memória pessoal se funde à memória coletiva de um povo que foi proibido de ler e escrever sua própria história. (Evaristo, 2018, p. 12).

Ao analisar essa afirmação, percebe-se que a escrevivência também pode ser entendida como estratégia de afirmação e permanência. Discutir esse conceito na formação docente pode favorecer que professoras e professores reconheçam suas trajetórias como parte da produção de conhecimento, e não como algo apenas pessoal ou secundário. Nesse sentido, a memória deixa de ser somente referência ao passado e passa a orientar práticas e escolhas no presente.

Essa proposta dialoga com a tese de Nilma Lino Gomes em O movimento negro educador (2019). Gomes argumenta que o movimento social não é apenas um espaço de protesto, mas também uma instância coletiva que produz saberes. Para a autora, a educação brasileira tem uma dívida com esses conhecimentos, pois eles tensionam a escola a rever práticas e a tratar a diversidade não como um "tema", mas como um valor. Segundo Gomes: "Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro (...) muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido." (Gomes, 2019, p. 15).

Ao aprofundar essa discussão, percebe-se que a perspectiva educadora apresentada por Gomes exige que o professor desenvolva um olhar crítico sobre como o racismo opera no currículo, nas relações e nas expectativas dentro da escola. Ao aproximar Evaristo e Gomes, este artigo defende que reconhecer narrativas de vida de mulheres negras não é um gesto meramente ilustrativo, mas parte da construção de uma educação mais justa.

Não se trata apenas de inserir a temática negra em materiais didáticos, mas de rever a lógica de quem ensina e de como se ensina. Quando a escrevivência de Evaristo e a reflexão educadora de Gomes chegam à sala de aula, o cotidiano escolar pode deixar de reproduzir o epistemicídio e passar a reconhecer a história e a experiência de estudantes e docentes negros como base para produzir novos conhecimentos.

7. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar a produção intelectual de mulheres negras no Brasil a partir de uma perspectiva interseccional, entendendo gênero e raça como dimensões articuladas na construção do conhecimento. Ao adotar a interseccionalidade como chave analítica e o epistemicídio como categoria crítica, a pesquisa buscou evidenciar que o apagamento da intelectualidade negra feminina não é um efeito colateral da história, mas um processo que estrutura relações de poder no campo educacional brasileiro.

A revisão bibliográfica realizada na base de dados da CAPES permitiu identificar autoras recorrentes na produção acadêmica nacional e, com isso, destacar matrizes teóricas que confrontam a hegemonia eurocêntrica do saber. As contribuições de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes mostram que a produção intelectual de mulheres negras forma um campo próprio, no qual experiência, memória, corpo e território são tratados como fundamentos legítimos da reflexão teórica.

Ao longo da análise, ficou evidente que essas autoras não apenas denunciam mecanismos de exclusão racial e de gênero, mas também propõem outras formas de pensar a educação, a ciência e a formação docente. Seus escritos questionam a noção de objetividade científica como neutralidade e mostram que todo conhecimento é produzido a partir de posições históricas e sociais concretas. Nesse sentido, a intelectualidade negra feminina se apresenta como enfrentamento direto ao epistemicídio, ao reivindicar o direito de narrar, interpretar e transformar a realidade a partir de experiências historicamente silenciadas.

No campo educacional, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de reconhecer saberes produzidos fora dos referenciais consagrados como parte da ciência e da prática pedagógica. Valorizar a produção intelectual de mulheres negras implica repensar currículos, práticas formativas e critérios de reconhecimento acadêmico, especialmente na formação de professores. Não se trata de uma inclusão simbólica ou apenas compensatória, mas de uma disputa sobre quais conhecimentos são centrais para compreender a sociedade brasileira.

Por fim, este trabalho conclui que reconhecer mulheres negras como sujeitos de ciência é um compromisso ético, político e epistemológico. Ao trazer para o centro autoras cujas produções foram historicamente marginalizadas, a pesquisa contribui para fortalecer uma educação democrática e crítica, conectada aos problemas sociais brasileiros. Assim, mais do que ampliar repertórios bibliográficos, este estudo aponta para a urgência de uma ciência comprometida com a pluralidade de saberes e com a reparação histórica dos apagamentos que ainda marcam o campo educacional no Brasil.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/OneDrive/Documentos/Nova%20pasta%20(3)/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf . Acesso em: 16 abr. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. (Edição digital).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** Organização e edição da UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

DA PUNIÇÃO À MEDIAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Jorge Ricardo Gouveia[41]
Josiane Peres Gonçalves[42]

Resumo
O presente trabalho discute a distância entre o que propõe a Educação em Direitos Humanos e as práticas punitivas ainda presentes na gestão de conflitos no contexto da violência escolar, especialmente nas situações que envolvem gênero e sexualidade. Parte-se do entendimento de que o punitivismo não se explica apenas por condutas individuais, mas está relacionado a um modelo de formação docente marcado por uma lógica tecnicista, voltada ao controle e à execução, em detrimento do diálogo. A partir de revisão bibliográfica, observa-se que a violência estrutural se mantém por meio de práticas burocráticas que, sob a justificativa da eficiência, acabam por penalizar a diversidade. Além disso, são considerados os impactos socioemocionais dessas dinâmicas, bem como a ampliação dos conflitos em ambientes digitais, como ocorre no ciberbullying. Conclui-se que enfrentar esse cenário exige repensar a formação de professores, com valorização dos saberes construídos na experiência e a criação de espaços formativos que favoreçam uma atuação mais dialógica, interseccional e restaurativa.

Palavras-chave: Violência escolar; educação em direitos humanos; mediação de conflitos; gênero e sexualidade; justiça restaurativa.

Introdução

A escola brasileira contemporânea é atravessada por uma contradição que se impõe de forma cada vez mais evidente. De um lado, consolida-se um conjunto normativo orientado pela promoção dos Direitos Humanos e pela gestão democrática; de outro, o cotidiano escolar segue marcado por tensões que escapam à força desses dispositivos. Nesse cenário, as instituições de ensino configuram-se como um verdadeiro "labirinto de tensões" (Gouveia; Gonçalves, 2025a), no qual a ausência de diálogos horizontais sobre gênero e sexualidade contribui para o silenciamento de identidades que não se enquadram nos padrões heterocisnormativos. Inserida nesse contexto, a escola tende a recorrer a respostas burocráticas que pouco alcançam as raízes das violências simbólicas.

---

[41] Advogado e servidor técnico-administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CPNV/UFMS), desenvolve pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos e violência escolar.

[42] Professora Associada IV da UFMS/CPNV. Pós-doutora e Doutora em Educação pela PUCRS. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFMS) e orientadora do PPGPE/CPNV. Atua nas áreas de Psicologia Educacional, relações de gênero e sexualidade na educação.

Tal descompasso torna-se ainda mais visível quando se observam as violências relacionadas a gênero e sexualidade. O que frequentemente é tratado como "indisciplina" revela, na verdade, camadas mais profundas de uma violência que, conforme apontam Galtung (2005) e Bourdieu (1989), se inscreve na própria estrutura social e se expressa de maneira simbólica. Os dados empíricos corroboram essa leitura: a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2020) e relatórios internacionais (UNESCO, 2017) indicam que identidade de gênero e orientação sexual permanecem como fatores relevantes de exclusão e evasão no ambiente escolar.

Para além desses efeitos mais visíveis, as dinâmicas de violência produzem impactos significativos no plano socioemocional. Ansiedade, sofrimento psíquico, insegurança e sentimentos de não pertencimento tornam-se recorrentes entre estudantes cujas identidades desafiam padrões normativos. Esse cenário compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral, afetando a construção da autoestima, a qualidade das relações interpessoais e o vínculo com a escola. Nesse sentido, a violência escolar atinge diretamente a saúde mental e o clima institucional, exigindo respostas que ultrapassem o campo estritamente disciplinar.

Além disso, as formas contemporâneas de violência extrapolam os limites físicos da escola. O uso das tecnologias digitais amplia e intensifica os conflitos, sobretudo por meio de práticas como o ciberbullying, que expõem estudantes a situações contínuas de constrangimento e vigilância. Essa extensão dos conflitos para o ambiente virtual prolonga seus efeitos e agrava suas consequências, demandando abordagens formativas capazes de lidar com tais dinâmicas em sua complexidade.

Nesse contexto, a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) previamente realizada (Gouveia; Gonçalves, 2025b) evidencia que, embora haja reconhecimento acadêmico acerca do potencial da Educação em Direitos Humanos (EDH), persiste uma distância significativa entre o que se propõe teoricamente e o que se concretiza na prática escolar. O problema, portanto, não se limita à escassez de recursos materiais, mas remete à própria estrutura epistemológica que orienta a formação docente.

Parte-se, assim, da compreensão de que a lógica punitiva, que responde à diversidade por meio do silenciamento ou da exclusão, não pode ser entendida como um desvio individual, mas como expressão de uma matriz formativa tecnicista, centrada na execução e no controle.

Quando a formação privilegia tais dimensões, a punição tende a se apresentar como resposta funcional ao conflito.

Diante disso, superar o punitivismo implica repensar as bases da formação docente. Defende-se, neste trabalho, que a valorização dos saberes experienciais (Tardif, 2014) e a reorganização dos espaços formativos (Nóvoa, 2019) constituem elementos fundamentais para a construção de uma práxis restauradora, capaz de enfrentar a complexidade das violências interseccionais no contexto da escola contemporânea

A lógica punitiva na escola: formação docente e controle

Ao percorrermos a literatura sobre os modelos formativos no Brasil, torna-se insustentável a ideia de que o punitivismo escolar seja fruto exclusivo de decisões individuais ou de "má vontade" de quem ensina. A rigor, há algo enraizado que antecede a sala de aula e molda a própria subjetividade docente. Retomar as matrizes históricas dessa formação é imperativo para compreender a naturalização da punição frente às dissidências de gênero e sexualidade.

A crítica freireana à “educação bancária” oferece o primeiro alicerce dessa análise. Paulo Freire (1996) insistia que a pedagogia nunca é neutra. No modelo bancário, onde a figura docente detém o saber e o corpo discente o recebe passivamente, a comunicação converte-se em "comunicado" e o conflito em anomalia a ser extirpada. A insuficiência dos modelos punitivos reside no fato de que tais mecanismos atuam apenas sobre os sintomas da indisciplina, sem enfrentar as doenças estruturais da sociedade que se manifestam no espaço escolar (Gouveia; Gonçalves, 2025a). Reforça-se, assim, uma cultura de exclusão que é incompatível com os princípios emancipatórios da Educação em Direitos Humanos.

No contexto escolar brasileiro, as violências direcionadas a estudantes LGBTQIA+[43] não se restringem a episódios explícitos de agressão, mas se estruturam como mecanismo de manutenção da ordem heteronormativa. Quando um aluno expressa identidades ou sexualidades que escapam ao padrão esperado, rompe-se aquilo que a escola, sob uma lógica disciplinar foucaultiana, entende como fluxo “natural” de transmissão de normas. Essa ruptura, longe de

[43] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e demais orientações e identidades (+).

ser reconhecida como expressão legítima de diversidade, costuma ser tratada como desvio a ser corrigido, legitimando práticas de punição e controle.

Assim, o que Galtung (2005) conceitua como violência estrutural e Bourdieu (1989) identifica como violência simbólica manifestam-se nas micro-relações cotidianas: a negação do nome social, o policiamento da expressão de gênero, a aplicação seletiva de regras, o silenciamento institucional diante de insultos e a patologização das dissidências sexuais.

Dessa forma, a escola, que deveria constituir-se como espaço de proteção e promoção dos Direitos Humanos, acaba reforçando práticas que naturalizam a exclusão, perpetuam desigualdades e ferem a dignidade desses estudantes, revelando o abismo entre o discurso normativo e a experiência vivida no interior das instituições educativas.

Essa lógica ganha contornos de eficiência industrial quando analisada sob a perspectiva do tecnicismo educacional de Saviani (2005) e da "divisão manufatureira do trabalho didático" descrita por Alves (2005; 2011). A racionalidade instrumental tentou, historicamente, otimizar o trabalho educativo através da padronização. O efeito cumulativo de currículos fragmentados foi a transformação do trabalho docente em operação de engrenagens. Tal cenário favorece o que Foucault (1987) chamaria de produção de "corpos dóceis", onde a vigilância e a sanção operam para normalizar condutas.

Nesse paradigma de execução, a autonomia intelectual cede lugar à aderência a protocolos. Conforme apontado em nossa RSL (Gouveia; Gonçalves, 2025b), a deficiência na formação inicial e continuada é o eixo central que impede a materialização da EDH. Profissionais assoberbados pela burocracia recorrem ao "encaminhamento" ou à "advertência" não necessariamente por uma disposição autoritária, mas por funcionalidade burocrática (Couto, 2021; Lima, 2025). A punição padronizada é rápida e mensurável, ao contrário dos processos dialógicos que demandam um tempo e uma escuta que a escola tecnicista não oferece.

O impacto dessa estrutura na subjetividade é devastador. Fanizzi e Carvalho (2024) introduzem a provocativa noção do "professor ninguém"[44]: uma subjetividade cuja singularidade é progressivamente anulada por uma lógica onde as peças são substituíveis. Quem não se reconhece na autoria de sua prática encontra no punitivismo um amparo precário de autoridade. Oprimida pela engrenagem e destituída de sua autoria, essa docência acaba por

[44] A metáfora recupera o episódio da Odisseia em que Ulisses se autodenomina "Ninguém" (Outis) para escapar do Ciclope Polifemo. Fanizzi e Carvalho (2024) subvertem a alegoria para denunciar não uma astúcia de sobrevivência, mas o apagamento institucional da subjetividade docente em favor de uma técnica impessoal.

reproduzir a violência sofrida, descarregando a rigidez do sistema sobre os corpos discentes mais vulneráveis, num ciclo de opressão em cascata[45].

É crucial destacar que essa lógica não incide igualmente sobre todos os corpos. A punição opera de maneira interseccional (Crenshaw, 1989), amplificando vulnerabilidades onde raça, gênero e classe se cruzam. Como observamos em estudo correlato (Gouveia; Gonçalves, 2025a), a escola impõe um ideal de masculinidade hegemônica e heteronormatividade compulsória, punindo simbolicamente quem transgride tais fronteiras. A escola que pune a diversidade por eficiência burocrática perpetua, assim, estruturas históricas de opressão. Romper esse ciclo exige identificar quais elementos formativos operam no sentido inverso: a re-subjetivação docente através da experiência e da reflexão.

Saberes experienciais e práticas restaurativas na escola

Se a formação bancária sustenta a lógica punitiva, a ruptura depende do deslocamento da docência de mera execução para a produção de saberes. A contribuição de Maurice Tardif (2014) assume papel estruturante ao propor que o saber docente não se resume aos conhecimentos disciplinares, mas inclui, fundamentalmente, os saberes experienciais.

Estes saberes brotam da prática cotidiana, do enfrentamento dos conflitos e das tentativas de mediação. São saberes "situados", carregados de marcas humanas e contextos específicos que não cabem em manuais. A invisibilização histórica desses saberes pela racionalidade tecnicista tem um custo alto: retira a legitimidade da vivência no "chão da escola". Valorizar o saber experiencial é reconhecer que a competência para lidar com a diversidade se forja na ação concreta, iluminada pela reflexão crítica.

Nossa pesquisa aponta que práticas restaurativas exitosas, como Círculos de Paz e Comitês de Mediação, falham quando aplicadas como meras "técnicas" (Gouveia; Gonçalves, 2025b). Nessa perspectiva, a mediação de conflitos não deve ser compreendida como uma simples técnica de "fazer as pazes" de modo superficial, mas sim como uma intervenção pedagógica estruturada e emancipatória (Gouveia; Gonçalves, 2025a). Trata-se de uma

[45] A proteção à integridade física e psicológica da docência e discentes é um corolário do princípio da dignidade da pessoa humana (CF/88, art. 1º, III) e da valorização dos profissionais da educação (LDB nº 9.394/96). A violência escolar, portanto, viola direitos humanos fundamentais no ambiente de trabalho e de aprendizagem.

ferramenta indispensável para transformar o conflito em uma oportunidade pedagógica de reconstrução de vínculos comunitários e fortalecimento democrático.

Elas exigem uma postura ética que só emerge na unidade dialética. Reencontramos aqui a práxis freireana: o movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Uma formação em EDH deve ser um espaço onde profissionais da educação examinem seus próprios pressupostos sobre gênero, autoridade e justiça, superando a aplicação mecânica de normas.

Nesse sentido, António Nóvoa (2019) oferece um modelo concreto ao propor a formação no triângulo "universidade – profissão – escola". A formação deve ocorrer em espaços híbridos, onde a teoria ilumina a prática e a prática, dialeticamente, tensiona e ressignifica a teoria. É neste *locus* que se deixa a condição de "ninguém" executor para assumir a autoria, construindo respostas situadas para conflitos complexos, sem recorrer ao automatismo da punição.

É nesse contexto que situamos a proposta de instrumentos de apoio, como o Guia de Mediação de Conflitos (Gouveia; Gonçalves, 2025c)[46], sendo fundamental distinguir tal instrumento da lógica dos manuais prescritivos criticados anteriormente.

Enquanto o manual tecnicista busca ditar "o que fazer" para padronizar condutas, o Guia proposto opera como um dispositivo pedagógico reflexivo. Ele não oferece receitas prontas, mas itinerários de análise que provocam à docência a mobilizar seus saberes experienciais. O objetivo não é substituir o julgamento do professor, mas instrumentalizá-lo para ler o conflito e construir respostas dialógicas, servindo como ponte entre a urgência da prática e a densidade da reflexão teórica.

Mediação de conflitos e relações de poder no contexto escolar

A transição de uma lógica de vigilância para uma práxis de liberdade exige que a mediação não seja compreendida como mero prolongamento do poder disciplinar, mas como prática contra-hegemônica capaz de tensionar e reconfigurar as relações institucionais. No contexto escolar, o núcleo do problema reside na própria natureza do exercício docente e da gestão, historicamente vinculados a dispositivos de controle, normalização e sanção. Conforme

[46] O Guia constitui um instrumento pedagógico em desenvolvimento, elaborado conforme diretrizes da área de Ensino, com foco no apoio à formação continuada.

demonstra Michel Foucault (1987), as instituições modernas operam por meio de uma microfísica do poder que produz sujeitos a partir de relações assimétricas, o que impõe limites concretos à construção de espaços dialógicos efetivamente horizontais.

Nesse cenário, a condução de processos mediativos por agentes inseridos na estrutura hierárquica da escola tende a comprometer a percepção de imparcialidade, sobretudo em conflitos atravessados por marcadores de vulnerabilidade, como gênero e sexualidade. A autoridade institucional, ainda que formalmente legítima, pode ser interpretada pelos sujeitos como vetor de coerção simbólica, nos termos de Pierre Bourdieu (1989), inibindo a expressão autêntica, elemento constitutivo de qualquer processo mediativo consistente.

Diante dessa assimetria, a atuação de equipes externas, dotadas de autonomia e qualificação técnica, configura-se como exigência ética e metodológica. Ao não integrarem a dinâmica interna da instituição, esses mediadores contribuem para a constituição de um espaço de confiança, no qual a escuta ativa e o reconhecimento da alteridade podem emergir sem os constrangimentos próprios das relações de poder institucionalizadas. Nessa perspectiva, Luis Alberto Warat (2001) sustenta que a mediação demanda uma postura que ultrapasse a racionalidade normativa, ancorando-se em uma ética da sensibilidade e da alteridade.

Essa inflexão encontra respaldo na justiça restaurativa, que, conforme Howard Zehr (2012), desloca o eixo da resposta ao conflito da punição para a responsabilização e a reconstrução dos vínculos. Tal deslocamento pressupõe condições de voluntariedade, confiança e horizontalidade que dificilmente se realizam quando o mediador ocupa posição na cadeia hierárquica da instituição, o que reforça a necessidade de intervenção externa qualificada.

Ademais, conforme argumentado anteriormente (Gouveia; Gonçalves, 2025d), a presença de agentes externos não implica esvaziamento da autoridade docente, mas opera como dispositivo de reequilíbrio das relações de poder, potencializando a escola como espaço de efetivação dos Direitos Humanos. O tratamento do conflito deixa, assim, de reproduzir assimetrias históricas e passa a constituir-se como prática pedagógica orientada à reconstrução de vínculos, ao reconhecimento da alteridade e ao fortalecimento de formas democráticas de convivência.

Considerações Finais

O percurso analítico empreendido neste artigo permitiu descortinar que a violência escolar direcionada às dissidências de gênero e sexualidade, bem como a resposta punitiva que invariavelmente a sucede, não se constituem como fenômenos isolados ou meros desvios de conduta moral. Pelo contrário, emergem como sintomas estruturais de uma matriz formativa histórica, marcadamente bancária e tecnicista, que, ao fragmentar o trabalho docente e priorizar a racionalidade instrumental, instituiu a punição como a resposta "esperada" e burocraticamente eficiente ante os conflitos. Como evidenciado em nossa Revisão Sistemática da Literatura (Gouveia; Gonçalves, 2025b), a persistência dessa gramática punitiva revela que a escola, imersa em um "labirinto de tensões" (Gouveia; Gonçalves, 2025a), acaba por sacrificar a alteridade em nome de uma ordem disciplinar meramente protocolar.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH) no cenário brasileiro contemporâneo não se operará por mera subsunção do fato à norma ou por voluntarismo jurídico. O abismo epistemológico diagnosticado entre o robusto arcabouço normativo e a materialidade da prática cotidiana só será transposto mediante uma revolução na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Tal movimento exige o abandono da lógica da transmissão passiva de saberes em prol de uma matriz que legitime a centralidade dos saberes experienciais (Tardif, 2014), permitindo que o profissional da educação supere a condição de "executor de sistemas" para reassumir sua autoria pedagógica.

Neste horizonte de transição para uma práxis restauradora, a atuação de equipes externas e a utilização de instrumentos reflexivos, como o Guia de Mediação de Conflitos (Gouveia; Gonçalves, 2025c), assumem papel primordial. Conforme discutido anteriormente (Gouveia; Gonçalves, 2025d), a neutralidade externa atua como um dispositivo catalisador capaz de romper com a microfísica do poder institucional, oferecendo a horizontalidade e a segurança necessárias para que o diálogo prevaleça sobre a coerção. A mediação, sob esta ótica, deixa de ser uma técnica paliativa para se converter em um imperativo ético de reconhecimento da dignidade humana.

Nesse horizonte, a mediação de conflitos, orientada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos, afirma-se não apenas como estratégia pedagógica, mas como condição para

a construção de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e comprometido com a dignidade humana.

Em última análise, a superação das violências interseccionais no chão da escola demanda uma docência que se reconheça, primordialmente, como sujeito político. Se as tensões de gênero ainda ferem a dignidade de estudantes LGBTQIA+, a lacuna que se impõe não é mais de ordem normativa, mas de natureza formativa. É na formação que acolhe a complexidade humana, valoriza a experiência vivida e instrumentaliza para a mediação que reside a possibilidade real de transformar os Direitos Humanos de um horizonte apenas declarado em uma presença viva, concreta e cotidiana no cotidiano escolar.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COUTO, Lúcia Maciel. **Resolução de conflitos**: reconstrução do ensino-aprendizagem na comunidade escolar. 2021. 120 f. Dissertação de Mestrado em Ensino. Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989.

FANIZZI, Caroline; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e38360, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469838360. Acesso em: 5 dez. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GALTUNG, Johan. **Paz pelo diálogo**: sobre a transformação de conflitos. Tradução de Cibele Siqueira Caminada. São Paulo: Palas Athena, 2005.

GOUVEIA, Jorge Ricardo; GONÇALVES, Josiane Peres. Educação em direitos humanos e mediação de conflitos como práxis pedagógica frente às tensões da violência escolar de gênero e sexualidade. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ; ENCONTRO DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV, 17.; 1., 2025, Naviraí. **Anais** *[...]*. Naviraí: UFMS, 2025b. p. 255-267. Disponível em: https://jornadaeducacaonavirai.ufms.br/files/2025/10/ANAIS-DA-XVII-JORNADA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-DE-NAVIRAI-E-I-ENCONTRO-DE-GRADUACAO-E-POS_EDICAO-2025.pdf. Acesso em: 2 dez. 2025.

GOUVEIA, Jorge Ricardo; GONÇALVES, Josiane Peres. **Educação em direitos humanos, violência escolar e gênero: o que revelam as pesquisas brasileiras (2015–2025***)*. Naviraí, 2025b. Manuscrito não publicado.

GOUVEIA, Jorge Ricardo; GONÇALVES, Josiane Peres. **Guia de mediação de conflitos.** 2025. Produto educacional em elaboração (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Naviraí, 2025c.

GOUVEIA, Jorge Ricardo; GONÇALVES, Josiane Peres. Mediação de conflitos e educação em direitos humanos diante da violência de gênero e sexualidade na escola. *Interfaces do Conhecimento*. Barra do Garças, v. 7, n. 3, p. 100-114, jul./dez. 2025d.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar***: PeNSE 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https: //biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

LIMA, Patricia de Souza Faria. **Conflitos no ambiente escolar na perspectiva dos educadores de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2025. 95 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https: //www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt. Acesso em: 28 nov. 2025.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **School violence and bullying: global status report**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970. Acesso em: 1 dez. 2025.

WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO PANTANAL DE CORUMBÁ

Mariana Provenzano Giovanni Pereira[47]
Melina Maria Vieira Schenone[48]
Núbia Ketyllen Zeferino[49]

Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização em comunidades ribeirinhas do Pantanal de Corumbá-MS. Parte-se do entendimento de que a alfabetização é uma etapa fundamental da escolarização, porém marcada por desigualdades decorrentes de fatores sociais, geográficos e estruturais que interferem no trabalho docente. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisas científicas de autores que discutem a educação em contextos rurais e ribeirinhos. Os resultados apontam que os desafios docentes estão relacionados, principalmente, ao isolamento geográfico, às dificuldades de acesso e permanência dos alunos, à precariedade da infraestrutura escolar, à limitação de recursos didáticos, à ausência de formação continuada contextualizada e à sobrecarga de trabalho dos professores. Além disso, fatores ambientais, como o regime de cheias e vazantes do Pantanal, interferem diretamente no calendário escolar e na continuidade do processo educativo. Conclui-se que, apesar das dificuldades, estratégias como a contextualização do currículo, a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da formação docente e o envolvimento comunitário apresentam-se como caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores das comunidades ribeirinhas.

Palavras-chave: alfabetização; comunidades ribeirinhas; Pantanal; prática docente; educação rural.

Introdução

A alfabetização constitui uma etapa fundamental no processo de escolarização, sendo responsável pelo desenvolvimento de habilidades voltadas à aquisição da leitura e da escrita no processo de aprendizado de cada estudante. No entanto, por vários motivos esse processo é

[47]Graduanda em Licenciatura de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: mariana.provenzano@ufms.br
[48]Graduanda em Licenciatura de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: melina.schenone@ufms.br
[49]Doutora em Educação, professora do Magistério Superior / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: nubia.zeferino@ufms.br.

influenciado por questões concernentes a diferentes contextos sociais e geográficos, influenciando diretamente nas práticas educativas. Nesse sentido, nos detemos mais especificamente na realidade vivenciada pelas comunidades ribeirinhas que apresentam especificidades que impactam o cotidiano escolar e a atuação docente, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Diante desse contexto, fatores como as cheias dos rios, os longos deslocamentos por meio de transporte fluvial e a dificuldade de acesso a recursos pedagógicos configuram desafios presentes no dia a dia dessas comunidades, que as diferenciam da realidade das demais escolas, localizadas em áreas urbanas.

Pela nossa vivência no Pantanal de Corumbá, cursando o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus Pantanal, consideramos pertinente dar visibilidade às condições enfrentadas por alunos e educadores no contexto pantaneiro, que muitas vezes são deixadas de lado ou esquecidas. Consideramos ainda que investigar esses desafios pode contribuir para a reflexão sobre a equidade, especialmente no que se refere aos alunos ribeirinhos do município de Corumbá. Outrossim, esta pesquisa buscará apresentar informações coletadas por autores que discorrem acerca desta temática, com foco no problema central deste trabalho que busca responder quais são os principais desafios docente na alfabetização em comunidades ribeirinhas do pantanal de Corumbá.

Alinhado à problemática, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização em comunidades ribeirinhas do Município de Corumbá/MS. Logo, os objetivos específicos buscam conhecer as condições físicas, estruturais e pedagógicas de ensino dos professores; entender a forma de acesso dos professores às comunidades de escolas ribeirinhas; descrever os fatores geográficos, sociais, e culturais que influenciam o processo de ensino (e aprendizagem); compreender as estratégias pedagógicas utilizadas para superar os desafios da alfabetização no contexto pantaneiro.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho de cunho qualitativo recorre à pesquisa bibliográfica como instrumento de pesquisa metodológica. Para definir a pesquisa bibliográfica reportamo-nos aos estudos de Gil (2008) que a define como uma pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado,

constituído principalmente de materiais científicos, como livros e artigos. Nesse sentido, foram consultados livros dos autores da área e artigos científicos de bibliotecas digitais como *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o repositório institucional UFMS. Posterior ao levantamento bibliográfico e à análise das obras foram feitos fichamentos alinhados ao projeto inicial de pesquisa voltado à fase de alfabetização nas comunidades ribeirinhas do Pantanal, com foco na atuação docente. No entanto, não encontramos muitas pesquisas voltadas à temática da alfabetização e da atuação de professores em escolas das comunidades ribeirinhas. Com isso, reforçamos o nosso interesse de pesquisa nessa área pela relevância do tema e pela carência de estudos, logo, de um referencial considerável para embasar futuras pesquisas.

Com a pesquisa qualitativa buscamos responder a questões particulares, adentrando "o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" de um grupo específico - as comunidades ribeirinhas do Pantanal de Corumbá/MS (Minayo, 2009, p. 21). Ademais, compreendemos que a metodologia é instrumento a serviço da pesquisa; nela, todas as situações analisadas implicam uma discussão teórica. (Martins, 2004, p. 291). A pesquisa bibliográfica que utilizamos, foi imprescindível no embasamento teórico, necessário em qualquer estudo científico, sendo indispensável para conhecer o panorama de um tema.

Desse modo, a metodologia da pesquisa qualitativa e bibliográfica se mostraram adequadas ao interesse de pesquisa que busca entender e responder à questão concernente às dificuldades enfrentadas pelos docentes na alfabetização em comunidades ribeirinhas do pantanal de Corumbá-MS.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e teórica, este estudo não abrange observações empíricas diretas na escola. No entanto, a profundidade teórica e a amplitude das fontes consultadas conferem consistência às análises realizadas, permitindo levantar hipóteses e propor reflexões relevantes para futuras investigações, inclusive de campo.

Viver às margens dos rios: contextualização da comunidade

Para compreender conceitualmente as comunidades ribeirinhas, é necessário considerá-las como grupos sociais que vivem às margens dos rios e estabelecem uma relação intrínseca com esses ambientes, ou seja, de dependência para sua organização econômica e social. Nessas

populações, o ciclo das águas condiciona o modo de vida, influenciando práticas cotidianas, formas de subsistência e organização do território pantaneiro (Abreu, 2018; Rios, 2020; Cruz, 2018).

No município de Corumbá/MS, a Rede Municipal de Ensino conta com um conjunto de cinco unidades, conhecidas como Escolas das Águas. Além disso, algumas escolas têm uma ou duas extensões, distribuídas em diferentes regiões do Pantanal, e organizadas em função das especificidades territoriais e hidrológicas. Contando com as extensões, Corumbá tem cerca de 11 Escolas das Águas, de acordo com a plataforma da Prefeitura de Corumbá que apresenta todas as escolas do município, incluindo as escolas urbanas e rurais. (Corumbá, 2025b)

Embora a denominação Escola das Águas sugira uma relação direta e homogênea com os rios, a realidade dessas instituições revela configurações distintas. Parte das escolas está localizada nas proximidades do rio Paraguai, enquanto outras se situam em áreas influenciadas pelo rio Taquari, marcado por intenso processo de assoreamento, o que altera significativamente as dinâmicas ambientais e de acesso. Há, ainda, unidades inseridas em áreas de fazenda, cujas condições de funcionamento estão diretamente relacionadas à lógica produtiva local. Mesmo entre aquelas classificadas como Escolas das Águas, observa-se que a maioria enfrenta, de diferentes formas, os impactos do regime hídrico do Pantanal, seja pelas cheias, pela seca ou pelas dificuldades de deslocamento.

Essa diversidade de localizações e condições evidencia que a relação dessas escolas com o rio não é uniforme, mas atravessada por múltiplos fatores geográficos, ambientais e sociais, conforme detalhado no quadro 1. Nele são apresentadas as regiões e as extensões de cada uma das Escolas Municipais Rurais de Educação Integral (EMREI).

Quadro 1: Divisão das Escolas das Águas

REGIÃO	POLOS	EXTENSÕES
Paraguai	EMREI Polo São Lourenço	Santa Mônica/ Instituto Rural das Águas
		São Sebstião (desativada)
	EMREI Polo Paraguai Mirim	Jatobazinho
	EMREI Porto Esperança	
Paiaguás	EMREI Sebastiao Rolon	Nazaré
		Fazenda Lourdes
	EMREI Santa Aurélia	

Fonte: elaborado pelas autoras

O calendário escolar das escolas ribeirinhas se adequa às cheias do rio, ou seja, são os rios que determinam a abertura e o funcionamento das escolas. Isso se dá, não só pelas questões estruturais, como inundações e saneamento, mas também por questões naturais como a picada de mosquitos.

Esquer (2023) afirma que

> Outro aspecto que deve ser levado em consideração, são os períodos de cheia e de vazantes no Pantanal. Por vezes são esses períodos, que determinam ter aula, ou não, nas escolas e isso também é um dos fenômenos, que colaboram na nomeação dessas unidades de ensino, visto que o transporte dos alunos e professores e, até mesmo, das unidades de ensino dependem do rio estar cheio ou vazio. (Esquer, 2023, p. 17)

Outro ponto a ser considerado refere-se ao transporte de alunos e professores. Devido às características geográficas da região, o deslocamento até às unidades escolares ocorre, predominantemente, por vias fluviais, sendo o barco o principal meio de acesso. Contudo, em determinadas localidades e períodos do ano, também são utilizados outros meios, como tratores, veículos do tipo marruá e, em alguns casos, o barco-escola, evidenciando a necessidade de adaptação às condições impostas pelo regime das águas e pela dinâmica do território pantaneiro. (Zerlotti, 2014) destaca, em seu trabalho, as especificidades da experiência de deslocamento pelo rio, como a via principal de transporte para se chegar às escolas.

> É preciso esclarecer que a viagem de cinco horas de barco não pode ser comparada à de cinco horas de carro. O barco é bem mais cansativo, pois não tem muito espaço para acomodação, viaja-se sob o sol, vento ou chuva, e o barulho do motor dificulta a conversa. Mas, apesar de cansativa, a paisagem é compensadora e sempre tem algo a nos revelar e ensinar. A dinâmica das águas, a migração das aves, o florescer das árvores, o comportamento da fauna faz com que cada viagem ao Pantanal seja única. (Zerlotti, 2014, p. 57).

Por esse motivo, podemos perceber indícios das dificuldades dessas comunidades. Fator que afeta diretamente no bem-estar dos alunos e consequentemente no seu desenvolvimento e aprendizagem em sala de aula. Igualmente, os professores enfrentam as mesmas dificuldades, necessitando, inclusive, se mudarem para as comunidades, a fim de conseguirem atender às demandas locais e desenvolverem o trabalho pedagógico conforme o calendário escolar específico de cada comunidade ribeirinha.

Desafios docentes na alfabetização das comunidades ribeirinhas

Considerando o objetivo deste estudo, que se propõe a investigar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização em comunidades ribeirinhas do Município de Corumbá- MS, buscamos analisar as pesquisas dos autores que se dedicaram a esta temática. Um dos pontos identificados foi que para além das dificuldades relacionadas à distância geográfica e ao acesso; às condições estruturais das Escolas das Águas revelam limitações significativas no que se refere à infraestrutura, à disponibilidade de recursos didáticos e ao acesso às tecnologias educacionais (Zerlotti, 2014; Abreu, 2018; Rios, 2020). Tais aspectos impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitas dessas instituições operam em espaços físicos precarizados e com reduzido suporte pedagógico.

A partir de informações coletadas no site Instituto Rural Escolas das Águas (2023), a extensão Santa Mônica, localizada na fazenda Santa Mônica, apresenta um projeto que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação de crianças com difícil acesso às escolas. De acordo com o site, o prédio da extensão é subdividido em cozinha, lavanderia, almoxarifado, sala multimídia, sala com 10 computadores, biblioteca com aproximadamente 300 exemplares de livros infantis e coleções para adolescentes, alojamentos masculino e feminino, campo de futebol e vôlei. Na área da saúde, possui um dos mais modernos consultórios de odontologia, podendo atender aos mais variados procedimentos, um consultório de oftalmologia e clínica geral. (Instituto Rural Escola das Águas, 2023). Essa escola conta com aproximadamente 50 alunos, com idade entre 6 e 17 anos, cursando o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, em sistema integral e internato. Os alunos são divididos em três salas de aula, no formato de classes multisseriadas.

Consta-nos, pelas pesquisas analisadas, certa sobrecarga de funções do docente, que precisa desempenhar papéis múltiplos, atuando como educador, mediador social, orientador familiar e referência comunitária. Essa multiplicidade de responsabilidades contribui para o desgaste profissional e limita o tempo e a energia disponíveis para se dedicar à alfabetização de forma plena (Nobre, 2020; Silva, 2021). Outro desafio significativo diz respeito ao atendimento a turmas multisseriadas que demanda do professor vários planejamentos voltados aos diversos anos escolares e níveis de aprendizagem de cada grupo de alunos. Muitos professores chegam às comunidades sem preparo específico para atuar em turmas multisseriadas, que reúnem alunos

de diferentes idades, turmas heterogêneas (em níveis de aprendizagem diversos) e com múltiplas experiências de vida (Abreu, 2018; Nobre, 2020). Essa lacuna formativa também se manifesta na carência de formação continuada contextualizada, que raramente oferece métodos adaptados à realidade local.

Outros pontos que merecem destaque nos trabalhos consultados referem-se à formação e às condições de trabalho dos professores. Ambos se configuram como elementos centrais nesse cenário, visto que a ausência de políticas consistentes de formação continuada e de valorização docente restringe a implementação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioculturais e territoriais dos estudantes (Nozu; Kassar, 2020). Nesse contexto, as desigualdades educacionais tendem a se acentuar, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização, etapa fundamental para a trajetória escolar dos sujeitos.

Outrossim, as precariedades afetam não só os alunos, mas também os professores. As condições de saúde, acometem professores pelas múltiplas funções que desempenham nas comunidades ribeirinhas. De acordo com Rocha e Rossetto (2023), muitos professores que atuam em escolas ribeirinhas solicitam afastamentos por motivos de: transtorno de estresse, ansiedade, depressão, problemas psicológicos, síndrome de Burnout, síndrome dolorosa, distúrbios musculoesqueléticos e problemas na voz. Ainda na visão de Rocha e Rossetto (2023), ao analisar a atuação de professores nas escolas rurais, a saúde dos professores fica comprometida devido a fatores, como: isolamento e dificuldade de comunicação com familiares, limitações tecnológicas e de locomoção, distância e falta de infraestrutura no acesso à saúde e ao apoio psicológico. Com isso, muitos professores sentem-se desamparados e solitários, coadunando no enfrentamento de problemas de saúde mental.

Sob a ótica da alfabetização nas comunidades ribeirinhas do Pantanal de Corumbá são múltiplos os desafios que se entrelaçam e impactam diretamente a prática pedagógica dos professores. Entre os principais obstáculos está o isolamento geográfico, uma característica marcante dessas comunidades, que dificulta o deslocamento regular dos professores e limita o acesso a materiais didáticos e pedagógicos. A dependência de transporte fluvial, muitas vezes a única forma de acesso, impõe longas viagens e inseguranças logísticas, dificultando o planejamento escolar e a continuidade do trabalho docente (Abreu, 2018; Nobre, 2020). Além disso, a dinâmica ambiental do Pantanal, marcada por períodos de cheia e seca, interfere no calendário escolar, interrompendo aulas e prejudicando a regularidade do ensino, o que dificulta

o planejamento docente, com vistas à consolidação da alfabetização (Santana, 2015; Silva, 2021).

A desconexão entre currículo escolar e realidade sociocultural representa outro desafio significativo. Os currículos oficiais frequentemente não contemplam os saberes locais nem as práticas tradicionais das comunidades, como a pesca, a agricultura de subsistência e a cultura do rio. Dessa forma, cabe ao professor adaptar os conteúdos e metodologias, tarefa que demanda criatividade, dedicação e compreensão profunda da vida ribeirinha. (Abreu, 2018; Nobre, 2020; Santana, 2015).

Apesar das dificuldades, existem perspectivas promissoras que podem favorecer o processo de alfabetização nas escolas ribeirinhas, as quais apontamos no tópico sobre as perspectivas no trabalho docente.

Perspectivas no trabalho docente

As perspectivas apontadas neste estudo, em alguns aspectos estão consonantes ao Plano Nacional de Educação - PNE 2024-2034 que manifesta na estratégia 3.3, o apoio à alfabetização de crianças quilombolas, indígenas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência, produzindo materiais didáticos específicos e desenvolvendo instrumentos de acompanhamento que considerem as identidades e as especificidades destas populações (Brasil, 2024). Uma das estratégias mais relevantes é a contextualização do currículo escolar, integrando os saberes locais e a cultura das comunidades ribeirinhas no processo educativo. Incorporar as práticas do rio, da pesca e da vida comunitária torna o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos alunos, fortalecendo o vínculo entre educação formal e experiência cotidiana (Santana, 2015; Nobre, 2020).

Salientamos que a formação docente contextualizada também se destaca como um caminho essencial para superar os obstáculos. Capacitar professores especificamente para atuar em comunidades ribeirinhas, com foco em turmas multisseriadas, inclusão de alunos com diferentes níveis de aprendizagem e metodologias adaptadas à realidade do Pantanal, contribui diretamente para a melhoria da alfabetização (Abreu, 2018; Silva, 2021). Da mesma forma, o PNE 2024-2034 sinaliza como uma de suas estratégias, “fomentar políticas de valorização para

profissionais do magistério em exercício na alfabetização, com vistas a reconhecer o trabalho do professor alfabetizador e o bom desempenho em sala de aula." (Brasil, 2024).

Outra perspectiva importante é a melhoria da infraestrutura escolar, incluindo a oferta de materiais pedagógicos adequados, bibliotecas, recursos tecnológicos, transporte seguro e condições adequadas de saneamento. Tais melhorias reduzem as barreiras físicas e logísticas que historicamente dificultam a alfabetização (Nobre, 2020; Abreu, 2018).

O envolvimento comunitário no processo educativo também apresenta grande potencial. Integrar famílias, líderes comunitários e membros da comunidade no planejamento e execução das atividades escolares fortalece a participação social, valoriza os saberes locais e aumenta a motivação dos alunos para o aprendizado (Santana, 2015). A prefeitura de Corumbá tem desenvolvido encontros de integração entre alunos e profissionais das escolas do campo e das águas. No ano de 2024, em sua 5ª edição, o encontro buscou a interação, o diálogo e a integração entre as partes, possibilitando espaços de troca de experiências. Esta iniciativa merece destaque pela importância da iniciativa que deve ser não apenas mantida, mas ampliada, com a finalidade de alinhar os interesses e as necessidades das comunidades, dos professores e das escolas ribeirinhas (Corumbá, 2025a).

Por fim, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, como projetos interdisciplinares e atividades educativas baseadas no contexto ambiental e cultural do Pantanal, permite superar limitações estruturais e ambientais, tornando o processo de alfabetização mais atrativo, inclusivo e efetivo (Silva, 2021; Abreu, 2018). Tais estratégias fortalecem a relação entre o ensino formal e a realidade das comunidades ribeirinhas, promovendo uma alfabetização mais contextualizada e significativa.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como propósito investigar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização em comunidades ribeirinhas do município de Corumbá-MS. A partir da análise dos estudos selecionados, foi possível compreender que a realidade educacional dessas comunidades é marcada por especificidades geográficas, sociais e culturais que impactam diretamente a prática docente e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os resultados evidenciam que o isolamento geográfico, as dificuldades de acesso, a precariedade da infraestrutura escolar e a limitação de recursos pedagógicos constituem obstáculos significativos para a efetivação de uma alfabetização de qualidade. Soma-se a isso a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores para atuação em contextos ribeirinhos, bem como as condições de trabalho que contribuem para o desgaste da saúde desses profissionais.

Além disso, a dinâmica ambiental do Pantanal, especialmente os períodos de cheias e vazantes, interferem no calendário escolar, comprometendo a continuidade do ensino e exigindo constante adaptação por parte dos docentes. Também se destaca a necessidade de maior articulação entre o currículo escolar e a realidade sociocultural dos alunos, de modo a tornar o processo de alfabetização mais significativo e contextualizado.

Diante desse cenário, ressalta-se a importância de investimentos em políticas educacionais que considerem as especificidades das comunidades ribeirinhas, promovendo melhores condições de trabalho para os professores, ampliação do acesso a recursos didáticos e tecnológicos, e oferta de formação docente contextualizada. Igualmente, o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade mostra-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Por fim, conclui-se que, embora os desafios sejam numerosos, existem possibilidades concretas de superação, desde que haja compromisso institucional e políticas públicas que valorizem a educação nas regiões ribeirinhas. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a temática e incentive novas pesquisas voltadas à promoção da equidade educacional no contexto pantaneiro.

Referências

ABREU, Cleide. **Educação nas escolas ribeirinhas do Pantanal de Corumbá (MS)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2018. Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/01/Dissertacao-Mestrado-UFMS-CPAN-Cleide-Abreu.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 2614, de 2024**. Institui o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2024-2034. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764. Acesso em: 20 de abr de 2026.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal. **Encontro promove integração entre alunos e profissionais das Escolas do Campo e das Águas**. Corumbá, 2025a. Disponível em: https://corumba.ms.gov.br/noticias/encontro-promove-integracao-entre-alunos-e-profissionais-das-escolas-do-campo-e-das-aguas. Acesso em: 18 set. 2025

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. **Escolas e creches**. Corumbá, 2025b. Disponível em: https://corumba.ms.gov.br/paginas/ver/escolas-e-creches. Acesso em: 25 abr. 2026.

CRUZ, Mirian Bastos de Oliveira da. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Acesso em: 25 abr. 2026.

ESQUER. Dilson. V. **As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7341 acesso em: Acesso em: 18 set. 2025

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. Acesso em: 18 set 2025.

INSTITUTO RURAL ESCOLA DAS ÁGUAS. **Quem somos**. Pantanal do Paiaguás. Corumbá, MS, 2023. Disponível em: https://escoladasaguas.org.br/index.php?p=paginas&tipo=1. Acesso em: 27 abr. 2026.

MARTINS, Heloisa Helena T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30 n. 2, p. 289–300, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007. Acesso em: 25 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Romeu Gomes; 28ª Ed., Vozes; Petrópolis, RJ, 2009.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Formação de professores e práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas do Pantanal de Corumbá (MS)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2020. Disponível em:https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4286/1/NATI%c3%89LY%20RAMYLA%20DE%20ALMEIDA%20FERREIRA%20NOBRE_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20vers%c3%a3o%20Final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100131 Acesso em: 23 abr. 2026.

RIOS, Elisângela Corrêa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas no pantanal sul-mato-grossense**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

ROCHA, G. dos Santos da.; ROSSETTO, E. Saúde mental docente em tempos de pandemia: um estudo com professores de Cascavel/PR. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 18, n. 39, 2023. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1949. Acesso em: 29 mar 2026.

SANTANA, Sílvia. **Comunidade ribeirinha Barra de São Lourenço**: um estudo heurístico sobre desenvolvimento local como projeto endógeno e comunitário. Campo Grande: ECOA – Ecologia e Ação, 2015. Disponível em: https://www.ecoa.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Silvia-Santana-Ecoa-comunidade-ribeirinha-barra-de-sao-lourenco-um-estudo-heuristico-sobre-desenvolvimento-local-como-projeto-endogeno-e-comunitario.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, Eliane Damasceno da. **O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4271/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Eliane%20Damasceno%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar**: um estudo na Escola das Águas- Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2019/05/patricia-zerlotti-os-saberes-locais-dos-alunos-sobre-o-ambiente-natural-e-suas-implicacoes-no-curriculo-escolar-um-estudo-na-escola-das-aguas-extensao-sao-lourenco-no-pantanal.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: RESISTÊNCIAS E DESIGUALDADES NA UFMS, UEMS e UFSCAR

Leonardo Pires dos Santos
Telma Romilda Duarte Vaz
Marco Antonio Costa da Silva

Resumo

O presente artigo analisa as políticas institucionais de diversidade no ensino superior público brasileiro, tomando como referência a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Parte-se do entendimento de que a expansão do acesso ao ensino superior, intensificada a partir das políticas de ações afirmativas implementadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, não foi acompanhada de forma homogênea por estratégias institucionais voltadas à permanência, ao enfrentamento da violência de gênero e sexualidade e ao reconhecimento da diversidade no espaço acadêmico. O objetivo do estudo consiste em analisar as políticas institucionais de diversidade dessas universidades, buscando identificar seus alcances, limites e contradições no enfrentamento das desigualdades estruturais que incidem, de forma particular, sobre mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, especialmente pessoas transgêneras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise documental de resoluções, programas, normativas e informações institucionais disponibilizadas nos portais oficiais das universidades investigadas. A análise está ancorada no referencial decolonial e interseccional, articulando as contribuições de Quijano, Lugones, Segato, Crenshaw e Akotirene. Os resultados evidenciam avanços na institucionalização das políticas de diversidade, expressos na criação de estruturas administrativas, programas de permanência, contudo, persistem limites relacionados à fragmentação das ações, à desigual integração institucional das políticas e à permanência de barreiras que afetam mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ nos processos de acesso, permanência e reconhecimento acadêmico.

Palavras-chave: Políticas institucionais; Gênero e sexualidade; Ensino superior público; Diversidade; Ações afirmativas.

1. Introdução

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) representaram um marco no processo de expansão e democratização do ensino superior público brasileiro. A partir dos anos 2000, políticas educacionais implementadas nesse período, como

o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, e a ampliação das políticas de ações afirmativas, especialmente por meio da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), promoveram mudanças significativas na estrutura universitária nacional. Essas medidas impulsionaram a criação de novos campi, a interiorização das universidades federais e a ampliação do número de vagas, possibilitando o ingresso de estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos do ensino superior, particularmente estudantes de escolas públicas, populações negras, indígenas e segmentos socialmente vulnerabilizados.

Conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2010), tais políticas expressam um movimento de democratização da universidade pública, tensionando parcialmente sua tradição elitista e seletiva. Desse modo, as transformações ocorridas durante os governos Lula e Dilma não produziram apenas um crescimento quantitativo do acesso, mas alteraram qualitativamente a composição social do espaço universitário, tornando-o mais diverso do ponto de vista racial, social, regional e de gênero.

Entretanto, a ampliação do acesso não significou, necessariamente, a superação das desigualdades estruturais historicamente presentes no campo acadêmico. Embora mulheres tenham ampliado significativamente sua presença no ensino superior brasileiro, persistem profundas assimetrias relacionadas às condições de permanência, reconhecimento e ocupação dos espaços de poder e produção científica. Tais desigualdades tornam-se ainda mais intensas quando observadas a partir das intersecções entre gênero, sexualidade, raça e classe social. No caso das pessoas LGBTQIAPN+, especialmente das pessoas transgêneras, o ambiente universitário continua marcado por processos de exclusão, invisibilização e violência de gênero. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA (2024) indicam que o Brasil permanece entre os países com maiores índices de violência contra pessoas trans no mundo, realidade que atravessa também os espaços educacionais.

Estudos recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) evidenciam que mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ continuam expostas a diferentes formas de violência simbólica e institucional, revelando que a democratização do ensino superior permanece atravessada por contradições entre ampliação do acesso e permanência efetivamente inclusiva. Nesse contexto, o problema de pesquisa consiste em compreender em que medida as políticas afirmativas e de inclusão, especialmente as implementadas a partir dos governos Luiz Inácio

Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram acompanhadas, no âmbito das universidades públicas, por estratégias institucionais voltadas não apenas à ampliação do acesso, mas também à permanência qualificada, ao enfrentamento da violência de gênero e sexualidade e à promoção de condições efetivas de inclusão para mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, com ênfase nas experiências de pessoas transgêneras.

O objetivo do estudo é analisar as políticas institucionais de diversidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de São Carlos, buscando identificar seus alcances, limites e contradições no enfrentamento das desigualdades estruturais que incidem, de forma particular, sobre mulheres e pessoas LGBTQIAPN+.

A análise articula o referencial decolonial às políticas de inclusão no ensino superior, evidenciando os limites estruturais da democratização universitária em sociedades marcadas pela colonialidade. A colonialidade do poder, discutida por Aníbal Quijano (2005), permite compreender a permanência de hierarquias sociais construídas historicamente a partir da raça, da classe e do gênero. A colonialidade do saber, desenvolvida por Walter Mignolo (2003), evidencia a centralidade de uma racionalidade eurocêntrica que define quais conhecimentos são legitimados no espaço acadêmico. Já a colonialidade de gênero, problematizada por Rita Laura Segato (2012), revela como as instituições reproduzem mecanismos patriarcais e cisheteronormativos de controle e exclusão.

Sob essa perspectiva, a universidade pública não pode ser compreendida apenas como espaço de produção do conhecimento, mas também como território de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, atravessado por relações de poder que reproduzem desigualdades historicamente estruturadas pela colonialidade, pelo patriarcado e pela cisheteronormatividade.

2. Colonialidade e desigualdades de gênero no ensino superior

A noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005), constitui um eixo central para a compreensão das desigualdades no campo acadêmico. O autor demonstra que a colonização não se limitou à dominação territorial e econômica, mas instaurou um padrão global de poder baseado na classificação social por raça, trabalho e produção do conhecimento.

Embora o colonialismo tenha sido formalmente superado, tais hierarquias foram reconfiguradas e permanecem operando nas estruturas sociais contemporâneas.

Nesse processo, a dominação colonial implicou a expropriação de saberes e a repressão das formas de conhecimento dos povos colonizados, uma vez que, como afirma Quijano (2005, p. 9), foram reprimidos seus "padrões de produção de sentidos" e seu "universo simbólico". Como resultado, consolidou-se um sistema duradouro de desigualdades que segue estruturando as relações sociais, epistêmicas e institucionais, inclusive no interior das universidades.

Esse debate se aprofunda quando articulado à crítica ao patriarcado, entendido não apenas como um sistema de dominação masculina, mas como uma estrutura histórica e política que organiza as relações sociais, os corpos e os saberes. Conforme argumenta María Lugones (2021), a colonialidade instituiu um sistema moderno/colonial de gênero, impondo um modelo binário, hierárquico e heteronormativo que deslegitimou outras formas de existência. Nessa direção, Rita Laura Segato (2012) demonstra que o patriarcado, reconfigurado pela modernidade colonial, intensificou a subordinação das mulheres ao deslocar a política para a esfera pública masculina e subalternizar o espaço doméstico, processo que a autora denomina de "sequestro de toda política" (Segato, 2012, p. 121).

Essa articulação entre colonialidade e patriarcado não apenas produz desigualdades, mas também estrutura e legitima a violência de gênero como mecanismo de controle e manutenção das hierarquias sociais. Assim, a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ não pode ser compreendida como fenômeno isolado ou episódico, mas como expressão de uma ordem social patriarcal que se atualiza nas instituições contemporâneas.

A compreensão dessas dinâmicas se amplia com o conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw (2002), que evidencia a articulação simultânea entre raça, gênero, classe e sexualidade na produção das desigualdades. No contexto brasileiro, Carla Akotirene (2019) reforça a interseccionalidade como prática política construída por mulheres negras, enquanto Djamila Ribeiro (2017) destaca a centralidade do lugar de fala na análise das hierarquias sociais, afirmando que "saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos […] desigualdade, pobreza, racismo e sexismo" (Ribeiro, 2017, p. 47).

Nessa perspectiva, as desigualdades operam de forma articulada, atravessando também a universidade, entendida como instituição social marcada por relações de poder. Conforme sugere Vaz (2018), esse espaço pode ser analisado a partir de três dimensões: a produção de

conhecimento, frequentemente orientada por matrizes eurocêntricas; as relações de poder, estruturadas por disputas simbólicas desiguais; e os processos de democratização, que, embora ampliem o acesso, ainda apresentam limites significativos no que se refere à permanência e à inclusão. Assim, a universidade configura-se como um espaço contraditório, no qual coexistem avanços institucionais e a reprodução de estruturas patriarcais e coloniais. Tal contradição torna-se particularmente evidente na análise das políticas institucionais, ou da ausência delas, voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade.

Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), indicam que mulheres negras seguem sendo as principais vítimas da violência letal no país, revelando que gênero, raça e classe social operam de forma articulada na produção das desigualdades. Nessa mesma direção, pessoas LGBTQIAPN+, particularmente travestis e mulheres trans, continuam submetidas a elevados índices de violência física, simbólica e institucional, situação agravada por processos de exclusão social, precarização econômica e negação de direitos básicos.

No interior das universidades, essas desigualdades manifestam-se por meio do silenciamento de experiências dissidentes, da invisibilização de identidades de gênero e sexualidade, do não reconhecimento do nome social, da precarização das condições de permanência e da insuficiência de políticas institucionais de acolhimento e proteção.

Ainda que políticas como a Lei de Cotas tenham ampliado o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior, a experiência cotidiana de mulheres, mulheres negras, indígenas, periféricas e pessoas LGBTQIAPN+, especialmente pessoas transgêneras, evidencia que a democratização universitária permanece marcada por contradições entre inclusão formal e exclusão concreta. Tais processos revelam os limites de estruturas acadêmicas que ainda reproduzem hierarquias sociais, epistemológicas e de gênero, demonstrando que a inclusão formal é insuficiente quando não acompanhada de transformações institucionais efetivas relacionadas à permanência, ao reconhecimento e ao enfrentamento da violência de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, políticas como a Lei de Cotas tensionam parcialmente as estruturas historicamente excludentes da universidade ao ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados. Ainda assim, a persistência de desigualdades relacionadas à permanência, ao reconhecimento acadêmico e ao enfrentamento da violência de gênero e sexualidade demonstra

que a inclusão formal, embora necessária, é insuficiente quando não acompanhada de transformações institucionais efetivas.

É importante destacar que a limitação das políticas institucionais se explicita quando considerada à luz do contexto brasileiro, marcado por elevados índices de violência de gênero. Dados recentes indicam o aumento dos casos de feminicídio e a persistência de violências direcionadas, sobretudo, a mulheres negras (Boehm, 2026; Ministério das Mulheres, 2026). No que se refere à população trans, os indicadores apontam para trajetórias marcadas por exclusão educacional e alta incidência de violência, comprometendo significativamente o acesso e a permanência no ensino superior (ANTRA, 2023; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Esses dados evidenciam que a violência de gênero constitui uma expressão concreta da articulação entre colonialidade e patriarcado (Segato, 2012), sendo reproduzida, ainda que de formas específicas, no interior das universidades. Nesse sentido, a análise das políticas institucionais de diversidade não pode se restringir ao plano normativo, devendo considerar as condições estruturais que produzem tais desigualdades. A ausência, fragilidade ou fragmentação de políticas voltadas à proteção, permanência e reconhecimento de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ revela, portanto, os limites institucionais no enfrentamento dessas violências e reafirma a necessidade de uma transformação que não seja apenas administrativa, mas também epistemológica e política.

3. Delineamento metodológico da pesquisa

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e orientação analítico-interpretativa, por compreender que a análise das políticas institucionais de diversidade de gênero e sexualidade no ensino superior demanda a apreensão contextualizada de normativas, estruturas e práticas institucionais (Zanella, 2006; Gil, 2008). A pesquisa está vinculada ao projeto interinstitucional “Pesquisa Narrativa: As Interfaces entre Diversidade de Gênero, Experiências, Lutas e Resistências no Ambiente Acadêmico”, embora, no presente artigo, adotemos especificamente o recorte metodológico da análise documental.

Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa baseada no exame sistemático de documentos institucionais, compreendendo resoluções, planos institucionais,

deliberações, programas, editais e informações disponibilizadas nos portais oficiais das universidades analisadas. O corpus documental foi constituído a partir da relevância desses materiais para a compreensão das políticas institucionais de diversidade de gênero e sexualidade, bem como das estratégias de enfrentamento das desigualdades que incidem sobre mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Para tanto, foram considerados os documentos vigentes e disponíveis no momento da realização da pesquisa, não se tratando, portanto, de um estudo voltado à reconstituição histórica da evolução dessas políticas, mas à análise crítica de suas configurações institucionais atuais.

A pesquisa abrange três instituições públicas de ensino superior – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – selecionadas em função de sua vinculação ao projeto interinstitucional. A análise comparativa entre essas instituições constitui um procedimento metodológico voltado à identificação de aproximações, limites, especificidades e contradições presentes nas políticas institucionais de diversidade de gênero e sexualidade desenvolvidas por cada universidade. Quanto aos aspectos éticos, foram utilizados exclusivamente dados secundários de domínio público. O estudo está vinculado a projeto previamente aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para a organização dos dados, foram definidos cinco eixos analíticos: institucionalização das políticas, reconhecimento da identidade de gênero, acesso e ações afirmativas, permanência e suporte institucional e enfrentamento à violência e formação institucional. Esses eixos orientam a sistematização das informações empíricas, permitindo não apenas a descrição das políticas existentes, mas também sua problematização à luz do referencial teórico adotado.

4. Políticas institucionais de gênero e sexualidades

A análise das políticas institucionais de diversidade nas universidades investigadas evidência que a incorporação das demandas relacionadas a gênero e sexualidade vem ocorrendo, progressivamente, por meio da criação de estruturas administrativas e organizacionais voltadas à promoção da inclusão, da equidade e do enfrentamento das

desigualdades. Nesse contexto, os dados indicam que as três universidades analisadas dispõem de instâncias institucionais formais responsáveis pela condução e articulação dessas políticas, embora com diferentes níveis de abrangência, institucionalização e integração às dinâmicas universitárias.

No eixo institucionalização das políticas, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, essa atuação está vinculada à Pró-Reitoria de Cidadania e Sustentabilidade (Procids), responsável pela coordenação da Política de Inclusão, Ações Afirmativas e Cidadania (PIAAC), bem como por programas como o UFMS Diversa e o Sou Mulher UFMS (UFMS, 2026). Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a gestão dessas políticas ocorre por meio da Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAAFE), que conta com setor específico voltado à equidade de gênero e diversidade sexual (UEMS, 2026). Na Universidade Federal de São Carlos, as ações institucionais estão vinculadas à Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), que dispõe de estruturas organizacionais próprias para o desenvolvimento dessas políticas UFSCar, 2026).

Esse conjunto de iniciativas evidencia a incorporação progressiva da temática da diversidade à agenda institucional das universidades públicas. Entretanto, à luz da noção de colonialidade do poder (Quijano, 2005), observa-se que a institucionalização dessas políticas ainda convive com processos de fragmentação e concentração setorial, indicando que a presença de estruturas administrativas não garante, por si só, a transversalidade das ações no conjunto da vida universitária.

No eixo do reconhecimento da identidade de gênero, observa-se que as três instituições garantem o uso do nome social para travestis, transexuais e pessoas não binárias em registros acadêmicos e funcionais. Na UFMS, essa regulamentação vigora desde 2012, assegurando o uso do nome social em sistemas institucionais e na comunicação oral (UFMS, 2026). A UEMS também garante esse direito em registros acadêmicos e funcionais (UEMS, 2026). Na UFSCar, além da regulamentação do nome social, identificou-se a aprovação, em 2024, de política institucional voltada ao reconhecimento das identidades de gênero, incluindo diretrizes relacionadas ao acesso a espaços institucionais conforme a autodeclaração (UFSCar, 2026).

Os dados revelam avanços relevantes no plano do reconhecimento institucional, sobretudo por incidirem sobre dimensões historicamente negadas a sujeitos dissidentes da norma cis-heteropatriarcal. Contudo, conforme indicam Lugones (2021) e Segato (2012), o

reconhecimento formal não elimina as desigualdades produzidas pelas práticas cotidianas e pelas relações institucionais de poder, o que evidencia a necessidade de mecanismos permanentes de formação e acompanhamento institucional.

No que se refere ao eixo do acesso e das ações afirmativas, as três universidades adotam políticas baseadas na legislação nacional de cotas, embora apresentem diferenças quanto à incorporação de ações específicas voltadas à população trans. Na UFSCar, foi aprovada, em 2025, a política de reserva de uma vaga adicional para pessoas trans em cada curso de graduação presencial, regulamentada por edital próprio (UFSCAR, 2026). Na UEMS, identificou-se a previsão de sobrevagas para travestis e transexuais na pós-graduação (UEMS, 2026). Na UFMS, não foram encontradas políticas específicas de reserva de vagas para esse grupo, embora existam programas institucionais voltados à inclusão e permanência de populações LGBTQIAPN+.

À luz da interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2019), tais diferenças indicam que o acesso ao ensino superior não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessado por desigualdades relacionadas a gênero, raça, sexualidade e classe social. Nesse contexto, a ampliação das ações afirmativas para além dos critérios tradicionais representa avanço importante, particularmente diante das trajetórias historicamente marcadas pela exclusão educacional de pessoas trans.

No eixo da permanência e suporte institucional, foram identificadas ações voltadas ao apoio acadêmico, social e institucional dos estudantes. Na UFMS, destacam-se programas como o UFMS Diversa e o Sou Mulher UFMS, além do apoio a coletivos estudantis e da existência de espaços institucionais de acolhimento (UFMS, 2026). Na UEMS, as ações encontram-se vinculadas à DAAFE e às iniciativas voltadas à equidade de gênero (UEMS, 2026). Na UFSCar, as políticas de permanência articulam-se às ações da SAADE e aos programas institucionais de acompanhamento estudantil.

Essas iniciativas evidenciam que as universidades reconhecem a permanência como dimensão fundamental da democratização do ensino superior. Entretanto, conforme aponta Mignolo (2003), a permanência não se restringe à dimensão material, envolvendo também o reconhecimento de saberes, experiências e trajetórias historicamente marginalizadas. Assim, o pertencimento acadêmico depende não apenas de mecanismos administrativos de apoio, mas

também da capacidade institucional de enfrentar práticas de exclusão simbólica e epistemológica.

No eixo do enfrentamento à violência e da formação institucional, foram identificados dispositivos relacionados à denúncia, proteção e formação, como ouvidorias, canais institucionais, campanhas e ações educativas. A UFMS dispõe de mecanismos como ouvidoria feminina e dispositivos de alerta em espaços institucionais, além de campanhas como o Agosto Lilás (UFMS, 2026). A UEMS desenvolve ações institucionais e eventos como o Maio da Diversidade (UEMS, 2026), enquanto a UFSCar articula canais institucionais de denúncia e ações formativas vinculadas à temática da diversidade (UFSCar, 2026).

Essas iniciativas demonstram o reconhecimento institucional da violência de gênero e sexualidade como problema relevante no contexto universitário. No entanto, conforme argumenta Segato (2012), a violência deve ser compreendida como expressão das relações estruturais de poder que organizam a sociedade contemporânea. Desse modo, o fortalecimento dessas políticas depende não apenas da existência de canais de denúncia, mas da consolidação de estratégias integradas de prevenção, acolhimento, responsabilização e formação continuada.

De modo mais amplo, os resultados evidenciam que as políticas institucionais analisadas representam avanços significativos na promoção do reconhecimento e da diversidade no ensino superior público. Contudo, persistem limites relacionados à articulação entre diferentes marcadores sociais e à integração dessas políticas às estruturas universitárias de forma transversal e contínua. Mulheres negras, indígenas, periféricas e pessoas LGBTQIAPN+, especialmente pessoas trans, continuam enfrentando barreiras específicas nos processos de acesso, permanência, reconhecimento e pertencimento acadêmico.

À luz das contribuições de Quijano (2005), Lugones (2021) e Segato (2012), tais limites não se restringem ao plano administrativo, mas expressam a permanência de estruturas coloniais, patriarcais e cisheteronormativas que atravessam o campo acadêmico. Nesse sentido, as políticas institucionais de diversidade assumem um papel estratégico não apenas na ampliação de direitos, mas também no tensionamento das bases epistemológicas e políticas da universidade. Sua efetividade depende, portanto, da capacidade de produzir transformações institucionais que articulem acesso, permanência, reconhecimento e enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade como dimensões constitutivas do próprio projeto universitário.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas institucionais de diversidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de São Carlos, buscando identificar seus alcances, limites e contradições no enfrentamento das desigualdades estruturais que incidem, de forma particular, sobre mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. A partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, ancorada na análise documental, a pesquisa permitiu examinar como essas instituições vêm incorporando a temática da diversidade de gênero e sexualidade em suas políticas institucionais.

Os resultados evidenciam que as universidades analisadas apresentam avanços relevantes na institucionalização de políticas voltadas ao reconhecimento da diversidade, especialmente no que se refere ao uso do nome social, à criação de estruturas administrativas específicas, às ações de permanência estudantil e aos mecanismos institucionais de enfrentamento da violência de gênero e sexualidade. Tais iniciativas indicam que a diversidade vem sendo progressivamente incorporada à agenda universitária, refletindo transformações mais amplas no contexto do ensino superior público brasileiro.

Entretanto, a análise também evidencia que esses avanços coexistem com limites institucionais importantes. As políticas identificadas ainda se apresentam de forma desigual entre as universidades e, em muitos casos, permanecem concentradas em setores específicos, com desafios relacionados à transversalidade, à integração institucional e à consolidação de mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação. Nesse cenário, as diferenças observadas entre as instituições não devem ser compreendidas em termos hierárquicos, mas como expressões de distintos percursos institucionais na incorporação da diversidade como dimensão constitutiva da universidade pública.

No eixo do acesso, destacam-se as políticas específicas voltadas à população trans desenvolvidas pela UFSCar, com a instituição de vaga adicional para pessoas trans nos cursos de graduação, e pela UEMS, com a previsão de sobrevagas na pós-graduação para travestis e transexuais. Na UFMS, embora não tenham sido identificadas políticas específicas de reserva de vagas para esse grupo, observam-se iniciativas importantes voltadas à permanência, ao acolhimento e à proteção da população LGBTQIAPN+, evidenciando que os processos de

institucionalização das políticas de diversidade ocorrem de maneira heterogênea e em diferentes ritmos.

Os resultados indicam que as desigualdades de gênero e sexualidade no ensino superior não podem ser compreendidas apenas como lacunas administrativas, mas como expressões de estruturas históricas de colonialidade, patriarcado e cisheteronormatividade que atravessam o campo acadêmico. Nesse sentido, mulheres, especialmente mulheres negras, indígenas e periféricas, bem como pessoas LGBTQIAPN+, continuam enfrentando barreiras relacionadas ao acesso, à permanência, ao reconhecimento institucional e à produção de pertencimento no espaço universitário.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o recorte metodológico centrado exclusivamente na análise documental, o que não permite apreender integralmente as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos nas políticas analisadas. Desse modo, pesquisas futuras poderão aprofundar a compreensão dessas dinâmicas por meio da incorporação de entrevistas narrativas com estudantes, docentes e gestores, ampliando a análise das experiências concretas de permanência, exclusão e resistência no ambiente acadêmico.

Por fim, conclui-se que as políticas institucionais de diversidade analisadas representam avanços importantes no processo de democratização do ensino superior brasileiro, mas ainda enfrentam desafios relacionados à sua efetividade, integração e capacidade de enfrentamento das desigualdades estruturais. Mais do que instrumentos administrativos de inclusão, tais políticas tensionam as bases epistemológicas e políticas da universidade, colocando em debate os modos de produção do conhecimento, as relações de poder e as formas de reconhecimento e pertencimento no interior das instituições públicas de ensino superior.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, processo nº166553/2025-5.

Referências

AKOTIRENE, Carla**. O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023.** Brasília, DF: ANTRA, 2024. Disponível em: ANTRA. Acesso em: 7 maio 2026.

BOEHM, Camila. Mulheres negras são maioria das vítimas de feminicídio no país. *Agência Brasil*, Brasília, 4 mar. 2026. Disponível em: Agência Brasil. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **"Precisamos chegar antes, o Estado precisa chegar antes do feminicídio***, diz ministra das Mulheres*. Brasília: Ministério das Mulheres, 6 fev. 2026. Disponível em: Ministério das Mulheres. Acesso em: 8 maio 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm.Acesso em: 07 abr. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, n. 10, p. 171-188, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Acesso em: 7 maio 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
LUGONES, María. *Rumo a um feminismo descolonial*. Tradução de Juliana Araújo Lopes. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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. p. 227-278.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: _____. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade:** em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES*, n. 18, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Portal institucional**. Dourados, [s.d.]. Disponível em: https://www.uems.br/. Acesso em: 29 jan. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **UEMS 30 anos:** visando a inclusão, universidade tem 45% das vagas para cotistas. Dourados, 15 dez. 2023. Disponível em: https://www.uems.br/noticias/detalhes/UEMS-30-anos-Visando-a-inclusao-Universidade-tem-45-das-vagas-para-cotistas. Acesso em: 29 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Criação de cotas para estudantes transexuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Proposta n. 116. Campo Grande, 2024. Disponível em: https://participapdi.ufms.br/proposals/116-criacao-de-cotas-para-estudantes-transexuais-na-universidade-federal-de-mato-grosso-do-sul. Acesso em: 28 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **UFMS em números:** portal de transparência e dados institucionais. Campo Grande: UFMS, 2025. Disponível em: https://numeros.ufms.br/. Acesso em: 28 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Editais de ingresso específico para pessoas trans.** São Carlos: Pró-Reitoria de Graduação, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Política de identidade de gênero e uso do nome social.** São Carlos: UFSCar, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE). **Ações institucionais de diversidade**. São Carlos: UFSCar, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **UFSCar em números**. São Carlos: ProPlan, 2024. Disponível em: https://www.proplan.ufscar.br/departamentos/informacao-institucional/indicadores-1/ufscar-em-numeros/ufscar-em-numeros. Acesso em: 29 jan. 2026.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para além dos nascidos em berço esplêndido**: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018.

ZANELLA, Liane Carly Hermes et al. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ADOLESCÊNCIA E REDES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Douglas Rodrigues da Silva[50]
Célia Regina de Carvalho[51]

Resumo
O presente trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento que discute a influência das mídias digitais de curta duração, com foco no TikTok e Instagram (Reels), na formação da identidade de adolescentes sob a ótica das questões de gênero. A investigação busca compreender como o consumo desses conteúdos, regido por mecanismos de perfilamento algorítmico e pela lógica do Capitalismo de Vigilância, molda as Representações Sociais de gênero, especificamente nos fenômenos da misoginia, adultização e padrões de beleza. A pesquisa reconhece a mídia como um potente agente de pedagogia cultural que opera através de uma curadoria invisível da realidade, direcionando subjetividades por meio da economia da atenção. De natureza qualitativa e descritivo-explicativa, o estudo adotará a netnografia para o mapeamento da performatividade algorítmica e prevejo a aplicação de entrevistas semiestruturadas com adolescentes do ensino médio de Naviraí - MS. O estudo culminará no desenvolvimento de um Produto Educacional (oficina) voltado ao letramento midiático e à cidadania digital crítica, alinhado à Competência 5 da BNCC e ao ECA Digital (Lei nº 15.211/2025). Espera-se que a intervenção proposta promova a autonomia dos estudantes frente aos algoritmos, transformando o consumo passivo em uma cidadania digital plena.

Palavras-chave: Representações Sociais de Gênero; Perfilamento Algorítmico; Identidade; Letramento Midiático; Ensino Médio.

Introdução

A cultura digital contemporânea é alicerçada pelos processos de plataformização e dataficação, reconfigurando as formas de sociabilidade e a construção de subjetividades. Sob o regime do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020), a experiência humana é unilateralmente convertida em dados para fins de predição comportamental, operada por algoritmos de Inteligência Artificial que funcionam como "curadores invisíveis" da realidade (Kaufman; Santaella, 2020). Para adolescentes, essa imersão ocorre predominantemente em mídias de

[50] Mestrando em Educação Profissional – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Naviraí). douglas.rodrigues@ufms.br
[51] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Naviraí). celia.carvalho@ufms.br

curta duração, onde a economia da atenção pode cristalizar Representações Sociais de gênero estereotipadas, impulsionando fenômenos como a misoginia e a adultização precoce.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que a escola promova a Cidadania Digital, que segundo Ribble (2015), ultrapassa o domínio técnico das ferramentas, definindo-se como o conjunto de normas de comportamento apropriado e responsável em relação ao uso da tecnologia, essencial para que o estudante atue de forma ética, segura e respeitosa. Complementarmente, Cortesi et al. (2020) ressaltam a necessidade de empoderar os jovens para que reconheçam como as infraestruturas digitais e os fluxos de informação moldam suas visões de mundo. Assim, este trabalho fundamenta-se na urgência de formar estudantes para uma leitura crítica das mídias, em conformidade com a Competência Geral 5, Cultura Digital, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando transformar a vulnerabilidade algorítmica em protagonismo e autonomia no ecossistema digital.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, o objetivo geral do estudo consiste em investigar como adolescentes do Ensino Médio interpretam a influência das plataformas digitais e seus algoritmos em suas vidas. Busca-se compreender de que maneira o consumo de vídeos curtos no TikTok e Instagram pode moldar suas percepções sobre as questões de gênero — especialmente a misoginia, a adultização e as pressões estéticas —, visando subsidiar a criação de uma oficina educativa planejada para auxiliá-los a navegar neste ambiente de forma mais livre, crítica e autônoma, em conformidade com o conceito de cidadania digital e a BNCC.

O impacto da cultura digital nas novas gerações

A cultura digital contemporânea é alicerçada pelos processos de plataformização e dataficação, reconfigurando as formas de sociabilidade e a construção de subjetividades. Sob o regime do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020), a experiência humana é unilateralmente convertida em dados para fins de predição comportamental, operada por algoritmos de Inteligência Artificial que funcionam como "curadores invisíveis" da realidade (Kaufman; Santaella, 2020). Para adolescentes, essa imersão ocorre predominantemente em mídias de curta duração, onde a economia da atenção pode cristalizar Representações Sociais de gênero estereotipadas, impulsionando fenômenos como a misoginia e a adultização precoce.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que a escola promova a Cidadania Digital, que segundo Ribble (2015), ultrapassa o domínio técnico das ferramentas, definindo-se como o conjunto de normas de comportamento apropriado e responsável em relação ao uso da tecnologia, essencial para que o estudante atue de forma ética, segura e respeitosa. Complementarmente, Cortesi et al. (2020) ressaltam a necessidade de empoderar os jovens para que reconheçam como as infraestruturas digitais e os fluxos de informação moldam suas visões de mundo. Assim, este trabalho fundamenta-se na urgência de formar estudantes para uma leitura crítica das mídias, em conformidade com a Competência Geral 5, Cultura Digital, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando transformar a vulnerabilidade algorítmica em protagonismo e autonomia no ecossistema digital.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, o objetivo geral do estudo consiste em investigar como adolescentes do Ensino Médio interpretam a influência das plataformas digitais e seus algoritmos em suas vidas. Busca-se compreender de que maneira o consumo de vídeos curtos no TikTok e Instagram pode moldar suas percepções sobre as questões de gênero — especialmente a misoginia, a adultização e as pressões estéticas —, visando subsidiar a criação de uma oficina educativa planejada para auxiliá-los a navegar neste ambiente de forma mais livre, crítica e autônoma, em conformidade com o conceito de cidadania digital e a BNCC.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo-explicativa, organizando-se como um projeto em andamento. A coleta de dados será estruturada a partir da Netnografia, visando o mapeamento da performatividade algorítmica e das representações sociais de gênero veiculadas no TikTok e no Instagram.

Complementarmente, estão previstas a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Naviraí - MS, com o objetivo de investigar suas percepções subjetivas sobre o consumo dessas mídias. O processo analítico fundamentar-se-á na Teoria das Representações Sociais, buscando compreender como os jovens ancoram e objetivam conceitos de adultização e misoginia no cotidiano digital. A pesquisa culminará no desenvolvimento de um Produto Educacional em formato de oficina pedagógica voltada ao fortalecimento da consciência crítica digital e do protagonismo juvenil, com os resultados empíricos sendo consolidados e discutidos nas etapas posteriores do estudo.

Considerações Finais

Por se tratar de um estudo em desenvolvimento, a pesquisa reforça a urgência teórica e social de transitar do mero uso técnico das ferramentas para uma cidadania digital efetiva de adolescentes. Espera-se mapear as habilidades necessárias para o desenvolvimento do uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais, em especial das redes sociais de vídeos curtos.

O produto educacional proposto — a oficina pedagógica — visa fornecer subsídios práticos para que os estudantes aprendam a identificar as armadilhas do Capitalismo de Vigilância e fortaleçam mecanismos de resistência coletiva e individual contra as pressões estéticas e sociais do ambiente digital. Almeja-se, ao final do projeto, que os estudantes desenvolvam maior autonomia frente aos algoritmos de perfilamento, promovendo reflexões que colaborem para um ambiente escolar mais equitativo, consciente e seguro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 2025. **ECA Digital**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. Brasília: Congresso Nacional, 2025.

CORTESI, S. et al. **Youth and digital citizenship+**: Understanding skills for a digital world. Cambridge: Berkman Klein Center for Internet & Society at Harvard University, 2020.

FERRAZ, D. L. S.; FRANCO, D. S.; MACIEL, J. A. Desvelando o prosumption: o produtor-consumidor, as plataformas digitais e o movimento do capital. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 27, n. 2, p. 519-546, 2021.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2020.

LEMOS, André. **A Era das Plataformas**: Comunicação, algoritmos e dados. Salvador: Edições UFBA, 2021.

POELL, T.; NIEBORG, D. B.; VAN DIJCK, J. Plataformização. Tradução de Rafael Grohmann. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, 2020.

RIBBLE, Mark. **Digital Citizenship in Schools**: Nine Elements All Students Should Know. 3. ed. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE), 2015.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

EIXO 5
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA ITINERANTE SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DO DUA

Angela Silva Pereira Duarte[52]
Lélia Rodriane de Arruda Assad[2]

Resumo

Este trabalho apresenta discussões teóricas e reflexões sobre um projeto desenvolvido por uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) realizado em duas escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, intitulado "Inclusão em movimento: uma experiência itinerante sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar à luz do DUA" em alusão a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Múltipla comemorado no mês de agosto. Desta forma, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em duas escolas através de uma oficina itinerante dissertando sobre o acolhimento, diálogo, desafios e possibilidades para a inclusão escolar dos alunos Público da Educação Escolar (PEE). Os aportes teóricos baseiam- se nos autores Boniatti (2025); CAST (2018); Costa *et al.* (2016); Freire (2008); Haussler, Silva e Silva (2023); Imbernón (2010, 2016); Mantoan (2003); Meyer *et al* (2014); Nóvoa (1992); Santos *et al*. (2024) e Sebastian-Heredero (2022). A metodologia aplicada foi dinâmica da teia, roda de conversa, explanação de atividades desenvolvidas na SRM para alunos com deficiência visual, exposição de materiais como brinquedos de baixo custo e materiais em braile. O público foi: responsáveis/pais de alunos PEE, professores regentes, de área, profissionais de apoio e estudantes do 6º ano do ensino fundamental II. Os resultados indicaram a participação efetiva da comunidade escolar e alinhamento do Projeto aos pressupostos do DUA. As considerações finais apontam a família como peça fundamental desse processo, readequação das escolas, formação continuada de professores a luz do DUA como possibilidade para práticas inclusivas.

Palavras-chave: Alunos PEE; Família; Formação continuada; DUA; Inclusão escolar.

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões e resultados do Projeto intitulado "Inclusão em movimento: uma experiência itinerante sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar à luz do DUA" realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS promovido por uma professora da sala de recursos multifuncionais- SRM. Como Profissional da educação inclusiva busca- se desenvolver ações que contribuam para a inserção dos alunos

[52] Formada em Pedagogia pela UFMS em 2013; Psicologia pela UFMS 2024; Mestranda pela UFMS; Pós-graduanda em Psicologia Política pela USP e atualmente Coordenadora de escola da rede municipal de educação.
[2] Formada em Licenciatura em Matemática pela UNIVAG- Universidade de Várzea Grande. Mestranda pela UFMS, Pós-graduada em psicopedagogia, matemática e gestão escolar e professora da rede municipal de ensino de educação.

num ensino regular inclusivo, no entanto, este projeto partiu da ideia que a inclusão deva iniciar pelo acolhimento dos pais/responsáveis dos alunos público da Educação Especial nas instituições escolares e consequentemente acolhimento dos (as) alunos (as).

Desta forma, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada através de uma oficina itinerante dissertando sobre o acolhimento, diálogo, desafios e possibilidades para a inclusão escolar dos alunos PEE na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os aportes teóricos baseiam- se nos autores Boniatti (2025); CAST (2018); Costa *et al.* (2016); Freire (2008); Haussler, Silva e Silva (2023); Imbernón (2010, 2016); Mantoan (2003); Meyer *et al* (2014); Nóvoa (1992); Santos *et al*. (2024) e Sebastian-Heredero (2022).

A metodologia aplicada no primeiro dia da oficina foi dinâmica, roda de conversa, apresentação de técnicas de manejos em situações que antecedem uma crise e pós-crise de crianças atípicas, exposição de materiais como brinquedos e brincadeiras de baixo custo que facilmente são encontrados em casa. No segundo dia da oficina, a metodologia utilizada foi a roda de conversa, explanação das atividades desenvolvidas na SRM para alunos com deficiência visual e os recursos utilizados foram materiais em braile. A elaboração de um projeto itinerante justificou pela importância de conhecer as famílias e os alunos Públicos da Educação Especial (PEE) da rede de ensino da cidade de Corumbá, MS, uma vez que, quanto mais se dialoga, mais se compartilha experiências, conhecimentos sejam com as famílias, professores e ou estudantes e essa troca possibilita a ressignificação de conceito, respeito e práticas pedagógicas mais inclusivas.

E dentro da escola não é diferente, a inclusão acontece quando juntos podemos contribuir para a inserção de alunos PEE, respeito às diversidades e garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade. E para finalizar, as considerações vão apontar os resultados, desafios e possibilidades inerentes à inclusão escolar à luz do DUA.

Desenvolvimento

O desenvolvimento deste trabalho está dividido em quatro seções. A primeira se refere aos Aportes Teóricos, a segunda ao Percurso Metodológico, o terceiro ao Desenvolvimento da Oficina Itinerante e a quarta e última seção aos Resultados.

Aportes teóricos

De acordo com o Dicionário Michaelis (2026, p. 1) a palavra inclusão na área da educação se refere a uma "Política Educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais".

Para Mantoan (2003, p. 32) a inclusão é definida como:

> Uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A partir desta lógica a inclusão parte da ideia de readequação das estruturas físicas, pedagógicas e culturais, bem como o reconhecimento que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas em como o ensino é aplicado e como a aprendizagem é compreendida e avaliada. Neste sentido, a inclusão visa garantir acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos estudantes no ensino regular, ou seja, para Mantoan (2003) a inclusão representa uma ruptura com concepções excludentes no ensino escolar para o acolhimento de todos os alunos nas mais variadas formas.

Neste viés, Costa *et al.* (2016, p. 14) ao dissertar sobre educação inclusiva, aponta que:

> A educação inclusiva tem força transformadora e aponta para uma nova era, não somente educacional, mas também de cunho social. Para atender esta nova realidade educacional e social, a instituição escolar precisa organizar mudanças arquitetônicas na estrutura física, exonerar as burocracias, reorganizar as matrizes curriculares, proporcionar maior ênfase à formação humana dos professores e harmonizar a relação família-escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível.

Desta forma, a educação inclusiva demanda de muitas mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, mas também da relação família-escola sendo esta, o ponto chave deste projeto. Nas palavras de Santos *et al*. (2024, p.1) esse enlace é fundamental para a construção de estratégias educacionais que atendam as especificidades individuais dos estudantes, assim "professores e pais juntos podem desenvolver planos de ensino personalizados que atendam

melhor às necessidades específicas dos alunos atípicos, promovendo, assim, um aprendizado eficaz".

Segundo Mantoan (2003, p.30), destaque no cenário nacional referente à temática da inclusão, ressalta que a família pode ser grande parceira na reorganização da atual escola brasileira. Para a autora, os pais atuam com estímulo e "reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou em deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu".

Essa recriação da escola perpassa pela qualidade do ensino-aprendizagem, no qual Imbernón (2016) traz importantes reflexões, pois para ele a qualidade da educação não está apenas na escola, uma vez que a escola sozinha se mostra insuficiente para educar todas as crianças necessitando da intervenção de instâncias de socialização que atua na educação dos mesmos como família, governo, associações, organismos oficiais etc. Evidenciando mais uma vez a importância da família nesse processo escolar.

Neste contexto, ao conhecer o aluno em sua totalidade quanto à rotina, dificuldades, preferências, habilidades pode-se em conjunto repensar em alternativas de interesse desse aluno e desta forma tornar o ensino acessível, flexível e de acordo com suas necessidades. Partindo desta lógica o acolhimento das famílias nas escolas torna- se essencial para garantir uma educação inclusiva, igualitária e equitativa, pois "quanto mais precoce for à intervenção da escola, maiores as chances de sucesso de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências com autonomia" (Haussler, Silva e Silva, 2023, p.02).

Neste cenário, a educação inclusiva começa a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca ocorrido em 1994 na Espanha quando o termo inclusão começa a ganhar destaque, impulsionando a criação de leis, políticas públicas com relação à educação inclusiva e nova percepção sobre a criança com deficiência, como sugere a seguinte explanação "Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário" (UNESCO, 1994, p. 33).

Porém, é somente em 2008 com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Resolução nº. 48/ CEE/AP que reforça a necessidade de uma escola inclusiva, que torne acessíveis seus métodos, recursos e organização para atender a todos os alunos, incluindo os atípicos, de forma a promover o desenvolvimento

integral e a autonomia desses estudantes. Partindo desta ideia, a Lei N° 13.145/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), menciona que esta lei, artigo 1° "[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício e dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Essa Lei representa um marco e uma grande conquista para as pessoas que lutam por seus direitos e uma sociedade mais justa e igualitária onde seus direitos possam ser respeitados e um deles é o acesso a uma educação de qualidade e consequentemente uma educação inclusiva ofertada preferencialmente no ensino regular de ensino.

Desta forma, Freire (2008, p.5) destaca que a inclusão vai além de um movimento educacional, "mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros".

Neste sentido, Boniatti *et al*. (2025, p.7) vai destacar que "no caso de estudantes com necessidades educacionais especiais, a família assume um papel ainda mais estratégico, atuando como defensora dos direitos da criança e colaboradora na elaboração de planos educacionais individualizados", neste sentido a família se torna peça importante para o desenvolvimento social e cognitivo dos (as) alunos (as), rompendo e/ou diminuindo as barreiras que dificultam a aprendizagem e participação plena. Nas palavras de Mantoan (2003, p. 34) só "existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos".

Deste modo, Mantoan (2003, p. 30) vai enfatizar:

> Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem as necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Neste viés, a inclusão, especificamente para se ter um ensino de qualidade perpassa por dois caminhos, o primeiro, formações constantes para que os professores possam avaliar suas práticas de ensino e se estas estão de acordo com pressupostos legais e normativos e segundo, readequação das escolas para receberem as mais variadas especificidades.

Para Imbernón (2010, p. 43) formação continuada deve envolver um conhecimento subjetivo, não só o autoconhecimento, mas focar no "conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, etc. a formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e "objetivos"", ou seja, as formações permanentes devem levar em considerações o professor em sua totalidade, sua história, sua experiência escolar, seu conflito e tudo que pode acarretar esse processo formativo.

Para Mantoan (2003, p. 43) tanto a formação inicial quanto a continuada voltada para a inclusão escolar, não se enquadra nos moldes de uma "especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos". Pois, é necessário ressignificar o ambiente escolar e todos que fazem parte dele como o papel da escola, do professor e a superação de práticas pedagógicas excludentes.

Neste cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma abordagem pedagógica inovadora voltada para aplicação de práticas educativas para inclusão, com adoção de um currículo flexível capaz de atender todos os estudantes e oferecer diferentes formas de aprendizagem. Sua fundamentação teórica foi criada no campo da arquitetura, com a intencionalidade de garantir acesso a todas as pessoas, independentede suas condições cognitivas, físicas ou sensoriais. (CAST, 2018).

Desta forma, o DUA organiza-se em três princípios fundamentais que se articulam às redes neurais envolvidas na aprendizagem: representação, ação e expressão e engajamento. O princípio dos múltiplos meios de representação refere-se às diferentes formas de apresentação das informações e conteúdos escolares. Tal princípio reconhece que os estudantes compreendem o conhecimento de maneiras distintas. O segundo princípio, denominado múltiplos meios de ação e expressão, relaciona-se às diferentes maneiras pelas quais os estudantes podem interagir com o conhecimento e demonstrar suas aprendizagens. O princípio dos múltiplos meios de engajamento contempla os aspectos emocionais e motivacionais envolvidos na aprendizagem, buscando promover interesses, participação e envolvimento no processo educativo. Assim, o planejamento pedagógico deve incluir estratégias que promovam a participação, a cooperação, a autonomia e o sentimento de pertencimento no ambiente educacional (Meyer *et al* 2014).

Neste sentido, Nóvoa (1992), ressalta que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional do professor ocorre de maneira contínua. A apropriação dos princípios do DUA possibilita ao professor ampliar sua compreensão acerca das diferenças individuais e desenvolver estratégias pedagógicas mais diversificadas.

Nessa lógica, Sebastián-Heredero (2022) enfatiza que a escola inclusiva depende da construção de práticas reais que valorizem as diferenças e eliminem barreiras que limitam o acesso ao conhecimento. Isso exige que o professor desenvolva estratégias pedagógicas diversificadas. Assim, a formação docente assume papel central na construção de prática educativa mais comprometida com a participação de todos.

Para Mantoan (2003, p. 43) a formação do professor na área inclusiva requer "uma preparação diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional". A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é desafiante, pois o modelo de educação tradicional, com o professor no centro, alunos homogêneos e ouvintes não se encaixa nos moldes da educação atual que desconsidera a diversidade e as diversas formas de aprendizagem dos estudantes. A inclusão requer a participação e colaboração de todos. Assim, Boniatti *et al.* conclui (2025, p.6) que "no contexto da inclusão escolar, a colaboração entre família e escola potencializa a compreensão das necessidades do estudante e favorece o desenvolvimento de estratégias educativas mais eficazes e personalizadas".

Dessa forma, a articulação entre formação docente, inovação pedagógica e inclusão torna-se essencial para a construção de práticas educacionais comprometidas com a equidade e o direito à aprendizagem. Portanto, o DUA associado à formação continuada representa um importante instrumento para o fortalecimento da educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acessíveis e participativos.

Percurso Metodológico

Este trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido a partir de um projeto realizado em duas escolas da rede municipal de ensino na Cidade de Corumbá- MS nomeadamente escola A e escola B. O Projeto foi desenvolvido no mês de agosto do ano 2025 em dois dias diferentes. Os participantes foram: responsáveis/pais de alunos PEE, professores regentes, de área, profissionais de apoio e estudantes do 6º anos do ensino fundamental II.

Na escola A, a metodologia consistiu numa dinâmica de grupo, roda de conversa, manejo de crises em crianças atípicas, técnicas de acolhimento (orientações) para superação das crises e exemplificações de brincadeiras e brinquedos de baixo custo. As atividades foram realizadas no auditório da escola com duração de 01:30 hora.

Na escola B, a metodologia consistiu numa dinâmica de grupo, roda de conversa, explanação de atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, respeito e empatia pelos colegas e exposição de materiais em braile. As atividades foram realizadas na quadra da escola com duração de 01:30 hora.

Os recursos utilizados foram, escola A: barbante, balão, recursos audiovisuais, folheto informativo e recursos como tampas de garrafa pet, canudinho, trigo, água, colher, tinta guache, papel, copo de plástico e caixas pequenas de papelão. Escola B: cadeiras, elástico, bola, balde, materiais em braile (livros, jogos, alfabeto em braile, dominó e jogos de texturas etc).

Desenvolvimento da Oficina Itinerante

O 1º dia da oficina foi realizado na escola A, dividido em oito momentos, nos quais será descrito a seguir:

No 1° Momento- os participantes ao chegarem foram conduzidos até as cadeiras do auditório da escola. A oficina iniciou com a fala dos diretores escolares e técnica da educação especial e inclusão – NEEI retratando a importância de práticas como a oficina para aproximar família, escola e aluno. A técnica do NEEI me convidou para iniciar com as atividades propostas. Foi explicado brevemente o objetivo do projeto.

No 2° Momento- foram convidados seis participantes para fazer parte da dinâmica da teia (barbante com bexiga). Cada participante encheu seu balão e o barbante era jogado para os

colegas de forma transversal, diagonal para de fato ser uma teia e a pessoa tinha que responder uma pergunta (quais os desafios para que de fato a inclusão aconteça?). Alguns citaram o respeito, profissionais preparados, infraestrutura e o mais impressionante foi o relato de uma mãe que disse que sua filha já estava incluída e demonstrou carinho pelos profissionais envolvidos. Após todos responderem à pergunta, pedi para que imaginasse que a teia formada por eles simbolizasse a rede de apoio que deve estar unida quando o assunto é inclusão. Neste sentido, a rede de apoio foi relatada como família, escola e profissionais de saúde e o balão representaria a criança/filho (a). Tinham que jogar o balão para o alto e este não poderia cair no chão e a forma de segurá-lo seria com a teia de barbante. Mas como a teia não era muito fechada os balões caíram no chão.

No 3° momento- após o término da dinâmica os pais foram convidados a refletir sobre a importância de todos estarem unidos e comprometidos para o desenvolvimento e inclusão dos alunos e que a roda de conversa seria uma forma de eles expressarem os sentimentos, as inquietações pertinentes a inclusão de seus filhos vivenciadas dentro e fora do contexto escolar. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por promover múltiplas formas de engajamento.

No 4° momento- foi relatada a importância do ambiente familiar e dos estímulos sensoriais, visuais, sonoros, comunicação dependendo da necessidade e particularidade de cada criança sendo estas necessárias para a autonomia, independência e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por considerar múltiplas formas de representação.

No 5° momento- foi apresentado alguns slides como técnicas de manejo e situações que antecedem uma crise (redução de estímulos visuais e sonoros), técnicas durante uma crise (não gritar, manter a calma, nomear a emoção sentida pela criança) e técnicas de pós-crise (conversar com a criança).

No 6º momento foi apresentada a mesa de possibilidades para a construção de brinquedos/jogos com recursos alternativos de fácil acesso, materiais esses que são encontrados em casa como copo descartável, canudo de plástico, tampas de garrafas pet, caixas de leite, papel (para fazer bolinhas de papel) entre outros. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por considerar múltiplas formas de representação, materiais acessíveis.

No 7° momento- foi entregue o folheto informativo com alguns direitos das pessoas com deficiência (Lei 13.146/2015), como meia-entrada em festival/show/evento; fila preferencial; tarifa social de energia elétrica; direito a educação inclusiva com profissional de apoio etc. No 8º e último momento realizou as considerações finais e os agradecimentos.

O 2º dia da oficina foi realizado na escola B, dividido em sete momentos, nos quais será descrito a seguir:

No 1º momento os alunos foram se organizando na quadra da escola. As atividades iniciaram com a fala da coordenadora e depois as técnicas da educação especial e inclusão – NEEI retratando a importância de práticas inclusivas para promover o respeito e empatia pelo próximo. A técnica do NEEI me convidou para iniciar com as atividades propostas. Foi explicado brevemente o objetivo do projeto.

No 2º momento foi realizada a dinâmica de orientação e mobilidade no qual um colega foi vendado e os outros auxiliaram a desviar de obstáculos. No 3º momento foi realizada a reflexão da dinâmica e da importância da empatia e respeito com o outro. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por promover múltiplas formas de engajamento e participação dos estudantes.

No 4º momento foi apresentada a mesa de possibilidades: jogos em braile, alfabeto, livros em braile, materiais impressos em alto relevo, mapas táteis, jogos de encaixe etc. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por considerar múltiplas formas de representação, materiais acessíveis de acordo com as especificidades de cada aluno.

No 5º momento foi explanado como ocorre à aprendizagem em braile por meio do sistema braile. Este momento considerado alinhado aos princípios do DUA por considerar múltiplas formas de ação e expressão com participação ativa dos alunos.

No 6º momento foram apresentados outros materiais usados na sala de recursos multifuncionais e que todos podem ter acesso como alfabeto móvel, jogo da velha, sistema solar, germinação das plantas em alto relevo etc. O 7º momento consistiu em perguntas relacionadas ao sistema braile e em conclusões baseadas numa aprendizagem em que todos podem e devem ter acesso, independente das especificidades e o 8º e último momento consistiu nas considerações finais e agradecimentos.

O cronograma das oficinas no quadro 1 estará descrito passo a passo do seu desenvolvimento.

Quadro 1: Cronograma da Oficina Itinerante

	Mês	Escola A	Escola B
Etapas	Agosto	Público-alvo: pais, profissionais de apoio e Alunos	Público-alvo: Gestores, profissionais de apoio e alunos
1º	05 min	Apresentação e objetivo do projeto	Apresentação e objetivo do projeto
2º	10 min	Dinâmica da teia	Dinâmica de orientação e mobilidade
3º	10 min	Reflexões da dinâmica	Reflexões da dinâmica
4º	10 min	Importância do ambiente familiar	Importância do respeito e empatia entre Colegas
5º	20 min	Slides de técnicas de manejo	Mesa de possibilidades: jogos em braile
6º	10 min	Mesa de possibilidades: brinquedos e Brincadeiras	Aprendizagem em braile
7º	05 min	Entrega de panfleto sobre alguns direitos Conquistados	Exposição de materiais em braile
8º	20 min	Considerações finais e agradecimentos	Considerações finais e agradecimentos

Fonte: autoras (2026)

Resultados

Os resultados indicaram a participação efetiva da comunidade escolar, demonstração de interesse pela temática, principalmente no que compete as famílias PEE. As dinâmicas desenvolvidas nas duas oficinas alinham-se aos princípios do DUA ao promoverem múltiplas formas de participação, interação, troca e expressão do público participante. Sebastián-Heredero (2022) destaca que o DUA fortalece a inclusão escolar na qual deve ser entendida de maneira ampla envolvendo não apenas o acesso físico ao ambiente escolar, mas também a garantia de pertencimento, participação efetiva e aprendizagem significativa, contribuindo para a cultura escolar.

Assim, o DUA apresenta-se como uma ferramenta pedagógica essencial para a promoção da inclusão escolar, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, participativos e promovendo práticas mais equitativas, acessíveis e sensíveis à diversidade dos estudantes.

Estas experiências itinerante e formativa contribuem para a construção docente, bem como a reflexão enquanto profissional da educação inclusiva preocupada com a inserção de

alunos PEE no ensino regular em que os alunos possam estar inseridos possa ser ouvido e acolhido em todos os seus aspectos e diferentes formas.

Considerações Finais

Espera- se que com este trabalho possamos cada vez mais discutir, refletir aspectos inerentes ao processo inclusivo que permeiam, sobretudo a escola, família, alunos e em paralelo atuar na promoção de um ambiente inclusivo, seguro e acolhedor para que as famílias, professores e estudantes em geral possam dialogar, compartilhar experiências e expectativas para a inclusão e bem-estar dos alunos Público da Educação Especial.

Com base nas discussões teóricas e a experiência itinerante realizada nas duas escolas, pode-se dizer que os desafios são inúmeros, entre os quais se destaca a readequação das escolas no sentido arquitetônico, pedagógico e mudanças atitudinais de toda a comunidade escolar, mas as possibilidades da inclusão escolar respaldam num diálogo permanente com respeito a diversidade e subjetividade, formações continuadas alinhadas ao DUA no sentido de compartilhar vivências, práticas que deram certo, frustações, reconhecimento da diversidade em sala de aula, troca de experiências entre professores, auto avaliação constante e ressignificação de práticas cada vez mais inclusivas.

Neste sentido, entende-se que a inclusão educacional é uma linha de várias pontas e a principal dela é a família e escola. E trabalhar nessa ótica é pensar no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos PEE permanentemente. Como o título sugere itinerante porque pretende alcançar outras instituições escolares e não escolares e essas experiências formativas, dialógica e reflexiva como a realizada contribuem significativamente para promover práticas inclusivas em conformidade com os pressupostos do DUA, sendo cada vez mais necessário para a sociedade que almeja efetivar a inclusão escolar.

Referências

BONIATTI, Adriana; VERIATO Aline; SILVA, Alaíse F. L. da; SILVA, Cintia S. da; TAMIOZZO, Shirley T. de L. (2025). A importância da parceria entre escola, família e comunidade na promoção da inclusão escolar. **Revista Ilustração**, 6(2), 77–88. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/460>. Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

COSTA, Denise F. da; MACIEL, Solange M. da C.; MIGUEL, Eliana A.; OLIVEIRA, Maria F. da S.; TUCHINSKI, Carla M. F.; WATHIER, Juliana C. Educação inclusiva: Breve Contexto Histórico das
Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas. Acesso em: 30 abr. 2026.

MICHAELIS. **Inclusão.** Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/. Acesso em: 03 mai. 2026.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20.

HAUSSLER, Nathalie. S. A.; SILVA, Gleidson. C. D.; SILVA, Selma. G. da. Ações de conscientização sobre o autismo no ambiente escolar. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–16, 2023.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. - São Paulo: Cortez, 2016.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Kélem Costa dos.; HAUSSLER, Nathalie S.A.; MOREIRA, Marcinete F.; SILVA, Selma G. da.; MELO, Janielle da Silva. **Desafios e sucessos: o papel da família na educação de alunos atípicos**. 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/66c8cc23648ba_23082024145131.pdf . Acesso em: 28 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 28 abr. 2026.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**.** Wakefield: CAST, 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos: Editora de Castro, 2022.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice.** Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS

Ana lucia Schwartz Lourenço[53]

Resumo
Este estudo apresenta uma reflexão sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, com o objetivo de analisar e colaborar com pesquisas futuras nos processos de socialização e desses, observando aleatoriamente as dificuldades, interesse e o comportamento dos mesmos, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais no cotidiano da sala de aula O estudo contribuiu para a análise da relação entre teoria e prática no cotidiano escolar, especialmente no contexto da sala de aula, em que o professor necessita atender à diversidade presente, tanto dos alunos considerados regulares quanto daqueles que possuem alguma deficiência física ou intelectual. Além disso, buscou-se compreender as diferentes dificuldades de aprendizagem e a diversidade comportamental existentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Alunos; Aprendizagem; Igualdade.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade refletir acerca da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular nos últimos anos, pois, é notório que este processo teve muitos avanços, mas ainda encontra diversas limitações na sua efetivação no cotidiano da rede pública de ensino.

A inclusão é um assunto recente com um longo caminho a ser percorrido, apesar de haver copiosos trabalhos relativos ao tema há sempre algo novo para se discutir, pois cada realidade abre um leque de novos desafios. Quando falamos de inclusão no ambiente escolar refletimos para além do quesito de educação para todos, desse modo, falamos da garantia de direitos básicos aos cidadãos que de alguma forma teve seus direitos negado pela sociedade. Portanto, a educação é a porta de acesso a seus direitos básicos tais como saúde, educação,

[53] Mestranda no curso Profissional de Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-Campus de Naviraí , linha de pesquisa 2: Diversidade e Inclusão Escolar e Social, Professora na Rede Municipal do município Naviraí/MS.

emprego, renda, lazer, cultura, entre outros proporcionando a de valorização da diversidade humana e conduzindo a diversas transformações no contexto social.

Sabemos que a Educação Especial faz parte de "um todo" e para ter o seu valor reconhecido é essencial para esses alunos especiais, tenham seu crescimento e desempenho educacional de qualidade, lembrando que a proposta curricular traz a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que estipula a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência e transforma em crime a recusa a esse direito.

Pensar a educação no contexto atual é refletir sobre os processos de inserção dos diversos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades. As políticas de inclusão social são fruto de lutas oriundas de movimentos sociais, com o olhar voltado para os excluídos e priorizados em suas necessidades, buscando promover a cidadania como direito essencial a vida.

O trabalho será realizado através de um estudo de caso e pesquisas bibliográficas, que responderá os seguintes questionamentos: Como a família percebe o processo de inclusão dos alunos com deficiência no cotidiano escolar? Os professores estão preparados para atuar no processo de inclusão? Como a escola orienta e colabora com a equipe escolar para a prática inclusiva? Esta pesquisa norteou-se pelo objetivo de compreender o processo de inclusão no cotidiano escolar.

Desenvolvimento

A inclusão tem sido um desafio para todos, causando angústias e expectativas não apenas aos profissionais da educação, mas também para a família. Conforme Mader (1997) é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

O ambiente escolar é diverso e essa diversidade deve ser respeitada e valorizada entre os alunos, desse modo é importante que a escola e a família abordem assuntos inerentes ao tema. Contudo a escola não é neutra sendo de suma importância que a mesma paute discussões, atividades e procedimentos que envolva a comunidade escolar para refletir assuntos inerentes a inclusão, pois, esse é um assunto que vai além dos muros das escolas visto que vivemos em uma sociedade totalmente heterogênea a qual cada singularidade deve ser respeita.

Corroboramos da ideia de Mantoan (2003) ao mencionar que a educação inclusiva deve ser flexível, ter sensibilidade para com todos os alunos.

> [...] As escolas de qualidades são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas (...) ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares (Mantoan,2003, p.63).

Não só a instituição de ensino, mas que qualquer outro espaço atua com a diversidade e respeitar as singularidades é primordial uma vez que a formação do sujeito deve ser integral.

> Há um emergente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para as demais crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas (SALAMANCA, 1994, p.6).

Sabemos que o envolvimento da família no processo educacional da criança é uma necessidade e de suma importância. A família deve receber todo um suporte, informações, motivação a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança.

Ao abordar esse assunto percebe-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar no ambiente escolar visto que seria de grande ajuda para o tratamento das demandas escolares. Desse modo esse amparo seria para além do ensino na sala de aula, abordando questões do cotidiano, tanto psicológicas quanto sociais, que muitas vezes o professor não está capacitado para isso, assim como os profissionais da área.

Esse suporte seria para comunidade escolar no intuito de trabalhar as questões que nem sempre são pertinentes da escola, mas que são trazidas para seu interior além de prestar suporte para que há a real inclusão no ambiente escolar. Ressalta-se ainda que é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila.

> A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (Arruda; Almeida, 2004, p. 16).

Como foi citado anteriormente essa pesquisa é um trabalho para conhecer ~~mais~~ a realidade e colaborar para pesquisas futuras. Em algumas reuniões da escola do meu filho

percebi que o assunto era muito tratado pelos professores e principalmente pela família de uma aluna a qual se tornou fonte de pesquisa desse trabalho.

Tivemos como procedimento a análise exploratória de um conjunto de dados. Para tal foram utilizadas pesquisas bibliográficas e um estudo de caso ao qual tivemos como colaboradores 1 (uma) professora da rede pública de ensino e 1 (uma) família de uma escola no Município de Naviraí em Mato Grosso do Sul.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O mesmo, quando qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (Ludke; André, 1986, p.18).

Optamos por não apresentar o nome da escola e nem os nomes dos colaboradores com essa pesquisa, para assim possamos preservá-los e não expor seus professores, alunos, família e nem os problemas aos quais enfrentam. A escola receberá o nome “Anjo da Luz”, a professora, “Matilde”, a família os chamaremos de “Família Diniz” e foram escolhidos pela relação direta que ela tem com a aluna com deficiência aqui sendo nominada como “Alice”. Então iniciamos nossa pesquisa levantando os dados sobre as diretrizes e leis que não apenas protegem o direito dessa criança, mas também colabora com o futuro de uma criança com deficiência.

Mas o que é pesquisa? O termo “pesquisa” significa, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p. 1320), “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Além disso, também significa “investigação e estudo minucioso e sistemático, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Essas definições nos ajudam a compreender a pesquisa como uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático, para conhecermos a realidade ou alguns aspectos da realidade ainda desconhecidos, seja essa realidade natural ou social.

Estudo de Caso é uma atividade que exige muita sistematização e, para auxiliar o pesquisador nesta atividade, Severino (1985) sugere alguns procedimentos em forma de diretrizes que, é claro, precisam ser adaptados ao estilo e necessidade de cada um.

A primeira diretriz refere-se à delimitação da unidade de leitura, isto é, o pesquisador, ou simplesmente leitor de textos de natureza teórica, deve delimitar unidades de leitura do texto

que pode ser um capítulo, uma unidade, uma seção etc. Ele recomenda também que as unidades sejam estudadas sem um grande intervalo de tempo entre elas.

A segunda diretriz metodológica para o maior aproveitamento científico de uma leitura é a que Severino (1985) chamou de análise textual. Essa análise consiste em uma primeira abordagem à unidade delimitada, uma preparação para a leitura. Trata-se de uma leitura corrida que, embora atenta, não deve preocupar-se com a compreensão mais aprofundada das ideias apresentadas.

O terceiro momento de sistematização da leitura para melhor aproveitamento do estudo é o que Severino (1985) chamou de análise temática. Diferentemente da análise textual, que tem o objetivo de proporcionar uma primeira aproximação ao texto, a análise temática é uma etapa de compreensão das ideias do autor expressas na unidade temática. Nessa etapa, o leitor "escuta o autor", tenta compreender as suas argumentações sem, ainda, se posicionar sobre elas.

A primeira preocupação reside sobre o tema ou assunto principal da unidade, identificando também a perspectiva por meio da qual ele é tratado. A seguir, a orientação é que o leitor busque compreender a problematização que o autor dá ao tema ou assunto, isto é, quais são os questionamentos que estão expressos com relação ao tema, ou seja: "como o assunto está problematizado?" (Severino, 1985, p. 28).

Na busca por obras e autores tivemos a oportunidade em conhecer então Mader (1997), Mantoan (2016), Arruda (2018), para que assim pudéssemos entender melhor o que é a Inclusão social nas escolas. Então fomos a campo para que assim pudéssemos coletar dados e a opinião dos envolvidos. Assim, para Minayo:

> A técnica de observação e coleta de dados exige, como primeiro cuidado, nas pesquisas em que o pesquisador se dirige ao campo para coleta de dados, esclarecerem o papel de observador do pesquisador. Assim, deve-se investir na aceitação do pesquisador pelo grupo, para tanto, é preciso criar vínculos e um clima de aceitação e de confiança, a fim de que a observação tenha bons resultados no processo de investigação (Minayo, 2001, p. 14).

Mesmo antes de realizar um estudo mais aprofundado sobre o tema, o fato da oportunidade de estagiar na educação escolar no município de Naviraí em Mato Grosso do Sul e ser mãe de uma criança que frequenta uma escola regular, proporcionou a oportunidade de verificar que muitas vezes as diretrizes deixam de ser seguidas, a teoria não se aplica naquela realidade.

Mantoan (2003), acreditando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta algumas estratégias que ajudam no trabalho do corpo docente, como na aprendizagem dos alunos, sendo elas:

> Colocando como eixo das escolas que toda criança é capaz de aprender;
> Garantido tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com as possibilidades de cada um;
> Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, gestores e funcionários da escola
> Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela aprendizagem dos alunos.
> Substituindo o caráter classificatório de avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e formativo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2003, p.16).

Ao iniciar a pesquisa de campo, foi solicitado à escola o acesso aos registros da vida escolar da aluna. Para isso, foi apresentada a ficha individual da estudante, sujeito de inclusão e alvo desta pesquisa, diagnosticada no oitavo mês de gestação com Síndrome de Down. Atualmente, a aluna apresenta dificuldades de socialização e adaptação no contexto da sala de aula regular, o que tem acarretado dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar. Diante disso, há a necessidade do acompanhamento de uma monitora para auxiliá-la durante todo o período em sala de aula.

Partindo desse relato apresentado pela escola, iniciou se o contato com a professora Matilde, para assim tentar entender sobre as dificuldades que enfrentava na sala de aula. Devido a situação atípica causada pela Pandemia Covid-19 não foi possível concluir toda a observação planejada na instituição de ensino. Sendo assim, foi direcionado a outros espaços bem como uma tarde de brincadeiras, aula de natação, e alguns momentos em casa.

Nesses momentos de observação foi possível perceber que a aluna tem dificuldades de atenção e concentração, além de limitações na leitura e escrita, não conhecendo letras do alfabeto. Vale ressaltar ainda, que em alguns momentos a aluna demonstra comportamento agressivo se recusando a fazer algumas atividades propostas.

Através da observação que duraram cerca de cinco dias, foi possível analisar que a mesma é inquieta, dispersa e não demonstra interesse por desenhos longos, brincadeira ou até mesmo atividades que ultrapassem mais que 10 minutos. Quando contrariada, essa rotina gera momentos de indisciplina, afetando e sua aprendizagem, pois como não consegue se concentrar não consegue sintetizar sobre o aprendizado.

Diante da situação a aluna de inclusão fica a maior parte do tempo sem participar das atividades. Apenas observando, como se não fizesse~~m~~ parte do ambiente, tornando-se irritada, agressiva e se negando em permanecer naquele ambiente. Essas repentinas mudanças de humor acabam interferindo em seu desenvolvimento, pois a mesma não consegue se socializar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece o direito à educação para todos, e a Constituição Federal (1988) em seu art. 206 destaca os princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, com igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola e a liberdade de aprender e ensinar. De acordo com a legislação todos têm direitos de educação de qualidade, porém os alunos de inclusão, ao invés de se sentirem iguais, estão se isolando pela falta de integração educacional, afetiva e social com os demais alunos.

Mas, infelizmente o que está ocorrendo com esses alunos é totalmente contrário ao que diz Sassaki (1997), pois para o autor uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve promover o convívio com a diversidade, pois ela é uma característica da vida social brasileira, e para isso, a escola deve ser inclusiva, tendo como meta uma educação comprometida com todos os cidadãos, almejando o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Dando seguimento as observações e análises sobre o estudo de caso realizado com a Família Souza Diniz, verificou-se que prevalecia a dificuldade de socialização na sala de aula e na natação e que algumas vezes necessitava de uma interação grupal, detectada durante as aulas, pois, por ~~muitas~~ vezes se comportam como adversários, havendo pouca cooperação e companheirismo.

Outro fator que chamou bastante atenção durante a pesquisa é a falta de atenção e a baixa autoestima da aluna, que não colabora no desenvolvimento da aprendizagem da mesma.

No campo afetivo, é necessário ajudar as crianças a criar sentimentos positivos, em relação a si mesma, se amando, respeitando e assim fazendo com que ela se sinta valiosa~~s~~ e segura~~s~~. Dessa forma o êxito escolar e a convivência estão garantidos.

No campo cognitivo, recomenda-se enriquecer e ampliar o vocabulário da criança. Algumas atividades, filmes, jogos poderão colaborar nessa caminhada.

A ênfase no aprendizado de novas palavras tem como objetivo possibilitar a obtenção de melhores resultados na escola e ajudar a criança a ordenar o pensamento em função do mundo em que vive e fazê-la sentir-se capaz, e valiosa, levando ao prazer e aceitação.

Acreditando nesta inter-relação, não podemos tratar isoladamente cada parte deste processo do crescimento infantil, pois estão todos relacionados. O cognitivo depende do afetivo, que influi no psicológico, que está relacionado ao psicomotor, ao físico, ao emocional. Portanto, é fundamental que haja preocupação com todos os aspectos do desenvolvimento infantil, pois todos são igualmente importantes, e se processam simultaneamente.

De acordo com os dados coletados percebemos que na área pedagógica é preciso repensar a prática docente, com estratégias diferenciadas para a realização das atividades. Buscando assim, inserir mais a aluna em atividades as quais ela se sinta bem, tranquila, aceita e não apenas passe as atividades para a professora e a mesma se encarregue de expor, apresentar e exigir os resultados da aluna.

Na dimensão cultural, os dados obtidos por meio de atividades retrospectivas e da entrevista realizada com a professora Matilde evidenciaram a existência de barreiras na interação entre os alunos e a aluna de inclusão em sala de aula. Observou-se a ausência de socialização e um distanciamento entre os estudantes, que acabam sendo agrupados de acordo com suas habilidades, qualificações e dificuldades. Na área afetivo-social percebemos características semelhantes como a pouca comunicação, baixa autoestima, sentimento de desqualificação, isolamento e até a necessidade de mais envolvimento da família, haja vista que como a mãe trabalha quase não passa tempo com a filha, e chegando aos finais de semana, a mesma passeia no parque com uma cuidadora.

Embora podemos destacar que a aluna quando motivada a aprender em ritmos de cooperação retribuiu este ato com a pesquisadora e se desenvolveu muito bem durante essas atividades, observamos que há mais aproximação entre os alunos com deficiência de forma cooperativa, porém esse trabalho só terá resultados plenamente satisfatórios de médio a longo prazo, até que ela se sinta realmente aceita pelos seus colegas, a comunidade a qual ela está inserida e até mesmo sua família.

Resultados

Com base no estudo sobre a inclusão social no ensino regular é possível perceber que desde o início as famílias enfrentam duras batalhas na inserção dos seus entes até mesmo em nossa sociedade.

Quando perguntado a Família Diniz "Quando foi que perceberam que a Alicia era deficiente? Tiveram apoio, algum acompanhamento especializado"? A mesma responde: "Descobrimos quando estava gestante de 8 meses, a Alicia até então desenvolve-se muito bem ao longo da gestação, acompanhamento inicial apenas com a pediatra".

Percebemos que o diagnóstico neste caso fora tardio, se tratando que uma gestação de uma criança com Síndrome de Down ocorre muitas vezes bem antes, na realização do exame de imagens e sanguíneos.

> O diagnóstico clínico precoce da SD pelos ginecologistas e pediatras (em especial os neonatologistas) deve ser estimulado e reforçado em seguida baseado em características clínicas (fenótipo). No período pós-natal, o exame clínico sistemático pode, com segurança, na maioria das vezes, confirmar ou refutar o diagnóstico de SD. (Oliveira, 2007, p. 70).

Dando seguimento a nossa pesquisa, quando indagamos a Família Diniz: "Por que optaram à uma escola regular como fonte de ensino para sua filha? Eles então responderão: "Porque queríamos que ela tivesse as mesmas oportunidades que uma criança "normal" teria. Queríamos que ela se sentisse motivada".

Segundo Casarin (1999), observa-se uma ambiguidade: os pais estimulam, mas não acreditam no desenvolvimento e mantêm a pessoa com SD como uma eterna criança. Isso não apenas compromete a possibilidade de exploração e ampliação das representações que a criança pode fazer do ambiente, como também da sua aquiescência do local onde ela está inserida.

Quando perguntamos "Vocês enquanto pais acreditam na excelência da escola regular? Acreditam que a filha de vocês está sendo bem assistida"? A resposta é imparcial: "Nem sempre, pois algumas vezes chegamos à escola e ela estava olhando os amiguinhos, excluída em seu canto, em um mundo paralelo ao qual queríamos com nossa decisão de colocá-la ali junto as demais crianças".

A criança com SD, desde o início, apresenta reações mais lentas do que as outras crianças, provavelmente isso altera sua ligação com o ambiente, mas nada justifica a exclusão

aos demais alunos. O desenvolvimento cognitivo não somente é mais lento, mas também se processa de forma diferente. Por esse motivo, devemos observar e cuidadosamente interpretá-lo para que assim possamos responder a criança.

A professora Matilde nos revela: “Ela inicia as atividades, seja dança, músicas, brincadeiras, mas frequentemente logo se irrita, estressa, se joga no chão e não finaliza, muitas vezes a consternação é tanta que os pais precisam vir buscar, pois ela se agride, se morde, acalma-se apenas na presença da mãe”.

A família Diniz nos reponde a seguinte pergunta: “O que mudaria no ensino atual de sua filha”? “Pediríamos que ela fosse assistida por profissionais aptos, psicólogos, psicopedagogos, fonoudiologos , aos quais ajudariam no desenvolvimento dela”.

A partir dos dados coletados foi possível perceber que existem ainda muitas dificuldades para uma criança deficiente frequentar o ensino regular.

Foi possível perceber que o avanço é lento, que a aluna mesmo sendo assistida por uma professora apta, capacitada, ainda assim, faltam recursos, profissionais adequados (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos) para assistirem essa criança, pois percebemos perante nossa pesquisa que devido à falta de acompanhamento apropriado, o sucesso da aprendizagem não apenas está descompassado como também elevando sua instabilidade emocional e acaba conturbando ainda mais em sala de aula.

Perguntamos a professora Matilde: “Você enquanto professora, acredita na excelência da escola regular? Acreditam que a sua aluna está sendo bem assistida, está evoluindo”? Ela otimista nos responde: “Não está onde queríamos, merecemos, temo um caminho longo ainda a caminhar, mas é muito satisfatório ver a evolução, a socialização, a qual a Alice estava conquistando, ela é perseverante, talvez se fosse assistida por profissionais especialistas, conseguiríamos melhores resultados’’.

Baseando-se em teorias e legislações referentes aos assuntos relacionados à inclusão, verificamos a prática docente e o acolhimento por parte da escola. Também podemos percebemos que a professora Matilde se preocupa com o conteúdo programado, conteúdo esse que nem sempre atende todas as necessidades da pequena Alice. Então o ambiente escolar que deve ser acolhedor, que deve ser um espaço inclusivo, infelizmente acaba se tornando um espaço de diferenças.

Para finalizar nossa pesquisa perguntamos a família Diniz: “Acreditam que a Educação Social e Inclusiva e as leis as quais a ela arremete poderá contribuir para um futuro melhor para sua filha”? Categoricamente me respondem: “Hoje não, pois as escolas, as professoras, não recebem auxílio, a lei está ali para ser cumprida e pronto, mas os governantes não enxergam a necessidade de investimentos e não apenas nossa filha, mas muitas outras crianças estão sendo excluídas dentro da escola, dentro do ambiente onde elas deveriam mais se sentirem acolhidas”.

E podemos concordar com os pais da pequena Alice, quando falam que o ambiente era para ser acolhedor, seguro, mas tivemos a oportunidade de verificar que a sala de aula, além de não trazer uma segurança especial ao qual a Alice necessita, também não consegue, pois algumas mudanças não dependem apenas da professora, mas sim da Prefeitura Municipal, Gerente de Educação, pois são reformas estruturais, materiais pedagógicos apropriados, visitas constantes de profissionais aptos para atender a aluna Alice e profissionais que tornem sua rotina acolhedora e prazerosa.

Considerações Finais

Após analisarmos os dados obtidos, verificamos que a inclusão ~~social~~ no ensino regular não é tão acolhedora quanto parece, desde o início as famílias enfrentam duras batalhas na inserção dos seus entes e inclusive até mesmo em nossa sociedade.

Percebemos que a aluna tem dificuldades de atenção e concentração, além de ~~muita~~ limitações na leitura e escrita, material didático não favorece no aprendizado. Ressaltamos ainda que em alguns momentos a aluna demonstra comportamento agressivo se recusando a fazer algumas atividades propostas o que torna ainda mais difícil seu aprendizado e socialização.

Quando escutamos a professora falar sobre melhorias na qualidade do ensino e estruturas escolares a mesma aparenta desmotivo e ressalta que o sistema não colabora e que deveriam ter realizado um levantamento mais profundo para que assim designasse a instituição que receberia esse aluno deficiente

Percebemos que a criança em sala de aula no ensino regular não é apenas uma angústia para a família, mas também para a professora, pois a mesma sente que falha na educação dessa criança.

Referências

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar**: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

Brasil. (1989, 24 de outubro). **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

CASARIN, S. **Aspectos psicológicos da síndrome de Down**. São Paulo, 2009.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADER, Gabrielle. **Integração da pessoa portadora de deficiência:** a vivência de um novo paradigma. São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Tiago A. **A Importância do Diagnóstico Precoce na História Natural da Criança com Síndrome de Down.** Salvador, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Édna Leandro da Silva[54]
Emiliano Leandro[55]
Vanessa Garcia[56]

Resumo

A neuroeducação vem ganhando destaque como um campo interdisciplinar relevante ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e educação voltado à compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem dos sujeitos. No cenário da perspectiva inclusiva da educação, essa abordagem torna-se especialmente relevante no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as especificidades cognitivas, comportamentais e sociais desses sujeitos. Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da neuroeducação para o ensino de alunos com TEA a partir de produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicadas nos últimos dez anos. O estudo fundamenta-se teoricamente em Papalia e Martorell (2024). Vigotski (2007) e Relvas (2018), autores que discutem a constituição do desenvolvimento humano, a aprendizagem mediada e os princípios neuroeducacionais. A metodologia caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o uso de games assistivos, simuladores e organização previsível das atividades, quando aliados ao entendimento da plasticidade cerebral e da afetividade, potencializa a autonomia e a aprendizagem com sentido para o estudante do estudante neurodivergente. Conclui-se que a neuroeducação oferece subsídios essenciais para uma prática docente que desloca o foco do déficit para as capacidades e possibilidades do estudante, reforçando a necessidade de aperfeiçoamento profissional contínuo para que o contexto escolar seja sensorialmente acessível e pedagogicamente mediado.

Palavras-chave: Neuroeducação; Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Aprendizagem; Desenvolvimento Humano.

1. Introdução

A perspectiva inclusiva da educação constitui atualmente um dos maiores desafios das instituições escolares brasileiras, com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com diferentes especificidades que passaram a ocupar os espaços escolares de

[54] Psicopedagoga, Mestra em Educação (UFMS) e Doutoranda em Educação – (UEMS/PROFEDUC)
[55] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí. Licenciado e Bacharel em Educação Física.
[56] Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí.

maneira mais efetiva, exigem-se novas ações pedagógicas e novas formas de compreender os dinâmicas de ensino e construção do conhecimento. Entre os públicos atendidos pela perspectiva inclusiva da educação, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro AtiEA (TEA), cuja complexidade do desenvolvimento exige estratégias pedagógicas diferenciadas, sensíveis e fundamentadas cientificamente.

Nesse contexto, a neuroeducação surge como uma importante área interdisciplinar que articula conhecimentos da neurociência, da psicologia e da educação para compreender como o cérebro aprende e como esse conhecimento pode contribuir para ações pedagógicas mais eficazes. A neuroeducação permite que professores compreendam aspectos relacionados à atenção, memória, emoção, linguagem e cognição, elementos fundamentais no processo de aprendizagem de estudantes com TEA.

O espectro autista é um transtorno, caracterizado por alterações na comunicação, interação social e padrões comportamentais repetitivos, mas é importante compreender que o espectro apresenta diferentes níveis de suporte e múltiplas formas de manifestação, tornando inadequadas ações pedagógicas homogêneas. Sob essa perspectiva, compreender o funcionamento cerebral e os processos de aprendizagem torna-se essencial para garantir a formação integral desses estudantes.

Segundo Papalia e Martorell (2024), a constituição do desenvolvimento humano ocorre de forma integrada entre fatores biológicos, sociais e emocionais, influenciando diretamente os processos de aprendizagem, tal compreensão reforça a necessidade de ações pedagógicas individualizadas, especialmente no caso de estudantes sujeitos neurodiversos. Relvas (2018), enfatiza que o cérebro aprende de maneira dinâmica e que os estímulos emocionais, afetivos e sensoriais influenciam significativamente a aprendizagem. Assim, estratégias pedagógicas pautadas na neuroeducação podem contribuir para ampliar a participação, autonomia e desenvolvimento de estudantes com TEA no contexto escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a neuroeducação vem sendo utilizada como suporte pedagógico no ensino de estudantes com TEA, pois muitos professores ainda apresentam dificuldades em compreender os aspectos neurocognitivos relacionados ao autismo, o que limita a construção de ações pedagógicas inclusivas e efetivas.

Diante disso, este artigo objetivou analisar as contribuições da neuroeducação para o ensino de alunos com TEA, a partir de produções científicas disponíveis na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES nos últimos dez anos, buscando identificar estratégias pedagógicas, desafios e possibilidades apresentados nas pesquisas acadêmicas, relacionando-os aos referenciais teóricos adotados.

A discussão proposta neste estudo também se relaciona à necessidade de formação docente continuada, uma vez que em diversos contextos escolares os professores não recebem formação suficiente sobre neurodesenvolvimento, neurodiversidade e ações pedagógicas inclusivas. Assim, a neuroeducação apresenta-se como uma possibilidade de aproximação entre teoria científica e prática educativa.

Em síntese, compreender a neuroeducação como ferramenta de inclusão significa reconhecer as distintas potencialidades e formas de aprender de cada estudante. Assim, a abordagem pedagógica voltada para estudantes com TEA representa um avanço na construção de práticas humanizadas, inclusivas e comprometidas com a formação integral do sujeito.

2. Referencial teórico: neuroeducação e desenvolvimento humano

A neuroeducação é uma área interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e educação para compreender os processos de aprendizagem humana. Sua principal contribuição está na possibilidade de aproximar os conhecimentos científicos sobre o funcionamento cerebral das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Segundo Relvas (2018), o cérebro aprende a partir das experiências, emoções e estímulos recebidos ao longo da vida. Dessa forma, o ambiente escolar desempenha papel fundamental na construção da aprendizagem, especialmente quando considera as especificidades individuais dos estudantes. No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista, compreender os processos neurocognitivos torna-se essencial para promover práticas inclusivas.

Papalia e Martorell (2024) afirmam que o desenvolvimento humano ocorre de maneira contínua e integrada entre fatores biológicos, cognitivos e sociais, destacando que o desenvolvimento infantil é influenciado pelas relações estabelecidas com o meio social, pela afetividade e pelas experiências vivenciadas. Nessa perspectiva os estudantes com TEA

necessitam de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e potencialidades, visando não apenas o desenvolvimento de habilidades para disciplinas, mas também habilidades ao longo da vida.

2.1 Neurodivergência: transtorno do espectro autista (TEA)

O conceito de neurodivergência tem ampliado as discussões sobre inclusão escolar ao defender que diferentes formas de funcionamento cerebral fazem parte da diversidade humana, permitindo compreender o TEA (TEA) não apenas como uma condição clínica, mas também como uma maneira singular de perceber, interpretar e interagir com o mundo.

O TEA caracteriza-se por alterações na comunicação, interação social e comportamento, podendo apresentar interesses restritos, hipersensibilidade sensorial e padrões repetitivos de ação. Entretanto, o espectro autista manifesta-se de formas distintas em cada indivíduo, exigindo ações pedagógicas flexíveis e individualizadas.

Nesse contexto. Vigotski (2007) contribui significativamente para a compreensão da aprendizagem de estudantes com TEA ao defender que o constituição do desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. Para o teórico, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se através da interação entre o sujeito e o meio social, demonstrando que a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas por meio das experiências compartilhadas com outras pessoas.

A teoria histórico-cultural rompe com perspectivas deterministas que limitam o estudante às suas dificuldades, pois compreende que todo sujeito possui potencial de desenvolvimento quando inserido em contextos de aprendizagem mediados adequadamente. A Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vigotski (2007) demonstra que o estudante pode alcançar níveis mais avançados de aprendizagem quando recebe auxílio de professores, colegas ou familiares, tornando a intervenção pedagógica mediadora um elemento fundamental para o desenvolvimento de estudantes com TEA.

No contexto escolar, essa mediação pode ocorrer através de recursos visuais, organização previsível das atividades, recursos tecnológicos de apoio, jogos pedagógicos e atividades multissensoriais que favorecem a comunicação, interação social e aprendizagem com sentido para o estudante. Outro aspecto importante na teoria vigotskiana refere-se à linguagem

como instrumento central para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo necessário ampliar as possibilidades de comunicação de estudantes autistas por meio de ações pedagógicas acessíveis e inclusivas.

Além das contribuições de Vigotski (2007), Relvas (2018) destaca a importância da neuroeducação como área que aproxima conhecimentos da neurociência e da educação para compreender como o cérebro aprende, pois de acordo com a autora, o cérebro humano aprende por meio das emoções, experiências e estímulos recebidos ao longo da vida, evidenciando que aspectos emocionais e afetivos influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

No caso dos estudantes com TEA, a neuroeducação contribui para que o professor compreenda aspectos relacionados à atenção, memória, processamento sensorial e habilidades executivas, favorecendo a construção de ações pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes sujeitos neurodiversos. Muitos estudantes autistas apresentam hipersensibilidade a sons, luzes, texturas e movimentos, podendo sentir desconforto em ambientes excessivamente estimulantes, tornando necessária a organização de espaços escolares mais acolhedores e acessíveis.

Relvas (2018) também enfatiza que cada cérebro aprende de maneira única, reforçando que não existe uma única forma correta de ensinar ou aprender, sendo fundamental respeitar os diferentes estilos cognitivos presentes no contexto escolar. Sob essa perspectiva, a neuroeducação permite compreender que estratégias multissensoriais favorecem a aprendizagem de estudantes com TEA ao estimular diferentes áreas cerebrais por meio do uso de imagens, músicas, jogos, recursos tecnológicos e atividades lúdicas.

Para a autora compreender o autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade significa reconhecer que as diferenças neurológicas não devem ser vistas apenas como limitações, mas também como formas legítimas de existência e aprendizagem.

2.2 O ensino de alunos com TEA sob a luz da neuroeducação

A neuroeducação tem se consolidado como uma importante área interdisciplinar ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e educação para compreender os processos de aprendizagem humana, especialmente no contexto da educação inclusiva, no qual estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam formas específicas de interação,

comunicação e processamento das informações, exigindo práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades cognitivas e emocionais desses sujeitos. Desse modo, torna-se necessário que o professor compreenda como o cérebro aprende e como determinados estímulos podem favorecer ou dificultar a aprendizagem no ambiente escolar.

De acordo com Relvas (2012), o cérebro humano aprende por meio das experiências, emoções e estímulos recebidos ao longo da vida, demonstrando que os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados às conexões neurais construídas nas interações com o ambiente, sendo fundamental que o professor organize práticas pedagógicas capazes de estimular diferentes áreas cerebrais de maneira significativa, especialmente no caso de estudantes com TEA que frequentemente apresentam alterações relacionadas à atenção, comunicação, memória e processamento sensorial, fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento escolar e social.

Relvas (2012) destaca ainda que cada cérebro possui uma forma singular de aprender, reforçando que práticas pedagógicas padronizadas não atendem adequadamente às necessidades dos estudantes neurodivergentes, pois alunos com TEA podem apresentar hipersensibilidade a sons, luzes, movimentos e estímulos visuais excessivos, tornando necessário que o ambiente escolar seja organizado de maneira acolhedora, previsível e emocionalmente segura, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o equilíbrio emocional e a permanência do estudante nas atividades escolares de forma participativa e significativa.

Outro aspecto importante discutido pela autora refere-se à relação entre emoção e aprendizagem, considerando que emoções positivas favorecem conexões neurais mais estáveis e ampliam os processos de atenção, memória e construção do conhecimento, demonstrando que estudantes autistas tendem a apresentar melhores resultados quando inseridos em ambientes afetivos e organizados, nos quais se sintam respeitados em suas individualidades, evidenciando que o acolhimento emocional e as relações interpessoais possuem papel fundamental no desenvolvimento de estudantes com TEA dentro do contexto educacional inclusivo.

Cosenza (2011) também destaca que a aprendizagem humana depende do funcionamento integrado de diferentes áreas cerebrais relacionadas à atenção, memória, linguagem e funções executivas, demonstrando que compreender o funcionamento cerebral permite ao professor planejar estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades

específicas dos estudantes, especialmente das daqueles que apresentam transtornos do neurodesenvolvimento como o Transtorno do Espectro Autista, cuja aprendizagem pode ocorrer de maneira diferenciada em relação aos demais estudantes da sala de aula.

As funções executivas possuem papel fundamental na organização do comportamento e da aprendizagem e segundo Cosenza (2011) são responsáveis por habilidades como planejamento, controle inibitório, memória operacional e flexibilidade cognitiva, aspectos frequentemente afetados em estudantes com TEA, o que pode dificultar a realização de atividades escolares tradicionais baseadas em longos períodos de atenção, excesso de linguagem verbal e mudanças inesperadas de rotina, exigindo do professor práticas pedagógicas mais estruturadas, previsíveis e adaptadas às necessidades cognitivas do estudante autista.

As contribuições da neuroeducação também demonstram que estratégias multissensoriais favorecem significativamente o ensino de estudantes com TEA, especialmente por estimularem diferentes áreas cerebrais simultaneamente através do uso de recursos visuais, jogos pedagógicos, músicas, movimentos corporais, materiais concretos e tecnologias educacionais, ampliando o engajamento dos estudantes nas atividades escolares e favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas, aspecto frequentemente apontado nas pesquisas relacionadas à educação inclusiva e ao desenvolvimento de estudantes neurodivergentes.

Nesse contexto, tanto Relvas (2012) quanto Cosenza (2011) defendem que a neuroeducação contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e fundamentadas cientificamente, permitindo que o professor compreenda que estudantes autistas não aprendem menos, mas aprendem de maneiras diferentes, exigindo mediações pedagógicas adequadas às suas singularidades cognitivas, emocionais e sensoriais, reforçando a necessidade de uma escola inclusiva capaz de reconhecer a diversidade neurológica como parte legítima da diversidade humana presente no ambiente educacional.

Além disso, as pesquisas em neuroeducação apontam que estudantes com TEA apresentam melhores condições de aprendizagem quando participam de atividades organizadas por rotinas estruturadas e previsíveis, pois a antecipação das tarefas reduz a ansiedade e favorece a compreensão das propostas pedagógicas, tornando o uso de imagens, quadros de rotina, instruções visuais e sequências organizadas importantes estratégias para o fortalecimento da autonomia e da participação desses estudantes no cotidiano escolar.

Dessa forma, compreender o ensino de alunos com TEA sob a luz da neuroeducação significa reconhecer que os processos de aprendizagem humana envolvem aspectos cognitivos, emocionais, sociais e sensoriais integrados, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e valorizem diferentes formas de construção do conhecimento, permitindo que a escola se torne um espaço mais democrático, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos neurodivergentes.

3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa e teve o objetivo de analisar como a neuroeducação vem sendo discutida no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas produções acadêmicas brasileiras. Para a construção do corpus da pesquisa, foram utilizadas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando publicações realizadas nos últimos dez anos (2016-2026).

Os descritores utilizados nas buscas incluem: “Neuroeducação e TEA”, “Neuroeducação e Neurodiversidade” e “Neurociência e ensino de alunos com TEA”. Os critérios de inclusão envolvem trabalhos completos relacionados ao contexto educacional e que abordem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA sob a luz da Neuroeducação.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas presentes nas produções selecionadas. As discussões serão articuladas aos referenciais teóricos de Papalia e Martorell (2024), Vigotski e Relvas, buscando compreender as contribuições da neuroeducação para a aprendizagem de estudantes com TEA.

3.1 Levantamento de produções científicas sobre neuroeducação no ensino de alunos com TEA

Com o objetivo de compreender como a neuroeducação vem sendo discutida como suporte pedagógico à neurodiversidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizou-se um levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais de pesquisas

acadêmicas. Para isso, foram utilizados dois importantes repositórios brasileiros: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 1 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritor	Quantidade de pesquisas encontradas
Neuroeducação e TEA	Nenhum registro encontrado!
Neurodivergência e aprendizagem	4
Neurociência e ensino de alunos com TEA	8
Total	12

Fonte: Elaboração própria (2026).

Tabela 2 – Trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Quantidade de pesquisas encontradas
Neuroeducação e TEA	Nenhum registro encontrado!
Neurodivergência e aprendizagem	Nenhum registro encontrado!
Neurociência e ensino de alunos com TEA	3
Total	3

Fonte: Elaboração própria (2026).

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para leitura completa

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo
1	Ensino de estática para estudante com neurodivergência fundamentado em Vygotsky e Ausubel	Rafael Costa Campos	2023	Dissertação
2	Autonomia de autistas: os games assistivos como agentes de transformação	Giuliana Loureiro Barbosa Ferreira	2025	Dissertação
3	Apostila adaptada, uma possibilidade de alfabetização de alunos com autismo	Cristiane Batista Xavier de Moraes	2019	Dissertação
4	As Tecnologias Digitais e a Neurociência Inclusiva em favor do Processo de Aprendizagem de Pessoas com Transtornos de Aprendizagem: Uma Revisão de Teses e Dissertações	Rafael Vicente Rosa	2021	Dissertação

5	Reflexões Sobre a Neurociência e a Educação Matemática No Ensino Fundamental: Estudo Envolvendo Estudantes Com Transtorno do Espectro Do Autismo'	Silvia Cristina Costa Brito	2023	Tese

Fonte: Elaboração própria (2026).

4. Análise dos Dados

A análise das produções científicas selecionadas permitiu identificar como a neuroeducação fundamenta práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. A partir da exploração do material, emergiram três categorias analíticas principais que convergem para a compreensão do sujeito neurodivergente como possuidor de potencialidades únicas de aprendizado, para isso foram analisados os resumos das dissertações e teve, mais especificamente os objetivos e os resultados encontrados nas pesquisas.

Quadro 2 – Categorias de análise: objetivos e resultados

Nº	OBJETIVOS	RESULTADOS
01	Elaborar uma sequência didática personalizada sobre estática para um estudante com neuropatia	O estudante foi capaz, baseado na sua estrutura cognitiva e em suas especificidades, de desenvolver caminhos de confluência que lhe permitiram apreender o conteúdo proposto.
02	Investigar de que maneira jogos digitais assistivos podem contribuir para a construção da autonomia de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Apresentou uma reflexão crítica sobre o potencial dos jogos digitais assistivos como mediadores do cuidado, da aprendizagem e da inclusão, contribuindo para práticas de design mais sensíveis à neurodivergência.
03	Propor uma Apostila Adaptada para o professor no processo de alfabetização do aluno com autismo matriculado na classe comum do ensino regular.	A aplicação demonstrou que as dificuldades encontradas para alfabetizar indivíduos com TEA não estão no Transtorno em si, mas em uma aprendizagem diferente ainda não reconhecida.
04	Compreender sobre o tema foi realizada uma revisão bibliográfica sobre neurociência, TDIC, Tecnologia Assistiva (TA) e transtornos de aprendizagem.	Verificou-se que houve aumento nas publicações de teses e dissertações após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.
05	Mostrar como a neurociência pode ajudar no entendimento do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da matemática.	Mostrou que com o entendimento da funcionalidade do cérebro, os educadores podem ter mais embasamento sobre os comportamentos apresentados em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria (2026).

5. Resultados e discussões

A pesquisa de Campos (2023) analisado teve o objetivo desenvolver uma sequência didática personalizada sobre estática para um estudante com neuropatia, demonstrando preocupação com a adaptação pedagógica às particularidades cognitivas do sujeito, os resultados evidenciaram que o estudante conseguiu construir estratégias próprias para compreender os conteúdos apresentados, fato que se aproxima das contribuições de Vigotski (2007) ao defender que a aprendizagem ocorre mediante processos de mediação e interação social, nesse contexto, a personalização das atividades favoreceu o desenvolvimento de caminhos cognitivos compatíveis com as especificidades do estudante, reforçando a compreensão de Relvas sobre a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas ao funcionamento cerebral e às singularidades presentes nos processos de aprendizagem neurodivergentes

O segundo estudo de Ferreira (2025) investigou como jogos digitais assistivos podem favorecer a autonomia de crianças com Transtorno do Espectro Autista, apresentando como resultado uma reflexão acerca do potencial das tecnologias digitais como mediadoras da inclusão e da aprendizagem, os dados demonstraram que os jogos assistivos possibilitam experiências mais acessíveis, interativas e compatíveis com diferentes formas de processamento cognitivo, aproximando-se das discussões de Cosenza (2011) sobre a relevância dos estímulos significativos e motivadores para a consolidação da aprendizagem, além disso, os resultados indicaram que os recursos digitais favorecem não apenas o desempenho pedagógico, mas também o fortalecimento da autonomia e das interações sociais, ampliando as possibilidades de participação do estudante neurodivergente nos ambientes educacionais

O terceiro trabalho analisado foi de Moraes (2019) que propôs uma apostila adaptada destinada ao processo de alfabetização de estudantes com autismo inseridos em classes comuns do ensino regular, os resultados demonstraram que as dificuldades observadas durante a alfabetização não estavam relacionadas exclusivamente ao transtorno, mas às limitações das metodologias tradicionais utilizadas no contexto escolar, essa constatação dialoga com as contribuições Vigotski (2007) ao compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação pedagógica adequada, além disso, Papalia e Martorell (2024) reforçam que os processos de aprendizagem estão relacionados às experiências

oferecidas ao sujeito e às possibilidades de interação com o ambiente, nesse sentido, a pesquisa evidenciou a importância de práticas flexíveis e adaptadas às especificidades neurocognitivas do estudante com TEA

O quarto estudo é a dissertação de Rosa (2021) que teve como objetivo compreender as relações entre neurociência, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Tecnologia Assistiva e transtornos de aprendizagem por meio de uma revisão bibliográfica, os resultados revelaram crescimento significativo de pesquisas acadêmicas após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), indicando maior interesse científico pelas discussões relacionadas à inclusão e acessibilidade educacional, essa expansão demonstra uma transformação progressiva no olhar social e educacional sobre a neurodivergência, aproximando-se das reflexões de Relvas (2012) acerca da necessidade de integração entre neurociência e educação para compreender as múltiplas formas de aprendizagem humana, além disso, os resultados apontam para a consolidação de práticas pedagógicas mais fundamentadas cientificamente e voltadas à garantia dos direitos educacionais dos estudantes com deficiência

O quinto trabalho foi a tese de Brito (2023), que buscou demonstrar como a neurociência pode contribuir para o entendimento do ensino e aprendizagem da matemática, os resultados mostraram que a compreensão sobre a funcionalidade cerebral oferece aos educadores maior embasamento para interpretar comportamentos, dificuldades e potencialidades manifestadas em sala de aula, tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Cosenza (2012) ao destacar que a aprendizagem matemática envolve processos complexos relacionados à memória, atenção, emoção e funções executivas, da mesma forma, Papalia e Martorell (2024) ressaltam que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira integrada aos aspectos emocionais e sociais do sujeito, nesse contexto, o estudo reforça que práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência possibilitam intervenções mais conscientes, inclusivas e compatíveis com as necessidades dos estudantes neurodivergentes

5.1 Práticas Pedagógicas Fundamentadas em Funções Neurocognitivas

Uma aproximação importante observada entre os estudos de Rosa (2021), Ferreira (2025) e Campos (2023) está relacionada ao uso das tecnologias como instrumentos de apoio ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de estudantes neurodivergentes. Os trabalhos

analisados demonstram que os recursos tecnológicos não aparecem apenas como ferramentas complementares, mas como meios capazes de ampliar a participação do estudante no processo educativo de maneira mais acessível e significativa.

Essas discussões dialogam diretamente com as contribuições de Vigotski (2007) ao defender que a aprendizagem ocorre por meio da mediação e das interações sociais, especialmente dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o estudante consegue avançar cognitivamente quando recebe suporte apropriado. Nesse sentido, os estudos analisados revelam que as tecnologias podem funcionar como instrumentos mediadores da aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento das funções neurocognitivas relacionadas à atenção, memória, linguagem e organização do pensamento

Outro aspecto que chamou atenção nos trabalhos analisados foi a preocupação em compreender como o funcionamento cerebral interfere diretamente no desempenho escolar e nas formas de aprendizagem dos estudantes com TEA. Brito (2023), ao discutir a Educação Matemática no Ensino Fundamental, evidencia que fatores como atenção, memória operacional e funções executivas possuem relação direta com a aprendizagem e com a maneira como o estudante organiza o raciocínio para resolver problemas e compreender conteúdos escolares.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões apresentadas por Cosenza (2012) ao afirmar que habilidades como planejamento, controle emocional, flexibilidade cognitiva e capacidade de concentração são fundamentais para a aprendizagem e podem apresentar funcionamento diferenciado em pessoas autistas. A análise dos estudos demonstrou ainda que estratégias pedagógicas organizadas, previsíveis e adaptadas favorecem significativamente a participação dos estudantes neurodivergentes no ambiente escolar.

O cérebro autista pode apresentar maior sensibilidade aos estímulos do ambiente, exigindo práticas pedagógicas mais acolhedoras e emocionalmente seguras, assim, a neuroeducação contribui para que o professor compreenda que ensinar não significa aplicar um único método para todos os estudantes, mas construir estratégias capazes de respeitar diferentes formas de aprender e diferentes modos de funcionamento cerebral

5.2 A Neurodiversidade como Paradigma de Inclusão

Os trabalhos analisados também permitiram perceber uma mudança importante na forma como o Transtorno do Espectro Autista vem sendo compreendido no contexto educacional. Em vez de considerar o estudante autista apenas a partir de dificuldades e limitações, as pesquisas de Moraes (2019) e Brito (2023) demonstram a necessidade de reconhecer a singularidade de cada sujeito e suas diferentes possibilidades de aprendizagem. Esse aspecto chamou atenção porque rompe com perspectivas antigas que associavam o TEA exclusivamente à incapacidade ou ao déficit.

As produções analisadas indicam que muitos estudantes autistas conseguem apresentar avanços significativos quando recebem apoio adequado, estratégias adaptadas e oportunidades de participação ativa no ambiente escolar. Outro elemento relevante identificado nas pesquisas está relacionado à compreensão da neurodiversidade como uma forma legítima de existência humana e não como algo que precisa ser corrigido ou normalizado.

A análise de conteúdo demonstrou que a neuroeducação busca compreender as diferenças neurológicas de maneira mais humana e menos patologizante, valorizando as capacidades individuais dos estudantes autistas. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Relvas (2012), que destaca a importância das emoções positivas, do acolhimento e das relações afetivas para o fortalecimento das conexões neurais e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Os estudos analisados revelam que ambientes escolares emocionalmente seguros favorecem maior participação, comunicação e engajamento dos estudantes com TEA. Além disso, Papalia e Martorell (2024) reforçam que o desenvolvimento humano acontece de forma integrada entre fatores cognitivos, emocionais e sociais, evidenciando que o estudante aprende melhor quando se sente pertencente ao ambiente em que está inserido.

Nesse sentido, as pesquisas apontam que práticas pedagógicas acolhedoras, relações respeitosas e reconhecimento das singularidades contribuem não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e das interações sociais dos estudantes neurodivergentes no contexto da educação inclusiva.

6. Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que a Neuroeducação, enquanto campo interdisciplinar, oferece subsídios teóricos e práticos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise das dissertações e teses selecionadas evidenciou que a compreensão do funcionamento cerebral não deve ser restrita ao diagnóstico clínico, mas sim integrada ao planejamento pedagógico para promover o desenvolvimento das funções executivas, do controle atencional e da regulação emocional.

Os resultados da análise de conteúdo revelaram uma convergência significativa: as Tecnologias Digitais (TDIC) e os games assistivos, quando fundamentados em evidências neurocientíficas, funcionam como "próteses cognitivas" que ampliam a autonomia e a capacidade de comunicação do estudante neurodivergente. Ficou demonstrado que a personalização das estratégias de ensino, amparada nos pressupostos de Vigotski sobre a mediação e na plasticidade cerebral, é o caminho mais eficaz para superar as barreiras de aprendizagem impostas por métodos pedagógicos tradicionais e padronizados.

Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA exige uma mudança de paradigma: o foco deve deslocar-se do déficit para a potencialidade do sujeito. Para que isso ocorra, a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação em neurociência aplicada à educação revela-se uma demanda urgente. Essa preparação permite que o corpo docente e a equipe pedagógica compreendam a singularidade biológica do aluno, enquanto a comunidade escolar atua coletivamente para que o ambiente seja sensorialmente acessível e emocionalmente acolhedor.

Em suma, este trabalho reforça que a Neuroeducação não busca a normalização do sujeito autista, mas sim o reconhecimento da neurodiversidade como uma característica humana. O diálogo entre a ciência e a prática docente é o que assegurará que o direito à educação seja acompanhado do direito à aprendizagem significativa, respeitando os ritmos e tempos de cada cérebro no contexto escolar.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.146/2015. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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

BRITO, Silvia Cristina Costa. **Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental**: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2023.

CAMPOS, Rafael Costa. **Ensino de estática para estudante com neurodivergência fundamentado em Vygotsky e Ausubel**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Giuliana Loureiro Barbosa. **Autonomia de autistas**: os games assistivos como agentes de transformação. 2025. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MORAES, Cristiane Batista Xavier de. **Apostila adaptada, uma possibilidade de alfabetização de alunos com autismo**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2024.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

ROSA, Rafael Vicente. **As tecnologias digitais e a neurociência inclusiva em favor do processo de aprendizagem de pessoas com transtornos de aprendizagem**: uma revisão de teses e dissertações. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROTHE-NEVES, Rui; HAASE, Vitor Geraldi. Neuroeducação: integração entre neurociência e educação. **Revista Psicologia Escolar**.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

DOCÊNCIA E ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TRILÍNGUE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Lucas Gonçalves Alencastro [57]
Márcia Aparecida Rodrigues Mateus [58]

Resumo
Este artigo tem como objetivo analisar a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua inglesa para estudantes surdos, investigando as barreiras linguísticas e metodológicas que permeiam essa prática. O objetivo central é discutir como a Libras, enquanto língua de instrução, pode mediar a aquisição do inglês como terceira língua (L3). A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Freire (1996) Saviani (2012), Quadros (1997; 2004), Lodi (2009) e Lacerda (2009). As conclusões apontam que a inclusão real do aluno surdo depende de uma reestruturação da formação docente e da superação do modelo ouvintista. O trabalho destaca a necessidade de uma pedagogia visual e da utilização da Libras como suporte semântico indispensável para garantir a equidade educacional e o acesso ao conhecimento global sistematizado, transformando a sala de aula em um espaço de pertencimento e autonomia linguística.

Palavras-chave: Surdez; Inglês; Libras.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de consolidar-se como um espaço democrático e plural, onde a escola deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para se tornar um ambiente de construção identitária e socialização do saber elaborado. No centro dessa discussão, encontra-se a inclusão de alunos surdos, que exige um deslocamento do olhar clínico-terapêutico para uma perspectiva socioantropológica, reconhecendo a surdez como uma diferença linguística e cultural. O tema deste resumo circunda a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) no contexto da educação bilíngue e trilíngue, focando especificamente no ensino de língua inglesa para estudantes surdos.

[57] Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), 2ª licenciatura em letras/inglês pela faculdade IBRA. Professor de Língua inglesa da Rede Sesi de Ensino, Pós-graduado do curso de Neuropedagogia no Grupo Rhema Educação e [57] Aluno especial do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGEPE/UFMS. – e-mail: luksalencastro@gmail.com.
[2] Dra em Letras/Linguística, professora do magistério Superior UFMS/CPNV – e-mail: marcia.mateus@ufms.br

A delimitação deste estudo concentra-se nas barreiras enfrentadas por esses alunos no acesso a uma terceira língua (L3), analisando como o atravessamento de diferentes modalidades linguísticas, a visual-espacial (Libras) e as orais-auditivas (Português e Inglês em suas formas escritas), impacta o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral deste trabalho é analisar os limites da inclusão formal e propor possibilidades pedagógicas que utilizem a Libras como língua de mediação no ensino de inglês. Como objetivos específicos, busca-se discutir a importância da formação docente especializada e criticar as metodologias estritamente orais que invisibilizam a singularidade do sujeito surdo.

A justificativa para a escolha deste tema reside na necessidade premente de assegurar ao aluno surdo o direito ao conhecimento sistematizado e global. O inglês, enquanto língua franca, representa uma ferramenta de poder e autonomia**,** negar o acesso efetivo a esse saber é perpetuar uma forma de exclusão acadêmica e social. Portanto, investigar caminhos que tornem o ensino de inglês significativo e digno é uma urgência pedagógica e um ato de resistência contra o silenciamento identitário.

A metodologia empregada para a realização deste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A fundamentação teórica ancora-se em autores clássicos da pedagogia, como Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (2012), e em pesquisadores referenciais da área da surdez, como Ronice Müller de Quadros (1997; 2004), Gladis Perlin (2004), Ana Claudia Lodi (2009) e Cristina Lacerda (2009). A análise dos materiais selecionados buscou tensionar a realidade do "chão da escola" com as premissas de uma educação verdadeiramente libertadora e bilingue.

Quanto à organização do trabalho, o artigo está estruturado em seis seções subsequentes. A primeira aborda a função social da escola e o lugar da diferença linguística. A segunda seção explora a problemática trilíngue e as barreiras de acesso semântico no ensino de inglês. A terceira dedica-se à crítica entre a inclusão formal e a inclusão real. A quarta seção discute as possibilidades pedagógicas e estratégias visuais. A quinta seção analisa os desafios da formação docente nas licenciaturas. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e reforçam a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico para a efetivação da equidade educacional.

2. Desenvolvimento

2.1 A função da escola e o lugar da diferença

A escola constitui-se como um espaço primordial de aprendizagem e de construção identitária, voltado à formação integral de indivíduos capazes de atuar criticamente na sociedade. Mais do que uma estrutura física ou um depósito de informações, ela é um lugar de transformação subjetiva e social, onde o sujeito se reconhece como cidadão e passa a decifrar as complexas estruturas de poder, linguagem e cultura que o circundam. Nesse cenário, a inclusão — direito assegurado por marcos legais nacionais e internacionais — não deve ser interpretada como um ônus institucional ou uma adaptação periférica, mas como um elemento intrínseco e vital à democratização do ensino. Ao acolher e valorizar a alteridade, a escola deixa de ser um ambiente de padronização para se tornar um microssistema que reflete a diversidade social, beneficiando toda a comunidade escolar através do exercício diário da empatia e do respeito mútuo.

Especificamente no caso do aluno surdo, urge deslocar o olhar clínico da deficiência para a dimensão antropológica e política da diferença linguística. Sob a ótica de Dermeval Saviani (2012), a função da escola é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, transformando o saber erudito em ferramenta de luta; contudo, sem a devida acessibilidade linguística — que pressupõe o uso da Libras como língua de instrução e o inglês/português como línguas adicionais — a prática educativa esvazia-se de sentido. Essa carência metodológica distancia a escola da Pedagogia da Liberdade de Paulo Freire, uma vez que o diálogo, base da emancipação, é rompido. Sem uma comunicação plena, a educação converte-se em um mecanismo de exclusão invisível que, sob o pretexto de integrar, acaba por silenciar a identidade e o potencial intelectual do estudante surdo.

2.2 O Desafio Trilíngue: Libras, Português e Inglês

A organização do trabalho pedagógico no ensino de línguas estrangeiras para surdos é atravessada por uma complexidade que o ensino regular para ouvintes desconhece. O aluno surdo não está diante do aprendizado de uma "língua estrangeira" como um processo isolado,

ele está imerso em três sistemas linguísticos de modalidades distintas que interagem constantemente em seu processo cognitivo. Sobre essa complexidade e o risco de um ensino mecânico, Lodi e Lacerda (2009) advertem que: [...] o letramento em contextos bilíngues e trilíngues deve considerar a singularidade linguística do surdo, evitando que a aula de inglês se torne apenas uma decodificação mecânica de sinais gráficos sem sentido conceitual.

A configuração desse cenário trilíngue estabelece-se da seguinte forma:

- Libras (L1): A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural e visual do aluno surdo, sendo o alicerce de seu pensamento e identidade.
- Português (L2): Geralmente apresentada na modalidade escrita, configura-se como a segunda língua do estudante.
- Inglês (L3): Introduzida como língua estrangeira ou adicional, representando o terceiro sistema linguístico a ser processado.

Um dos maiores problemas identificados na docência atual é o ensino de inglês mediado exclusivamente pelo português. Essa prática impõe o que chamamos de "dupla barreira": o aluno é forçado a tentar decifrar o código do inglês (L3) por meio de uma língua (L2) que ele muitas vezes ainda não domina. A ausência da Libras como língua de instrução gera uma lacuna pedagógica, resultando em sérias dificuldades de acesso semântico e sintático.

Conforme destacam Lodi e Lacerda (2009), o letramento em contextos bilíngues e trilíngues deve considerar a singularidade linguística do surdo, evitando que a aula de inglês se torne apenas uma decodificação mecânica de sinais gráficos sem sentido conceitual. O atravessamento desses sistemas exige que o docente possua sensibilidade para a intermodalidade. Sem um planejamento que considere como essas modalidades visual-espacial (Libras) e oral-auditiva/escrita (Inglês e Português) se chocam ou se complementam, o aluno perde a conexão com o significado real da comunicação.

Ao tensionar essa realidade com a "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire (1996), percebe-se que a exclusão ocorre pela negação da linguagem natural do sujeito. Impor o inglês ignorando a Libras desconsidera a leitura de mundo visual do surdo, transformando o ensino em um ato de opressão pedagógica que silencia sua identidade. Sob a ótica de Saviani (2012), essa barreira linguística representa uma falha na democratização do saber. Se a função da escola é garantir o domínio de saberes universais, a falta de acessibilidade intencional impede que o

aluno se aproprie dessas ferramentas culturais, mantendo-o à margem das produções históricas da humanidade por uma deficiência da instituição, e não do indivíduo.

2.3 Desafios da Prática Pedagógica: Da Invisibilidade ao Silenciamento

A carência de formação específica para professores de línguas estrangeiras configura-se como o primeiro grande entrave na organização do trabalho pedagógico. O docente de inglês, muitas vezes, vê-se diante do desafio de ensinar uma terceira língua (L3) a um aluno que, por falhas sistêmicas na educação básica, pode ainda não dominar sequer a sua língua, que no caso, seria a Libras. Como bem discute Quadros (1997), a aquisição da linguagem é o processo central que permite ao surdo o desenvolvimento de outras competências cognitivas**,** sem essa base, o aprendizado de uma língua adicional torna-se fragmentado. Para que a prática seja efetiva, é imperativo que o professor utilize a Libras como língua de instrução, partindo dos pressupostos linguísticos que o aluno já possui para mediar o novo conhecimento.

Somado à lacuna na formação, a escassez de materiais didáticos adequados revela uma face perversa da invisibilização do sujeito surdo. O mercado editorial ainda falha em oferecer subsídios que contemplem a singularidade visual da surdez, um problema apontado por Lodi e Lacerda (2009) ao discutirem que as práticas de letramento para surdos devem ser pautadas no bilinguismo e na visualidade. Ao não oferecer material específico, o sistema educacional inviabiliza o trabalho docente e retira do aluno a oportunidade de desenvolver sua autonomia. O acesso à leitura e escrita em inglês é uma ferramenta de empoderamento, mas para que o conhecimento seja poder, ele precisa estar materializado em recursos que respeitem a diferença do aluno.

Outro desafio crítico reside na predominância de metodologias pautadas na oralidade e na percepção auditiva, as quais excluem sumariamente o estudante surdo. Enquanto o currículo tradicional prioriza a fonética e a audição, o aluno surdo demanda uma abordagem puramente visual. Conforme Quadros (2004) demonstra em seus estudos sobre a gramática da Libras, a língua de sinais possui uma estrutura própria que deve ser o eixo da comunicação em sala de aula. A insistência em métodos auditivos relega a Libras a um plano de invisibilidade, ignorando que a compreensão visual é a única via de acesso semântico para esse estudante. Sem

uma reestruturação metodológica, a escola falha em sua missão de incluir, mantendo o aluno em um estado de ausência cognitiva.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve ser urgentemente repensada para que a Libras deixe de ser invisível e passe a ser o eixo central do planejamento. Adaptar o ensino de inglês para surdos não significa simplificar o currículo, mas sim complexificar as estratégias para alcançar quem aprende com os olhos. Somente através de uma prática intencional, que alie a formação docente qualificada à produção de materiais visualmente ricos, conforme as perspectivas de Lodi e Lacerda (2009) e Quadros (1997; 2004), será possível transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e liberdade, onde a diferença linguística seja o ponto de partida para um saber que verdadeiramente rompa as barreiras do silenciamento.

2.4 Inclusão Formal versus Inclusão Real: A Invisibilidade Linguística

A discussão sobre a inclusão escolar do aluno surdo perpassa, necessariamente, pela distinção entre a inclusão formal e a inclusão real. Enquanto a inclusão formal limita-se ao cumprimento de preceitos legais e à garantia da matrícula, a inclusão real exige que o aluno efetivamente pertença ao espaço escolar e acesse os mesmos direitos e conhecimentos que os demais estudantes. Entretanto, o que se observa é que o ensino, de forma geral, não considera a língua natural do aluno surdo como base do processo. Ao privilegiar a modalidade oral-auditiva, a escola ignora a consistência e a complexidade inerentes à Língua Brasileira de Sinais, tratando-a como um recurso secundário ou inexistente.

Esse cenário de invisibilidade é agravado quando o aluno é restrito à interação exclusiva com o intérprete de Libras. Na prática, observa-se que muitos alunos são apenas "integrados" ao ambiente físico, sem que haja uma verdadeira socialização ou participação ativa nas dinâmicas pedagógicas. Tal isolamento compromete a função social da escola, pois impede que o estudante socialize com seus pares e com os professores, transformando o que deveria ser um espaço de convivência em um lugar de segregação assistida, onde a língua que circula na sala de aula não é a dele.

Essa falha na concretização da inclusão que se efetiva nas práticas manifesta-se de forma acentuada nas aulas de língua inglesa, onde as metodologias ignoram a intermodalidade necessária para o aprendizado do surdo. Ao planejar aulas desprovidas de suporte visual,

elemento vital para a cognição surda, a escola reforça a exclusão sob o manto da inclusão formal. Conforme destaca Quadros (2004), a Libras possui uma gramática e estrutura complexas que deveriam ser o eixo da mediação didática. Quando o ensino ignora essa consistência linguística e foca em aspectos estritamente orais e auditivos, o direito ao aprendizado de uma terceira língua (L3) torna-se uma barreira inacessível, tratando o aluno como um espectador passivo de um processo pensado exclusivamente para ouvintes.

2.5 Possibilidades Pedagógicas e a Efetivação do Direito ao Saber

Para que o ensino de língua inglesa para surdos supere a barreira da inclusão formal, é necessário estruturar a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) sob o viés da mediação linguística. A Libras deve ser estabelecida como a língua de instrução e suporte, servindo como a ponte cognitiva que confere sentido aos textos em inglês. Conforme preconiza Quadros (2004), a Libras possui uma complexidade estrutural que deve ser utilizada para explicar as particularidades sintáticas e semânticas da L3. Sem essa mediação, o inglês torna-se apenas um conjunto de grafemas sem significado, desprovido da base semântica necessária para a apropriação da língua.

As estratégias pedagógicas devem priorizar o canal espaço-visual, utilizando imagens, vídeos e sinais com escrita de forma contextualizada. O ensino precisa focar na estrutura do discurso e na organização dos sintagmas, permitindo que o aluno compreenda como o inglês se diferencia da Libras e do Português. Nesse sentido, a presença do professor surdo como mediador linguístico-cultural torna-se uma estratégia central, pois ele atua como modelo de identificação e autoridade linguística, facilitando o que Lodi e Lacerda (2009) descrevem como um letramento que respeita a identidade surda.

Essa prática encontra eco na pedagogia de Paulo Freire (1996), ao defender que o ensino deve ser significativo e partir da vivência do educando. Elaborar estratégias que considerem a realidade do aluno surdo exige um estudo aprofundado de suas experiências visuais, embora seja um trabalho complexo, é o único caminho para uma educação digna e emancipatória. Ao mesmo tempo, essa intencionalidade pedagógica atende ao que Saviani (2012) define como o acesso real ao conhecimento sistematizado. A mediação adequada não é uma concessão, mas um direito fundamental que não pode ser ignorado ou menosprezado. Efetivar o ensino de inglês

para surdos é, portanto, concretizar o direito desse aluno de transitar na sociedade global com autonomia.

2.6 A Formação Docente: Entre a Superficialidade e a Necessidade de Especialização

A organização do trabalho pedagógico no ensino de inglês para surdos pressupõe um docente cuja formação transcenda o domínio linguístico da L3. É fundamental que este profissional possua uma base sólida em Libras, educação de surdos e metodologias de ensino de L2 e L3. Entretanto, a realidade das licenciaturas no Brasil revela uma formação ainda superficial, embora a obrigatoriedade da disciplina de Libras seja um avanço legal, sua abordagem nas universidades muitas vezes não capacita o professor para os desafios reais da sala de aula. É necessário que a formação docente seja centrada na comunidade surda e na complexidade de sua língua, superando o caráter meramente introdutório das disciplinas atuais para dar ênfase à inclusão como um pilar estruturante da identidade profissional.

Nesse contexto, o professor deve ser compreendido como um sujeito em formação contínua. Ensinar um aluno surdo exige que o docente pense além dos métodos tradicionais, desafiando as estruturas ouvintistas presentes em sua própria formação. Como pontuam Lodi e Lacerda (2009), o preparo para atuar em contextos bilíngues demanda uma compreensão profunda das práticas de letramento e da alteridade. Não se pode ignorar que a Libras é a segunda língua do Brasil e, como tal, sua presença na formação acadêmica deve ser tratada com a seriedade e a densidade que sua consistência gramatical exige.

Para uma educação efetiva e digna, a formação deve ser, portanto, mais "bonita" no sentido freiriano: uma formação que não seja apenas técnica, mas humana e politicamente comprometida com o direito do aluno. O investimento em uma preparação docente que considere a Libras como eixo central não é apenas uma demanda pedagógica, mas um ato de respeito à legislação e à identidade do povo surdo. Somente com professores capacitados para dialogar e mediar o conhecimento através da língua do aluno será possível transformar a escola em um espaço de pertencimento e autonomia, conforme defendido por Quadros (1997) e Saviani (2012).

2.7 Análise e Discussão: A Organização do Trabalho Pedagógico como Ato Político

Ao analisarmos a organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva da educação trilíngue, percebe-se que o desafio não é meramente didático, mas estrutural. A "dupla barreira" linguística mencionada anteriormente, o aluno tentando aprender inglês (L3) através do português (L2), não é um acidente de percurso, mas um reflexo de uma política educacional que ainda não absorveu a Libras como língua de instrução legítima. Como aponta Saviani (2012), a escola que não organiza seu trabalho para garantir o acesso ao saber elaborado acaba por reforçar a marginalização das minorias. No caso do surdo, essa marginalização ocorre quando a complexidade da Libras é ignorada em prol de uma inclusão de fachada.

A discussão sobre as possibilidades pedagógicas revela que a mudança real exige o que Paulo Freire (1996) define como "leitura de mundo". Para o aluno surdo, essa leitura é intrinsecamente visual. Portanto, o ensino de inglês precisa ser reestruturado para que o sinal da Libras e a imagem funcionem como o ponto de ancoragem para o novo conceito no idioma estrangeiro. Não se trata de uma tradução literal, mas de uma mediação semântica onde a estrutura da L3 é explicada através da lógica da L1. Sem essa ponte, o aluno permanece em um estado de "segregação assistida", fisicamente presente na sala, mas cognitivamente excluído do processo de construção do conhecimento.

Além disso, a presença do professor surdo como mediador é uma estratégia que altera a dinâmica de poder em sala de aula. Ele traz a autoridade linguística e o modelo de identificação que Lodi e Lacerda (2009) consideram vitais para um letramento eficaz. Quando o planejamento pedagógico ignora esses fatores e se mantém estritamente pautado em audição e repetição, ele nega ao aluno surdo o direito à cidadania global. Afinal, o domínio de uma língua estrangeira hoje é um requisito de autonomia intelectual e inserção profissional. Reorganizar o trabalho pedagógico é, portanto, um ato político de resistência que visa transformar a escola em um espaço onde a diferença não seja apenas tolerada, mas celebrada como base do aprendizado.

3. Considerações Finais

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho evidenciam que a docência e o ensino de língua inglesa para surdos precisam ser urgentemente repensados para garantir a equidade educacional e o acesso linguístico. A análise da problemática trilíngue revela que a inclusão,

em sua configuração atual, apresenta limites severos, operando muitas vezes em uma lógica meramente formal que ignora a complexidade e a consistência da Libras como língua de instrução e mediação. Conforme discutido, o ensino de uma terceira língua (L3) não pode ser dissociado da identidade do sujeito, sem o respeito à visualidade e à intermodalidade, a escola falha em sua função social de promover a autonomia.

Portanto, a reorganização do trabalho pedagógico apresenta-se como uma necessidade premente. É preciso transitar de uma prática ouvintista e centrada na oralidade para uma pedagogia da diferença, que utilize a Libras como eixo central do planejamento e considere o protagonismo do professor surdo. Sob a ótica de Saviani (2012) e Freire (1996), a educação efetiva para o surdo só se concretiza quando o acesso ao conhecimento sistematizado é mediado por uma prática de liberdade que respeite a singularidade linguística do estudante.

Em suma, ensinar inglês para estudantes surdos transcende os limites de um mero desafio didático; configura-se como um ato político de resistência contra séculos de invisibilização e marginalização linguística. Ao romper com o paradigma puramente ouvinte-centrado, o educador passa a reorganizar o fazer docente através de estratégias visuais e multimodais que respeitam a singularidade da Libras como L1 (Língua 1).

Essa reestruturação pedagógica é o que materializa, na prática, o direito do aluno surdo de ocupar seu lugar como cidadão global, desconstruindo a ideia de que barreiras sensoriais deveriam limitar o acesso ao repertório cultural e acadêmico internacional. Garantir o ensino de uma língua franca a essa comunidade é assegurar que a escola deixe de ser um local de mera integração burocrática para se tornar, enfim, um espaço de pertencimento, onde a identidade surda é valorizada e a construção do saber ocorre de forma efetiva, equânime e emancipadora.

Referências

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

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. Florianópolis: Insular, 2004. (Série Linguística para o Ensino Superior, 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Mariana Rita de Paulo
Matheus Kashiyama Pessoa
Elisângela Moreira Bezerra da Silva
Elisangela Aparecida Castilho Cabreira Silva

Resumo

Este artigo discute aspectos relacionados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas práticas pedagógicas inclusivas e no ensino colaborativo. Inicialmente, apresenta-se um breve percurso histórico e legal da Educação Especial no Brasil, destacando os avanços das políticas públicas voltadas à inclusão escolar e à consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida, problematizam-se questões relacionadas à educação inclusiva e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, compreendendo a inclusão como processo que exige transformações institucionais, curriculares e metodológicas. Por fim, discute-se o ensino colaborativo como estratégia pedagógica fundamentada na atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor do AEE, favorecendo a construção de práticas inclusivas e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores (Mendes, Glat e Pletsch, Matoan e Zerbato) que discutem Educação Especial, inclusão escolar e coensino. Conclui-se que o ensino colaborativo constitui importante possibilidade para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que favorece o compartilhamento de saberes docentes, amplia o suporte pedagógico no ensino regular e contribui para a construção de práticas educativas mais acessíveis e democráticas.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Ensino Colaborativo; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem se constituído como importante campo de debates acerca do direito à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Nesse contexto, as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas e a atuação docente tornam-se fundamentais para compreender os desafios presentes no cotidiano escolar e as possibilidades de construção de uma educação mais democrática e acessível.

Entre as estratégias voltadas à efetivação da inclusão escolar, destaca-se o ensino colaborativo, compreendido como uma proposta de trabalho articulado entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa perspectiva busca favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, por meio da construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da Educação Especial e da educação inclusiva, refletindo sobre o papel das Salas de Recursos Multifuncionais e do ensino colaborativo na atuação docente. Para isso, o texto está organizado em três seções: inicialmente, aborda-se a Educação Especial e as Salas de Recursos Multifuncionais; posteriormente, discutem-se aspectos relacionados à educação inclusiva e às práticas pedagógicas; por fim, analisa-se o ensino colaborativo enquanto estratégia de atuação docente na perspectiva inclusiva.

Educação Especial e salas de recursos multifuncionais

A Educação Especial constitui uma modalidade de ensino voltada ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da oferta de recursos, serviços e estratégias pedagógicas especializadas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem no contexto escolar. Nessa perspectiva, busca-se garantir o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, respeitando suas especificidades e promovendo autonomia, participação social e inclusão educacional (Silva, 2002).

Historicamente, a Educação Especial no Brasil foi marcada, inicialmente, por práticas assistencialistas e segregacionistas. Ainda no período imperial, surgiram instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), criado em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857, ambos localizados no Rio de Janeiro. Posteriormente, outras instituições passaram a atuar nesse campo, como o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), contribuindo para a ampliação dos serviços destinados às pessoas com deficiência (Dutra, 2007).

Ao longo das décadas, a Educação Especial passou por importantes transformações conceituais e legais, especialmente a partir dos movimentos sociais e das discussões

internacionais em defesa da educação inclusiva. No contexto brasileiro, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), documentos que consolidaram o direito à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a constituir um importante serviço da Educação Especial, destinado a complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes por meio da oferta de recursos pedagógicos, estratégias acessíveis e apoio especializado. A legislação educacional estabelece que o AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, no contraturno escolar, articulando-se às práticas desenvolvidas na sala comum.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) consolidaram-se como espaços pedagógicos organizados para a realização do AEE. Esses ambientes são equipados com recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e materiais pedagógicos específicos, voltados ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicacionais, motoras e sociais dos estudantes (Brasil, 2008). A implantação das Salas de Recursos no Brasil remonta à década de 1970, no contexto de políticas de integração escolar que buscavam substituir gradualmente o modelo segregacionista então vigente. As salas funcionavam como suporte pedagógico especializado destinado a estudantes considerados, à época, “excepcionais”, inseridos em turmas do ensino regular. A proposta fundamentava-se na oferta de atendimento complementar que ampliasse suas possibilidades de aprendizagem (Jorge, 2015).

Em 1979, o termo “Salas de Recursos” foi oficializado, consolidando esse atendimento como um dos serviços da Educação Especial, inicialmente voltado a estudantes com deficiência intelectual educável. O currículo articulava-se ao ensino comum, com vistas à ampliação de oportunidades de participação e socialização.

Esse processo antecedeu importantes marcos legais que redefiniram a Educação Especial e a inclusão escolar no país, tais como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os quais reafirmaram o direito de todas as crianças ao acesso e permanência na escola regular e orientaram reorganizações nas práticas

educacionais. No cenário normativo nacional, têm destaque a Constituição Federal (1988), a Lei de Di- retrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005 e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

Esses documentos reconhecem a Educação Especial como modalidade transversal da Educação Básica, destinada a garantir o atendimento aos estudantes com necessidades específicas e assegurar recursos e serviços por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço da Educação Especial, destinado a complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes público alvo da Educação Especial, por meio da oferta de recursos pedagógicos, serviços e estratégias específicas. Nesse sentido, a legislação estabelece que o AEE deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, no contraturno, na própria escola ou em centros especializados.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reafirmou-se a obrigatoriedade da oferta do AEE na Educação Básica, seu caráter complementar e/ou suplementar à escolarização e a necessidade de articulação com a sala comum. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 consolidou as SRM como espaços equipados e organizados especificamente para esse atendimento, a ser realizado prioritariamente no contraturno.

As SRM constituem ambientes pedagógicos adaptados, equipados com mobiliário acessível, materiais educativos específicos, tecnologia assistiva e recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicacionais e sociais. O AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para participação plena dos estudantes, favorecendo autonomia, independência e apropriação do conhecimento escolar (MEC, 2008; Resolução CNE/CEB n.º 4/2009).

Cabe destacar que as Salas de Recursos Multifuncionais não se confundem com reforço escolar ou atendimento terapêutico. Trata-se de um espaço pedagógico orientado pela complementaridade e suplementação do ensino da sala comum, articulado ao currículo escolar, às práticas docentes e às demandas específicas dos estudantes. Nessa direção, o professor do

AEE exerce papel mediador fundamental, articulando práticas pedagógicas diferenciadas, assessoria ao docente da classe comum, orientação às famílias e uso de recursos acessíveis.

Nesse sentido, compreender os fundamentos legais e históricos do AEE permite analisar como o serviço se integra às políticas de inclusão escolar, e evidencia a necessidade de formação docente específica que possibilite a elaboração e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, em perspectiva colaborativa entre o AEE e o ensino regular.

As SRM constituem ambientes pedagógicos adaptados, equipados com mobiliário acessível, materiais educativos específicos, tecnologia assistiva e recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicacionais e sociais. O AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para participação plena dos estudantes, favorecendo autonomia, independência e apropriação do conhecimento escolar (MEC, 2008; Resolução CNE/CEB n.º 4/2009). Nesse processo, o professor do AEE exerce papel fundamental na elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis, no acompanhamento dos estudantes e na articulação com os docentes da sala comum e as famílias.

Dessa forma, compreender os fundamentos históricos e legais da Educação Especial, bem como o papel do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais, permite analisar os desafios da inclusão escolar contemporânea e evidencia a importância da construção de práticas pedagógicas articuladas entre o ensino regular e o atendimento especializado, em uma perspectiva colaborativa.

Educação inclusiva e práticas pedagógicas

Educação inclusiva constitui um processo de transformação social e educacional que busca ampliar a participação de todos os estudantes no ensino regular, considerando suas diferenças e necessidades específicas. Nessa perspectiva, a inclusão escolar ultrapassa a simples inserção do estudante com deficiência na escola comum, exigindo a reestruturação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e das políticas educacionais, de modo que a escola seja capaz de responder à diversidade presente no espaço escolar.

Diferentemente da escola tradicional, marcada por práticas homogêneas e seletivas, a perspectiva inclusiva compreende que todos os estudantes possuem direito à aprendizagem,

independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Conforme apontam Glat, Pletsch e Fontes (2011), a escola inclusiva assume o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, buscando desenvolver respostas educativas capazes de atender às diferentes necessidades existentes no contexto escolar.

Além disso, a educação inclusiva fundamenta-se no princípio constitucional do direito à educação, previsto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, compreendendo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse sentido, garantir a inclusão educacional implica reconhecer a educação como um ato político voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e fundamentada na equidade.

No contexto educacional, a equidade refere-se à criação de condições que possibilitem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Nessa perspectiva, torna-se necessário reconhecer que os sujeitos aprendem de maneiras diferentes e, portanto, demandam estratégias pedagógicas diversificadas. Para Vygotsky (2001), o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, exigindo do professor sensibilidade para compreender as particularidades de cada estudante.

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas não se limitam à individualização do ensino, mas envolvem a organização de estratégias didáticas que considerem as diferentes formas de aprender presentes na sala de aula. Isso requer planejamento pedagógico, flexibilização curricular, utilização de recursos diversificados e desenvolvimento de práticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A inclusão escolar também exige transformações no espaço institucional e na cultura escolar. Isso implica eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que historicamente dificultaram a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Além das adequações estruturais, faz-se necessário romper com concepções preconceituosas relacionadas à deficiência, muitas vezes presentes nas práticas escolares e nas relações sociais estabelecidas no cotidiano da escola.

Nesse contexto, a prática pedagógica assume papel central no processo de inclusão, uma vez que determinadas metodologias tradicionais podem contribuir para processos de exclusão e invisibilização dos estudantes. Tal realidade pode ser observada, sobretudo, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momento em que as práticas

pedagógicas frequentemente tornam-se mais rígidas, conteudistas e centradas na organização tradicional da sala de aula.

Enquanto na Educação Infantil predominam espaços mais dinâmicos, interativos e diversificados, favorecendo a exploração, a autonomia e a socialização das crianças, no Ensino Fundamental ainda são recorrentes práticas pedagógicas organizadas em ambientes fechados e marcados pela disposição enfileirada das carteiras, limitando as interações entre os estudantes. Essa organização pode dificultar a participação e o desenvolvimento de práticas inclusivas, especialmente no caso dos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, torna-se necessário compreender que práticas pedagógicas inclusivas demandam o reconhecimento da heterogeneidade das turmas, considerando que o uso de uma única metodologia ou recurso didático não atende às necessidades de todos os estudantes. O processo de ensino deve estar centrado na mediação pedagógica, na interação social e na construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, a construção de uma escola inclusiva depende do envolvimento coletivo de professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar exige a redefinição das práticas educacionais e o desenvolvimento de propostas pedagógicas capazes de respeitar as singularidades dos sujeitos.

Assim, pensar a inclusão escolar implica compreender que o ato de incluir ultrapassa a dimensão legal ou institucional, constituindo-se como prática ética, social e pedagógica voltada à valorização das diferenças e à construção de uma educação democrática e acessível a todos.

Ensino Colaborativo e atuação docente

Diante dos desafios presentes no processo de inclusão escolar, o ensino colaborativo surge como uma importante estratégia pedagógica voltada à construção de práticas inclusivas no ensino regular. Essa perspectiva fundamenta-se na atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando desenvolver ações pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto Vilaronga, Mendes (2014) enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Desta forma entendemos que trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes.

O ensino colaborativo caracteriza-se como uma proposta pedagógica fundamentada na atuação conjunta entre professores no desenvolvimento das atividades escolares, especialmente no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, os profissionais envolvidos compartilham responsabilidades, decisões e ações pedagógicas, buscando construir práticas educativas articuladas e voltadas à aprendizagem dos estudantes. Assim, não se estabelece uma relação hierárquica entre os docentes, mas sim um trabalho pautado na cooperação, na liderança compartilhada, na confiança mútua e na corresponsabilidade pelas ações desenvolvidas (Damiani, 2008).

Compreendido também como uma forma de coensino, o ensino colaborativo tem sido apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), como uma das estratégias mais promissoras para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que promove mudanças na organização da escola, amplia o suporte pedagógico na sala comum e favorece a constituição de equipes colaborativas. Além disso, possibilita a inserção de recursos pedagógicos e acessíveis no cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes.

Desse modo, o ensino colaborativo configura-se como uma importante possibilidade para a organização de estratégias pedagógicas inclusivas, favorecendo não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o processo de formação docente. Isso ocorre na medida em que os professores compartilham experiências, conhecimentos e práticas

construídas no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica, conforme destaca Braun (2012).

Nessa perspectiva, Capellini e Mendes (2007) afirmam que os conhecimentos produzidos coletivamente no exercício da docência tornam-se saberes pedagógicos compartilhados, capazes de contribuir tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a formação profissional dos próprios docentes. Assim, o trabalho colaborativo favorece a construção de práticas pedagógicas complementares e articuladas, fortalecendo a constituição de um sistema educacional mais inclusivo.

Entre os elementos considerados fundamentais para o êxito do modelo de coensino, Lerh (1999) destaca três aspectos que também foram evidenciados pelos participantes da experiência analisada. O primeiro refere-se à adesão voluntária dos profissionais, compreendendo o ensino colaborativo como uma possibilidade de desenvolvimento profissional e incentivando sua implementação no contexto escolar.

O segundo aspecto consiste na necessidade de a escola garantir tempo adequado para o planejamento das ações de coensino. Em algumas situações, os momentos de planejamento ocorreram nos intervalos das aulas ou enquanto os estudantes realizavam atividades práticas. Em outros casos, o planejamento sistemático não chegou a acontecer, sendo iniciado diretamente o apoio em sala de aula. Essa realidade evidencia que, embora existam estratégias possíveis dentro da organização escolar vigente, os professores reconhecem a necessidade de mudanças institucionais que favoreçam um planejamento contínuo e estruturado, voltado à construção de práticas inclusivas articuladas ao currículo dos estudantes.

O terceiro ponto destacado envolve a oferta de formação específica aos profissionais para atuação colaborativa. Observou-se que uma formação fundamentada nos princípios da colaboração repercute diretamente nas práticas desenvolvidas na escola. As discussões acerca dos casos acompanhados e das experiências vivenciadas em sala de aula contribuíram para ampliar a reflexão dos docentes sobre suas próprias práticas e possibilitaram avanços em suas formas de atuação.

Além disso, existe diferentes níveis de colaboração entre os profissionais da Educação Regular e da Educação Especial, conforme apontam Gately e Gately (2001). No estágio inicial, a comunicação ocorre de maneira superficial, marcada por limites e tentativas de construção de uma relação profissional, sendo geralmente formal e pouco frequente. Já no estágio de

comprometimento, a interação torna-se mais constante, aberta e participativa, favorecendo a construção de confiança entre os envolvidos. Por fim, no estágio colaborativo, observa-se uma comunicação ampla e espontânea, acompanhada de maior conforto e integração entre os profissionais, que passam a atuar de forma conjunta e complementar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Posto isto, o êxito do ensino colaborativo depende da efetiva articulação entre a Educação Especial e o ensino regular. Nessa perspectiva, torna-se fundamental o estabelecimento de uma parceria real entre os docentes, na qual ambos reconheçam seus papéis e compreendam que compartilham um objetivo comum: promover a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Considerações Finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na atuação docente. Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado configuram-se como importantes serviços de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, observou-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda ações articuladas entre os profissionais da educação, especialmente entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Dessa forma, o ensino colaborativo apresenta-se como uma estratégia capaz de favorecer a aprendizagem dos estudantes, ampliar o suporte pedagógico no ensino regular e fortalecer a formação docente por meio do compartilhamento de experiências e saberes.

Contudo, a efetivação do ensino colaborativo ainda enfrenta desafios relacionados ao planejamento coletivo, à formação profissional e às condições institucionais oferecidas pelas escolas. Assim, torna-se necessário ampliar políticas de formação continuada e espaços de diálogo entre os profissionais da educação, visando fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão escolar e com o direito à educação para todos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

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.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar**. Educere et Educare Revista de Educação, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p.113-128, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding coteaching components**. Teaching Exceptional Children, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEHR. A. E. **The administrative role in collaborative teaching**. NASSP Bulletin, Las Vegas, v. 83: n. 611, p. 105-111, dec. 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Martins Fontes: São Paulo- SP, 2001.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

MEDICALIZAÇÃO E NEURODIVERGÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Pamela Mayara Ibarra de Carvalho[59]
Telma Romilda Duarte Vaz[60]

Resumo

A medicalização da infância tem se configurado como um fenômeno relevante no campo educacional, especialmente no que se refere às experiências de estudantes neurodivergentes no ensino fundamental. Este artigo tem como objetivo refletir, por meio de uma revisão da literatura, sobre como a produção científica tem interpretado os processos de medicalização no ambiente escolar, evidenciando seus fundamentos teóricos, padrões analíticos e principais tensões. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, decorrente de uma pesquisa em andamento, cuja etapa empírica será desenvolvida posteriormente a partir da abordagem da pesquisa narrativa. A análise da literatura evidencia a recorrência de um movimento de deslocamento de dificuldades de aprendizagem para o campo biomédico, contribuindo para a patologização da infância e para a desresponsabilização das práticas pedagógicas. Em contrapartida, destaca-se a emergência do paradigma da neurodiversidade, que propõe o reconhecimento das diferenças neurológicas como parte da diversidade humana e demanda a transformação das práticas escolares. Identificam-se, ainda, lacunas na articulação entre discursos biomédicos, práticas pedagógicas e políticas de inclusão, o que indica a necessidade de estudos empíricos que aprofundem a compreensão dessas relações. Conclui-se que a superação da lógica medicalizante exige o fortalecimento de abordagens críticas e inclusivas no campo educacional.

Palavras-chave: Medicalização; Neurodiversidade; Educação inclusiva; Infância; políticas públicas.

Introdução

A medicalização escolar constitui um processo sociocultural pelo qual dificuldades de aprendizagem e comportamentos infantis são interpretados em termos clínicos e tratados mediante diagnósticos e prescrições médicas. Essa lógica desloca para o campo da saúde problemas que, muitas vezes, têm origem em fatores pedagógicos, curriculares e institucionais

[59] Cientista Social, formada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), graduanda do curso de Pedagogia na mesma instituição e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-PEDCISO/CPNV).
[60] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, professora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Ciências Humanas (FACH).

(Moysés; Collares, 2015). No caso de estudantes neurodivergentes, esse fenômeno assume contornos ainda mais significativos, uma vez que suas formas diversas de aprender, interagir e se comportar frequentemente entram em tensão com padrões escolares homogeneizadores, intensificando encaminhamentos para avaliações clínicas e tratamentos farmacológicos (Patto, 2015).

A compreensão desse processo pode ser aprofundada a partir da crítica de Ivan Illich, especialmente em *Nêmesis da Medicina* (1976), na qual o autor introduz o conceito de iatrogenia social. Trata-se da expansão do discurso biomédico para além de seu campo específico, redefinindo problemas coletivos como questões médicas e produzindo efeitos sociais que limitam a autonomia dos sujeitos e das instituições. No campo educacional, tal fenômeno se manifesta quando dificuldades pedagógicas e institucionais são traduzidas em diagnósticos individuais, reduzindo o papel da escola e das políticas educacionais na mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa crítica permanece atual. Estudos recentes indicam que professores, diante dos desafios da inclusão, tendem a recorrer a discursos medicalizantes como resposta imediata às demandas do cotidiano escolar, conforme afirma Coutinho (2024). Nesse contexto, a medicalização opera como uma estratégia de simplificação de problemas complexos, ao mesmo tempo em que evidencia limites estruturais da escola, tais como a fragilidade da formação docente, a rigidez curricular e as condições institucionais de ensino.

Em contraposição a essa lógica, como destaca Abreu (2022), o paradigma da neurodiversidade reconhece as variações neurológicas como parte legítima da diversidade humana, deslocando o foco do déficit individual para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Mantoan (2006) e Aranha (2001), que compreendem a inclusão como um processo de transformação cultural e pedagógica, bem como com análises contemporâneas que evidenciam os desafios da efetivação das políticas de inclusão nas escolas brasileiras.

Nesse cenário, as relações entre família, escola e políticas públicas assumem centralidade. Enquanto as famílias frequentemente percebem o diagnóstico como um recurso de compreensão e apoio, a escola tende a mobilizá-lo como justificativa para seus limites institucionais. Ao mesmo tempo, as políticas de inclusão, embora avancem no plano normativo,

enfrentam dificuldades em sua implementação, revelando tensões entre o discurso inclusivo e as práticas escolares (Mendes, 2010).

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte questão orientadora: de que modo a literatura científica tem interpretado os processos de medicalização no ambiente escolar, especialmente no que se refere aos estudantes neurodivergentes? Em consonância com essa problemática, o objetivo do artigo consiste em analisar criticamente a produção acadêmica sobre a medicalização da educação, o paradigma da neurodiversidade e os desafios da inclusão escolar, por meio da sistematização e problematização dos principais aportes teóricos que estruturam esse campo de investigação.

Importante destacar que este texto se configura como um recorte teórico de uma pesquisa em andamento, derivado de uma revisão da literatura, a qual, em sua etapa empírica, adotará a abordagem reconstrutiva da pesquisa narrativa em Fritz Schütze (2011). Tal perspectiva permitirá, em momento posterior, aprofundar a compreensão das experiências de professoras e familiares no contexto da medicalização escolar. Desse modo, a revisão ora apresentada não se limita a um levantamento teórico, mas cumpre uma função estruturante no delineamento da pesquisa, ao oferecer as bases analíticas que orientarão a construção e a interpretação do material empírico. Assim, ao articular as contribuições de diferentes autores e campos do conhecimento, este estudo busca contribuir para a discussão atual e necessária sobre a medicalização da infância que não pode ser compreendida de maneira isolada ou restrita ao campo clínico, mas deve ser analisada como um fenômeno social, histórico e institucional. Nessa perspectiva, tal processo encontra-se diretamente implicado nas formas de organização da escola, nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino, aprendizagem e diferença que orientam o cotidiano educacional, exigindo, portanto, uma abordagem crítica que ultrapasse explicações individualizantes e naturalizantes.

1. A Medicalização da Educação e Neurodiversidade: Tensões entre Patologização, Inclusão e Formação Humana

Compreendemos que a medicalização da educação refere-se ao processo pelas dificuldades de aprendizagem e comportamentos desviantes que são reinterpretados como

patologias médicas, frequentemente tratadas com intervenções farmacológicas ou clínicas, deslocando responsabilidades pedagógicas para o campo da saúde.

Essa prática gera uma tensão com o paradigma da neurodiversidade, que concebe variações neurológicas como expressões naturais da diversidade humana, e não como déficits a serem corrigidos. A relação entre esses conceitos revela conflitos entre patologização, inclusão escolar e a formação humana integral, exigindo uma análise crítica para políticas educacionais mais equitativas.

2. Medicalização da Vida e da Educação

Para Collares e Moysés (2015), a medicalização é um conceito que transfere comportamentos e problemas sociais historicamente construídos para o campo biológico, reduzindo a complexidade da experiência humana a características inatas, classificadas como doenças e, portanto, passíveis de tratamento médico (Rentschler, 2022). Trata-se de um processo que desloca questões de natureza social, educacional e cultural para o âmbito clínico, atribuindo-lhes causas orgânicas e soluções farmacológicas.

Rentschler (2022) diz que o fenômeno da medicalização manifesta-se pela crescente atribuição de diagnósticos e prescrições medicamentosas, especialmente relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como forma de explicar dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem. Para a autora, essa perspectiva tende a privilegiar explicações biológicas e hereditárias, desconsiderando a complexa interação entre fatores psicológicos, sociais, culturais e ambientais que participam da constituição do sujeito. Embora o potencial genético seja um elemento relevante no desenvolvimento humano, sua expressão depende das relações estabelecidas com o contexto social e histórico, não podendo ser compreendida como uma determinação linear ou absoluta.

No contexto educacional, a medicalização é mobilizada para tratar queixas escolares, transformando as queixas pedagógicas em supostos transtornos que demandam prescrição médica. Essa prática pode reduzir o espaço para abordagens pedagógicas e sociais mais amplas. “Quando discutida no contexto escolar, a medicalização configura-se como uma produção específica que justifica as dificuldades de aprendizagem como sintomas patológicos” (Manfré, 2020, p. 17).

Na prática escolar, por exemplo, as crianças tendem a ficar mais calmas, o que facilita o controle do ambiente e a realização das atividades. Nesse sentido, é importante alertar que a medicalização reflete uma visão social que busca responsabilizar a criança por problemas que podem ter causas sociais, familiares e educacionais, padronizando os comportamentos e patologizando a infância.

Alinhados a essa crítica, Garcia**,** Borges e Antoneli (2015, p. 6) apontam que "questões interpretadas como problemas capazes de produzir o fracasso escolar são tratadas como déficits ou problemas biológicos, ignorando as diferentes influências dos modos de ser e de aprender".

Para Ribeiro (2024) nas escolas, é comum comparar crianças da mesma faixa etária, destacando quem já realiza determinada tarefa e quem ainda não, além das comparações sobre habilidades. Entretanto, esse tipo de comparação frequentemente deixa de considerar muitos aspectos importantes da vida das crianças, como suas condições familiares, sociais e econômicas, que exercem grande influência em seu desenvolvimento e aprendizado, além de mascarar fatores relacionados à escola como currículo, avaliação, condições de ensino e práticas pedagógicas.

> Todas as crianças vivem uma infância marcada pelas singularidades do seu contexto e momento histórico. Torna-se fundamental refletir também sobre a pluralidade desse período, destacando que essa etapa da vida não é uma experiência homogênea, mas sim diversa e multifacetada, indo além de uma visão única e generalista (Ribeiro, 2024, p. 84).

Henry Wallon (1879- 1962) ressalta a importância da escola para a formação integral da pessoa, afirmando que no ambiente escolar é possível promover o desenvolvimento completo da criança afetivo, cognitivo e motor atendendo às suas capacidades e necessidades, assim como ao seu contexto físico e social (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

De forma semelhante, Vygotsky defende que o ser humano não deve ser visto apenas como um organismo biológico, mas como um ser sócio-histórico-cultural, isto é, um sujeito ativo na construção de conceitos e significados. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que pode alcançar com o auxílio de alguém mais experiente (desenvolvimento potencial). A aprendizagem ocorre nesse espaço intermediário, onde a criança, orientada, internaliza conhecimentos e desenvolve autonomia. Para a prática pedagógica, compreender a ZDP possibilita planejar desafios adequados, favorecendo o

desenvolvimento cognitivo por meio da interação social e da mediação cultural (Deslandes, 2006).

A criança não pode ser vista de uma forma unilateral, comparada a padrões hegemônicos de aprendizagem, pois são indivíduos que possuem singularidades próprias. Ao transformar comportamentos infantis em patologias, corre-se o risco de simplificar excessivamente a complexidade do desenvolvimento infantil e desconsiderar fatores sociais, familiares e contextuais que influenciam o comportamento da criança. “Em vez de buscar soluções rápidas, é fundamental que os profissionais da saúde e da educação adotem abordagens que levem em conta as necessidades individuais das crianças e as diversas influências que elas enfrentam’’ (Ribeiro, 2024, p. 83). Ou seja, “Educar uma criança, nesse sentido, tem a ver com a formação integral do indivíduo, quer seja ele neurodivergente ou não” (Silva; Muniz, 2024, p. 53).

Manfré (2020) diz que o aspecto mais alarmante é que a escola, frequentemente, se isenta de responsabilidade pelos altos índices de insucesso de seus estudantes. Acreditar que a escola recorra à medicação como solução para garantir a aprendizagem é negar a complexidade e os aspectos intangíveis da prática pedagógica, que vão muito além de uma resposta imediata e simplista.

Diante dessa realidade, “A inclusão só será possível quando os professores estiverem preparados, tanto no aspecto técnico quanto no humano, para lidar com as diferenças” (Silva; Muniz, 2024, p. 62). Ao buscar novas práticas pedagógicas inclusivas, bem como adaptações curriculares e avaliativas, é possível questionar quais são as reais necessidades do aluno presente em sala de aula, aceitando e mediando novas formas de aprendizagem que valorizem as diferentes maneiras de aprender. Trata-se de superar práticas excludentes e reconhecer o estudante em sua totalidade, recusando a reprodução de modelos que classificam ou marginalizam as diferenças no ambiente escolar.

3. Neurodiversidade e pedagogia

A expressão neurodiversidade, segundo Martins (2023), foi cunhada pela socióloga australiana Judy Singer, em 1999, para descrever a compreensão de que as diferentes condições neurológicas que se afastam do chamado “padrão” fazem parte da diversidade humana. Nessa

perspectiva, as variações neurológicas não necessitam de cura nem de intervenções que visem tornar os indivíduos neurodivergentes "indistinguíveis" dos demais. Ativistas do movimento da neurodiversidade defendem que é socialmente benéfico reconhecer e valorizar as habilidades e potencialidades das pessoas neurodivergentes, em vez de patologizar suas dificuldades. Essa visão propõe um olhar mais inclusivo, que reconhece a diversidade neurológica como parte natural da condição humana (Martins, 2023).

No contexto escolar, essa concepção implica valorizar as múltiplas formas pelas quais os estudantes aprendem, promovendo a adaptação do currículo, das metodologias e das avaliações para contemplar a diversidade de perfis neurocognitivos. Práticas pedagógicas inclusivas devem adotar estratégias flexíveis e individualizadas, respeitando as necessidades, os ritmos e as potencialidades de cada aluno. Para Estevez, Pereira e Pereira (2022), o professor, juntamente com a equipe da unidade escolar, é responsável por garantir a inclusão plena de todas as crianças, abrangendo todas as áreas pedagógicas. Para tanto, devem ser empregadas estratégias diversificadas, incluindo atividades lúdicas e jogos, que favorecem o processo educativo, estimulam a escuta ativa e ampliam a capacidade discursiva dos estudantes.

É fundamental que a escola promova, reconheça e acolha a diversidade humana em toda a sua complexidade, buscando não a conformidade, mas o desenvolvimento pleno de cada pessoa. Essa postura contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo, democrático e efetivamente inclusivo. Destaca-se, assim, a importância de olhar para a criança como uma pessoa completa, considerando todas as dimensões culturais, políticas, econômicas e subjetivas que compõem sua experiência.

Além disso, é necessário enfatizar que as adaptações curriculares não devem ser vistas como um favor concedido ao aluno neurodivergente, mas como parte de uma prática pedagógica legítima, comprometida com o respeito ao ritmo e ao processo individual de aprendizagem. A neurodiversidade na escola exige, portanto, um compromisso coletivo, no qual a formação docente, a mediação e a flexibilização das práticas pedagógicas estejam alinhadas para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, que valorize e acolha as singularidades de cada estudante (Ferreira, 2024).

Nesse sentido, "A inclusão só será possível quando os professores estiverem preparados, tanto no aspecto técnico quanto no humano, para lidar com as diferenças" (Silva; Muniz, 2024, p. 62). Ao buscar novas práticas pedagógicas inclusivas, bem como adaptações curriculares e

avaliativas, é possível questionar quais são as reais necessidades do aluno presente em sala de aula, aceitando e mediando novas formas de aprendizagem que valorizem as diferentes maneiras de aprender. Trata-se de superar práticas excludentes e reconhecer o estudante em sua totalidade, recusando a reprodução de modelos que classificam ou marginalizam as diferenças no ambiente escolar.

4. Família e Escola

Apesar da ausência de estatísticas precisas sobre o número de pessoas diagnosticadas com algum tipo de neurodiversidade como dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), sabe-se que o Brasil figura entre os países com maior incidência de diagnósticos e consumo de medicamentos psicoestimulantes. É o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato, substância comercializada sob os nomes Ritalina (Novartis) e Concerta (Janssen). As vendas cresceram significativamente: 71.000 caixas em 2000, 739.000 em 2004, 1.147.000 em 2008 e mais de 2 milhões em 2010 (Moysés, Collares, 2015).

Segundo o Conselho Federal de Farmácia (2024), com base em dados da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), aproximadamente dois milhões de brasileiros são diagnosticados com TDAH. Esse aumento acentuado nos diagnósticos tem gerado debates sobre suas causas, levantando dúvidas tanto sobre a real prevalência do transtorno quanto sobre a possível banalização de sua identificação.

O uso de medicamentos tem se ampliado, especialmente no contexto escolar, com o objetivo de ajustar comportamentos a normas consideradas “aceitáveis”. Frequentemente, tais prescrições são vistas como soluções para problemas comportamentais, desconsiderando as especificidades familiares, sociais, culturais e econômicas das crianças. Conforme Moysés e Collares (2015), os dados sobre rendimento escolar são inconclusivos, e não há evidências de que o tratamento medicamentoso melhore o prognóstico a longo prazo. O único efeito comprovado dos psicoestimulantes é a melhora isolada do comportamento, sobretudo em meninos em idade escolar.

Pesquisas citadas por Moysés e Collares (2015) indicam que, em crianças na educação infantil, há forte evidência dos benefícios da orientação familiar, sem efeitos adversos,

contrastando com a fraca evidência de benefícios do metilfenidato, associado a efeitos colaterais variados. A combinação entre orientação familiar e medicação apresenta evidência ligeiramente superior ao uso isolado da droga. Já nas faixas etárias mais avançadas, os efeitos benéficos do metilfenidato e da atomoxetina permanecem inconclusivos.

Independentemente da técnica utilizada, o objetivo central da medicalização tende a ser o mesmo: padronizar comportamentos, promover docilidade e adequar os indivíduos às normas sociais. “Padronizar comportamentos, promover um estado de tranquilidade e silêncio, adequar os indivíduos às normas sociais, modificar características consideradas inadequadas e, sobretudo, torná-los mais produtivos, dóceis e aceitos dentro do contexto social” (Ribeiro, 2024, p. 78).

Garcia, Borges e Antoneli (2015) apud Silva e Muniz (2024) observam que, em salas de aula superlotadas e marcadas por demandas burocráticas, professores enfrentam dificuldades para oferecer atendimentos diferenciados, essenciais às necessidades específicas das crianças. Além disso, segundo Silva e Muniz (2024), muitas escolas não estão preparadas para essas demandas, enfrentando deficiências em alimentação, espaços físicos e materiais pedagógicos adequados, inclusive aqueles recicláveis e voltados ao interesse dos alunos.

Outro desafio relevante é o despreparo de profissionais da educação, o que compromete o cuidado e o suporte necessários à diversidade presente nas salas de aula. Essa situação evidencia a fragilidade do cuidado em contextos educacionais, dificultando o desenvolvimento e a inclusão efetiva de crianças com necessidades específicas.

Ao refletir sobre esses desafios, percebe-se que o diagnóstico, na escola, é muitas vezes utilizado para explicar dificuldades de aprendizagem, mas pode, paradoxalmente, tornar-se um limite quando usado para justificar a ausência de revisão das práticas pedagógicas ou a resistência à adaptação curricular e metodológica. A medicalização excessiva tende a reforçar uma visão reducionista da criança, centrada em suas limitações, em vez de promover a valorização das potencialidades e a busca de estratégias pedagógicas inclusivas. Já no contexto familiar, os efeitos da medicalização podem manifestar-se em forma de estigma e exclusão social, afetando tanto a criança quanto seus responsáveis (Silva; Muniz, 2024).

A família e a escola desempenham papéis complementares e essenciais na vida das crianças, sendo imprescindível uma cooperação efetiva entre ambas. Essa parceria deve ser pautada em princípios que atendam às especificidades individuais de cada estudante. Silva e

Muniz (2024, p. 53) lembram que "Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, o que torna a participação ativa da família essencial para o processo de aprendizagem da criança".

Assim, o sucesso do processo educativo e do desenvolvimento integral depende de estratégias conjuntas baseadas no diálogo, no respeito mútuo e na atuação colaborativa entre família e escola. Essa cooperação deve garantir um acompanhamento contínuo e sensível às necessidades de cada estudante, fortalecendo o vínculo entre os diferentes espaços de formação. A criança ingressa na escola não apenas para ser escolarizada, mas para ser humanizada, reconhecida como sujeito que, em suas limitações e potencialidades, pode sentir-se parte do mundo e desenvolver-se integralmente por meio do convívio, da mediação e do estímulo (Silva; Muniz, 2024, p. 55).

Dessa forma, fortalecer a parceria entre família e escola implica criar estratégias de acompanhamento da rotina escolar, promover encontros para troca de informações e alinhar o trabalho pedagógico com a participação ativa dos responsáveis. A comunicação constante, o respeito às particularidades familiares e o apoio mútuo são práticas fundamentais para construir um ambiente de aprendizado acolhedor e eficaz, que beneficie o desenvolvimento integral das crianças e consolide uma comunidade escolar mais solidária e inclusiva.

5. Breve Reflexão sobre Políticas de Inclusão Escolar

A inclusão ainda é um termo frequentemente mal interpretado, sendo comum sua confusão com o conceito de educação especial. Faz-se necessário, portanto, distinguir essas noções. Para Santana e Santos (2022), os estudantes da Educação Especial são aqueles que possuem algum tipo de deficiência intelectual, auditiva, física, visual, além dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação, e que frequentam escolas ou instituições especializadas voltadas às suas necessidades específicas.

O termo educação inclusiva, por sua vez, é mais abrangente. Refere-se a uma abordagem educacional que contempla as diversas formas e estilos de aprendizagem, buscando garantir igualdade de acesso e permanência nas escolas, com respeito às singularidades, culturas, estilos de vida, limitações, etnias e diversidades de cada aluno.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o papel das políticas públicas. Embora muitas vezes cobradas pela sociedade, as políticas públicas são elaboradas pelo Estado, concretizando-se em leis, programas e ações que direcionam recursos para setores prioritários. No final do século XX, as ações voltadas à educação inclusiva destacaram-se entre as políticas governamentais de maior relevância e repercussão (Miranda, 2016).

Santana e Santos (2022) e Silva e Muniz (2024) apontam marcos fundamentais nas políticas brasileiras de inclusão, que vêm se consolidando desde a década de 1990. Entre esses marcos, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de todos à educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que orienta a oferta de educação inclusiva; e a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o entendimento de que as escolas regulares devem ser o principal espaço de inclusão educacional.

As escolas regulares com orientação inclusiva são consideradas o caminho mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promover ambientes acolhedores e construir uma sociedade pautada na equidade. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço significativo, ao estabelecer diretrizes normativas destinadas a garantir o acesso, a participação e a permanência das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, incluindo a educação (Silva; Muniz, 2024).

Entretanto, apesar desses avanços legais e normativos, ainda se observa uma distância considerável entre as diretrizes previstas e as práticas escolares cotidianas. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação insuficiente de professores, à carência de recursos e de infraestrutura, além da persistência de resistências culturais e de atitudes discriminatórias. Tornar efetivas as políticas de inclusão exigem, portanto, não apenas legislação, mas também investimentos concretos em formação docente, acompanhamento pedagógico, adaptação dos espaços e fortalecimento do engajamento da comunidade escolar.

> Por mais que as políticas públicas tentam gerir o cotidiano da escola com imposições e determinações, cuja pauta seja a inclusão das pessoas com deficiência, tais políticas não produzem a repercussão desejada se os sujeitos que dela fazem parte não estiverem engajados e comprometidos com o desenvolvimento de uma práxis social voltada para a transformação da cultura escolar e materialização de uma política inclusiva (Miranda, 2016, p. 16).

A realidade escolar brasileira, contudo, ainda é marcada por práticas uniformizadoras e padronizadoras, nas quais qualquer estudante que não se enquadre nos modelos hegemônicos é

frequentemente considerado um desvio. Esse cotidiano excludente produz desigualdades e opressões, sustentadas por dicotomias como normal/deficiente, igual/diferente, forte/fraco, inteligente/burro. Tais classificações evidenciam a necessidade de práxis sociais transformadoras nos âmbitos da gestão, das práticas pedagógicas e das relações escolares, capazes de reconstruir a cultura institucional em direção à inclusão (Miranda, 2016).

Superar os desafios que permeiam a educação inclusiva no Brasil requer um compromisso coletivo e contínuo. A transformação dessa realidade demanda investimentos em infraestrutura, formação permanente dos profissionais da educação, adaptação curricular e criação de ambientes seguros e acolhedores para todos os estudantes. Além disso, é imprescindível o envolvimento ativo da comunidade escolar, famílias, gestores e alunos para a consolidação de uma cultura de respeito à diversidade e de enfrentamento ao preconceito.

Somente com essa articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e apoio social será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as singularidades de cada estudante, garantindo condições reais para seu desenvolvimento pleno e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

6. Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo refletir, por meio de uma revisão da literatura, as relações entre medicalização da infância e neurodivergência no contexto da educação básica, buscando compreender como a produção acadêmica tem problematizado esse fenômeno.

Os principais achados da pesquisa evidenciam um padrão recorrente na literatura: a tendência de deslocamento de dificuldades de aprendizagem e comportamentos infantis para o campo biomédico, resultando na patologização da infância e na centralidade do diagnóstico como estratégia de gestão da diversidade escolar. Esse movimento aparece articulado a limites estruturais da escola, como a fragilidade da formação docente, a rigidez curricular e as condições institucionais de ensino, que contribuem para a consolidação de práticas medicalizantes. Paralelamente, observa-se a emergência de uma perspectiva crítica, fundamentada no paradigma da neurodiversidade, que propõe o reconhecimento das diferenças neurológicas como parte da diversidade humana e reivindica a transformação das práticas pedagógicas e das culturas escolares.

Dessa forma, a revisão permite afirmar que o objetivo do estudo foi alcançado, na medida em que nos ajuda a compreender que a medicalização não pode ser reduzida a uma questão individual ou clínica, mas deve ser interpretada como um fenômeno social, histórico e institucional. A literatura analisada converge ao indicar que a medicalização funciona, muitas vezes, como resposta simplificadora a problemas complexos da educação, ao passo que a neurodiversidade se apresenta como uma alternativa teórica que tensiona essa lógica e amplia as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

No entanto, a pesquisa também evidencia lacunas importantes no campo de conhecimento. Destaca-se a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão das práticas concretas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às interações entre professores, estudantes e famílias diante dos processos de medicalização. Além disso, ainda são incipientes as investigações que articulem, de forma mais sistemática, os discursos biomédicos às práticas pedagógicas e às políticas públicas de inclusão, indicando um campo fértil para pesquisas futuras, sobretudo aquelas de natureza empírica e qualitativa.

Por fim, do ponto de vista das implicações teóricas, esta revisão contribui para o fortalecimento de uma abordagem crítica da medicalização no campo educacional, reafirmando a importância de compreender a infância em sua complexidade e diversidade. Ao situar o debate no interior das relações entre educação, saúde e sociedade, o estudo amplia o estado da arte sobre o tema e reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das singularidades.

Nesse sentido, a continuidade da pesquisa em andamento, com enfoque narrativo, poderá aprofundar a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos, contribuindo para o avanço do conhecimento na área e para a construção de práticas educacionais mais sensíveis à diversidade humana.

Referências

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** São Paulo: Jandaíra, 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: transformando a escola. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

ASSIS, Leticia Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. **As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação**. Cadernos da

Fucamp, v.21, n.52, p.60-75/2022. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2817. Acesso em: 20 de agosto de 2025.

BRASIL, Conselho Federal de Farmácia**. Especialistas alertam para uso excessivo de medicamentos no tratamento de TDAH**. Disponivel em: https://site.cff.org.br/noticia/Noticias-gerais/10/06/2024/especialistas-alertam-para-o-uso-excessivo-de-medicamentos-no-tratamento-do-tdah. Acesso em: 13 outubro. 2025.

COUTINHO, Maria Clara. **Percepção de professores acerca da educação inclusiva**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 26, n. 58, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7871. Acesso em: 25 agosto. 2025.

DESLANDES, Keila. **Psicologia:** uma introdução à psicologia/Keila Deslandes. Cuiabá: EduFMT 2006.

ESTEVEZ, João Vítor Galo; PEREIRA, Gabriela de Oliveira; PEREIRA, Maria Eduarda Tosta. **Acolhendo a neurodiversidade**: reflexões e práticas pedagógicas para uma educação inclusiva e transformadora. ResearchGate, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371534469_Acolhendo_a_Neurodiversidade_-_Reflexoes_e_Praticas_Pedagogicas_para_uma_Educacao_Inclusiva_e_Transformadora. Acesso em: 25 agosto. 2025.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde:** nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

GARCÍA, Marcos. Roberto. Vieira.; BORGES, Lenna. Nascimento.; ANTONELI, Patrícia. de Paulo. **A medicalização na escola a partir da perspectiva de professores de educação infantil:** um estudo na região de Sorocaba - SP. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 536–560, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v9i3.7356. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7356. Acesso em: 29 julho. 2025.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **Crítica da medicalização na educação escolar:** um saber necessário na formação de professores. Vol. 12, nº. 26, Jan./Abr. 2020. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Ana Maria Alves. **Neurodiversidade na educação:** quem são e como se dão as práticas pedagógicas inclusivas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023. Disponível em: https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/1733/1/Martins%2C%20Ana%20Maria%20Alves

_Neurodiversidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o_2023.pdf . Acesso em: 25 agosto. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar de alunos com deficiência**: o que dizem os professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 137-160, 2010.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. EDUFBA- Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Controle e Medicação na Infância.** Desidades, Revista Cientifica da Infância, adolescência e Juventude, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456. Acesso em 02 agosto. 2025.

PATTO, Marília Hannud. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PORTELA, A. et al. **Metodologias Ativas no Ensino Médio Integrado**: Caminhos para o Protagonismo do Estudante. 2023.

RENTSCHLER, Bianca. **A medicalização dos problemas de aprendizagem a partir da teoria sócio-histórica**. 2022. 70 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

RIBEIRO, Irraela Vitória Honorato. **Medicar para controlar?** Um Estudo Sobre o Processo de Medicalização e de Apagamento da Criança. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Curso de Pedagogia, 2024.

SANTANA, Gleicia da Silva. SANTOS, Gustavo Abrahão. **Políticas públicas de inclusão escolar:** desafios e superação. Intraciência. Revista científica. Edição 23 de maio/junho 2022. ISSN:2177-3645. Faculdade do Guarujá. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/guaruja/revista.php?id_revista=27#. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

SILVA, Elizanir dos Santos. MUNIZ, Simara de Sousa. **A importância do atendimento educacional à criança neurodivergente no ensino regular:** Parceria família e escola um desafio a superar. JNT Facit Business and Technology Journal. Qualis b1. Issn: 2526-4281 - Fluxo Contínuo. 2024 – mês de novembro - Ed. 56. Vol. 01. Págs. 50-69. http://revistas.faculdadefacit.edu.br. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2011. p. 210-222.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE: A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS

Rosangela Morara Valesi Visu[61]
Suzana Aparecida Pereira[2]
Lucas Gonçalves Alencastro[3]
Jessie Ayumi Yamanaka[4]

Resumo

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico e documental aliado a um relato de experiência sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Naviraí, com foco específico na Educação Infantil (faixa etária de 0 a 3 anos — creche). O TEA caracteriza-se como uma alteração no neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se em diferentes níveis de suporte (leve, moderado ou severo). Diante desse cenário, discute-se a importância da inclusão escolar na primeira infância como um direito público e universal que assegura o acolhimento democrático e o desenvolvimento global do educando em seu próprio ritmo. A partir das vivências analisadas, o estudo aponta como avanço expressivo a atuação institucional do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NUESI) no suporte às famílias e à comunidade escolar. Em contrapartida, identifica-se como ponto de atenção a necessidade premente de investimentos em formação continuada para os Assistentes de Apoio Pedagógico Escolar e professores regentes. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva na primeira infância reside na conscientização social, no respeito às especificidades individuais e na valorização compartilhada de cada conquista pedagógica.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Educação Infantil.

Introdução

[61]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Educação Física, com pós-graduação em Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade na Educação Infantil e Séries Iniciais e Autismo. E-mail: rosangemorara@gmail.com.
[2]Graduada em Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Graduada em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos (Fatec) e Educação especial e inclusiva com ênfase nas dificuldades (Futura). E-mail: suziappereira@gmail.com
[3]Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), 2ª licenciatura em letras/inglês pela faculdade IBRA. Professor de Língua inglesa da Rede Sesi de Ensino, Pós-graduado do curso de Neuropedagogia no Grupo Rhema Educação e Aluno especial do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGEPE/UFMS. E-mail: luksalencastro@gmail.com.
[4]Graduada em Pedagogia, especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e em Alfabetização e Letramento, mestranda no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CPNV/UFMS). E-mal: jessie.ayumi@gmail.com.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um delineamento que articula a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o relato de experiência sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, resgatando um breve histórico dessa condição que, atualmente, é apontada como um problema de saúde pública mundial pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O TEA caracteriza-se como uma alteração no neurodesenvolvimento que impacta a organização dos pensamentos, sentimentos e emoções, o que acaba por comprometer a comunicação e a interação social do indivíduo. Vale ressaltar que o termo "espectro" foi incorporado à nomenclatura oficial em 2013, justamente em decorrência da ampla diversidade de sintomas e níveis de suporte que as pessoas apresentam.

Diante disso, espera-se que, os profissionais da educação, estejam preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, buscando compreender as características e os desafios específicos de cada criança autista. Sabendo que a inclusão se materializa de maneira singular em cada contexto, torna-se fundamental discutir os desafios práticos que envolvem a escolarização de alunos com TEA. Nesse sentido, compreende-se que a Educação Infantil, por constituir-se a primeira etapa da educação básica e o alicerce para a toda a trajetória escolar, exige uma busca constante por conhecimento científico e por espaços de troca de experiências.

Nesse cenário, o objetivo principal deste artigo é analisar como vem ocorrendo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos (creche). Para tanto, estruturou-se um relato de experiência vivenciado na rede pública, tencionando as diretrizes teóricas com a realidade cotidiana da educação infantil municipal. Por fim, nas considerações finais, pontuam-se reflexões acerca dos aspectos positivos e dos pontos que ainda necessitam de avanços para que a inclusão no ensino regular se consolide de forma efetiva dentro da realidade estudada.

1. Breve histórico do Transtorno Espectro Autista (TEA) no Brasil

O psiquiatra infantil Leo Kanner descreveu o autismo pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, definindo-o como uma síndrome devido à presença de sintomas e características comportamentais específicas nos indivíduos afetados. No Brasil, o acolhimento formal das pessoas com diagnóstico de autismo ocorreu de forma tardia. Foi apenas no início

do século XXI que essa população passou a encontrar atendimento em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em organizações não governamentais (Cavalcante, 2003).

Seguindo os moldes de experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos, grupos de pais iniciaram movimentos de divulgação de conhecimento e ajuda mútua para o amparo dos autistas e de seus familiares, visto que, à época, havia escassez de recursos e de instituições públicas voltadas a esse trabalho (Mello, 2005). Paralelamente, no cenário da saúde mental, nasceu em 1978 o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), motivado por denúncias sobre a situação desumana vivida por internos em hospitais psiquiátricos. O MTSM exerceu um papel marcante nos acontecimentos posteriores que impulsionaram a luta contra o caráter manicomial da assistência psiquiátrica (Amarante, 2009).

No final da década de 1980, congressos, encontros e conferências de saúde tornaram-se espaços de intensas discussões voltadas à reorganização da assistência em saúde mental no Brasil. Diante disso, o MTSM transformou-se em um movimento social abrangente, com o intuito de engajar a sociedade na desconstrução das formas tradicionais de lidar com o sofrimento mental, culminando no Movimento da Luta Antimanicomial, cujo lema principal consolidou-se na bandeira por uma sociedade sem manicômios (Amarante, 2009).

Nesse panorama de reformulação da saúde mental, surgiu em 1983 a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo (AMA-SP), o primeiro grupo organizado de pais no país. O objetivo central da associação era fomentar a busca por conhecimento e a troca de experiências sobre o autismo, em um período anterior à criação do Sistema Único de Saúde (SUS), no qual o Estado brasileiro não previa estratégias estruturadas para o acolhimento de crianças e adolescentes com entraves no desenvolvimento global. Diante da omissão estatal, a AMA-SP desenvolveu frentes assistenciais próprias por meio de intercâmbios com instituições estrangeiras (Mello, 2005; Mello; *et al.,* 2013).

A mobilização das famílias em busca de tratamentos dignos e de direitos fundamentais resultou em marcos jurídicos decisivos. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana. Esse dispositivo legal reconheceu formalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos

legais, gerando impactos diretos nas esferas assistenciais, política, científica e pedagógica (Oliveira, 2015).

Posteriormente, a consolidação dos direitos sociais foi reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão, a LBI - Lei nº 13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania da pessoa com deficiência, englobando o direito à vida, à saúde, à educação e ao trabalho (Brasil, 2015). Conclui-se, portanto, que a trajetória do autismo no Brasil é marcada por um histórico de superações e conquistas de direitos. Contudo, subsiste a necessidade de expansão das pesquisas e das práticas institucionais, garantindo que o indivíduo não seja apenas inserido nos espaços sociais, mas plenamente respeitado e acolhido em suas especificidades.

2. Desafios e Perspectivas da Inclusão Escolar de Alunos com TEA

Embora os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham avançado no Brasil nas últimas décadas, ainda são escassas as pesquisas voltadas à inclusão desses estudantes na rede regular de ensino. Paralelamente a essa lacuna na literatura, constata-se que a identificação formal do transtorno ainda se concentra de forma tardia, ocorrendo predominantemente na idade escolar ou na fase adulta (Mello; *et al*., 2013). Sob essa ótica, o diagnóstico precoce consolida-se como o primeiro grande instrumento da educação, o que torna o papel docente fundamental.

É no ambiente escolar, momento em que se intensifica a interação social, que as singularidades comportamentais se manifestam com maior clareza. Portanto, faz-se pertinente que o professor observe atentamente o educando quando este manifestar comportamentos específicos, tais como o isolamento, a ausência de contato visual, a resistência ao toque, a inflexibilidade frente à mudança de rotina e a hipersensibilidade auditiva ou sensorial (Cunha, 2016). Quanto mais rápido se inicia esse olhar atento, maiores são as possibilidades de intervenção no neurodesenvolvimento.

Para o manejo eficaz do TEA na primeira infância, pressupõe-se uma atuação multidisciplinar que envolva profissionais de diversas áreas, como fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, pedagogia, psiquiatria e terapia ocupacional, entre outros. Essa intervenção clínica e pedagógica deve pautar-se em metas claras, pois, conforme apontam Mello e *et al*. (2013, p.

85), "uma vez selecionados os objetivos a serem trabalhados, o próximo passo é igualmente importante: definir, de modo descritivo, o que se espera do indivíduo dentro de cada área de desempenho". Todavia, ao receber o laudo, as famílias frequentemente deparam-se com uma rede pública de serviços saturada ou limitada, recorrendo massivamente a instituições filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) (Mello; *et al.,* 2013). Diante disso, o apoio familiar contínuo e a parceria estabelecida entre os terapeutas e a escola tornam-se o pilar de sustentação para o avanço pedagógico e social do estudante.

Todavia, incluir não é sinónimo de meramente integrar. Conforme aponta Cavaco (2014, p. 31), incluir:

> [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes.

Na literatura educacional contemporânea, evidencia-se que, muitas vezes, a criança com TEA permanece em processo de integração, e não de inclusão efetiva. Essa realidade decorre da persistente necessidade de que a comunidade escolar de modo geral, incluindo professores, pedagogos, gestores, coordenadores, funcionários e familiares, compreenda as especificidades do autismo, garantindo a esses estudantes oportunidades reais como sujeitos de direitos.

Cabe destacar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Em consonância com essa política, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), estabelece como dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular. Conforme determina o artigo 2º, parágrafo 2º, do referido documento legal:

> § 2° O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p.01).

Desse modo, a inclusão não se restringe ao ato de inserir o estudante na sala de aula regular, sendo imperativa uma preparação institucional estruturada. A capacitação, a formação continuada e o aperfeiçoamento docente consolidam-se como os principais caminhos para a efetivação desse processo. Assim, cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade

assegurar que os educandos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Para viabilizar esse aprendizado prático, as adaptações ambientais e de rotina exercem papel preponderante. Schwartzman (1995, p. 240) menciona que:

> O ambiente deve dar informações sobre o que é solicitado ou esperado naquele espaço, de uma forma clara com acesso fácil da criança ao objeto de que fará uso ou o trajeto que deverá realizar; pode-se utilizar divisórias que ajudem a criança a entender onde cada área de trabalho começa e termina, bem como colaborar para estabelecer o contexto integrado das atividades; b – Minimizar distrações visuais e auditivas a fim de possibilitar que o estudante preste atenção no conceito e não nos detalhes [...].

É notório que o estudante com TEA necessita de estímulos diversificados para a consolidação de sua aprendizagem, tornando necessária a estruturação de uma rotina previsível até mesmo dentro do âmbito escolar. Silva (2007) menciona que crianças com TEA, em muitos casos, não assimilam os conteúdos por meio dos métodos de ensino tradicionais, fazendo-se imperativo que ocorram adaptações curriculares em todos os níveis de escolarização.

Assim, cabe à docência a busca contínua pelo entendimento das particularidades do autismo, mobilizando a criação de ambientes, metodologias e currículos adaptados. A práxis inclusiva não deve centrar-se nas barreiras manifestadas pelo aluno, mas sim em suas potencialidades, visto que estas proporcionam maior impacto para o seu desenvolvimento global. Embora o processo de inclusão, por vezes, gere estranhamentos iniciais no grupo de pares, sua efetivação se consolida por meio do estudo constante, da vivência empírica e do intercâmbio de experiências entre os profissionais da educação, fatores essenciais para que se alcancem os objetivos propostos.

3. Vivências na Educação Infantil de 0 a 3 anos da Rede Municipal de Ensino de Naviraí

De acordo com o IBGE (2024) o município de Naviraí (MS) possui uma população estimada em aproximadamente 53.188 habitantes, cenário no qual a Educação Infantil de 0 a 3 anos apresenta um desenvolvimento progressivo e um aumento anual no número de atendimentos. De acordo com os dados da Gerência de Educação do município, no ano de 2024 constata-se a matrícula de 902 estudantes, distribuídos em oito unidades de ensino voltadas a essa faixa etária.

Dados fornecidos pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NUESI) apontam que, desse total, 23 crianças possuem laudo diagnosticado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Naviraí, 2022). Esses estudantes estão inseridos nas salas de aula regulares acompanhados por Assistentes de Apoio Pedagógico Escolar, acadêmicos de cursos de licenciatura, cuja função central é subsidiar o desenvolvimento e fornecer suporte ao processo de ensino-aprendizagem, em articulação com os professores regentes e com as equipes escolares de cada unidade.

Diante do arcabouço legal vigente e dos avanços teóricos da inclusão no Brasil, o município instituiu o NUESI no ano de 2021 para suprir a demanda da Educação Especial local (Naviraí, 2022). Embora o núcleo tenha sido criado na gestão executiva recente e careça de regulamentação por meio de lei municipal para consolidar-se como órgão permanente da rede, sua atuação estrutura-se por meio de uma equipe multidisciplinar composta por assistente social, psicóloga educacional e psicopedagoga. Esse corpo técnico desempenha o papel de oferecer suporte aos discentes, docentes, gestores e familiares dos estudantes que constituem o público-alvo da educação especial (Naviraí, 2022).

A experiência empírica na docência da rede municipal, especificamente na vertente de creche, permite evidenciar avanços significativos nessa etapa de ensino, a exemplo da ampliação e reforma de unidades escolares, aquisição de materiais pedagógicos, oferta de formações continuadas e estreitamento das parcerias com as famílias. Contudo, reconhece-se que o cenário educacional ainda demanda constantes aprimoramentos para que a inclusão se materialize de forma plena, sendo esse processo considerado indispensável para o desenvolvimento intelectual e físico dos educandos.

Historicamente, observava-se uma escassez de laudos conclusivos de TEA em crianças inseridas na creche. Todavia, a realidade prática dos últimos anos revela que o diagnóstico nessa faixa etária se tornou mais frequente no cotidiano escolar (Mello; *et al*., 2013). Essa mudança decorre, em grande medida, da maior circulação de informações científicas sobre o transtorno, o que tornou tanto o corpo docente quanto os núcleos familiares mais atentos aos marcos do desenvolvimento infantil, como a aquisição da linguagem, o brincar funcional e a interação com os pares da mesma idade (Apa, 2023). Apesar dessa evolução no nível de conscientização, o percurso até a obtenção do laudo definitivo permanece complexo e multifacetado, coexistindo no mesmo espaço escolar famílias esclarecidas e pais que carecem de orientações básicas sobre

o autismo, o que impõe desafios adicionais à mediação pedagógica (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

No contexto administrativo de Naviraí, quando a criança obtém o diagnóstico de TEA, a instituição de ensino solicita formalmente o parecer médico para subsidiar a atuação docente e fundamentar o encaminhamento ao NUESI (Naviraí, 2022). A partir dessa interlocução, viabiliza-se a designação do Assistente de Apoio Pedagógico Escolar para o acompanhamento do estudante. A recepção de um aluno com diagnóstico de TEA frequentemente gera inquietações e indagações no professor regente quanto às estratégias de estimulação, suporte assistencial e manejo pedagógico, adequados. Diante desse panorama, cabe à instituição escolar a busca por métodos e diretrizes metodológicas que assegurem o desenvolvimento pleno do educando, compreendendo que a participação ativa da família é um elemento basilar e coadjuvante no processo de aceitação, descoberta e promoção da autonomia do filho (Cunha, 2016).

Nesse viés, a ação e o planejamento do professor constituem o alicerce para a construção do conhecimento, exigindo a compreensão das particularidades do estudante e a flexibilização das práticas avaliativas. A rotina com alunos com TEA impõe a necessidade de um planejamento maleável, visto que intercorrências comportamentais ou sensoriais podem impedir a execução das atividades previamente estruturadas (Silva, 2007). Diante desse cenário comum, a docência deve dispor de propostas pedagógicas alternativas e diversificadas que promovam a integração do estudante ao grupo de pares de forma acolhedora e sem traumas. Em suma, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil permanece como um desafio complexo, permeado pelo sentimento de desamparo técnico dos docentes frente à necessidade de formações continuadas mais robustas e estudos específicos focados nas práticas educacionais aplicadas à inclusão real.

Acolher o estudante com suspeita ou diagnóstico de TEA na Educação Infantil configura-se como um desafio contínuo, permeado por descobertas, práticas de acolhimento e, fundamentalmente, pelo exercício da humanidade. A partir do diálogo com diferentes docentes da rede municipal de ensino de Naviraí, constata-se a frequente chegada de crianças com sinais indicativos de TEA sem o laudo clínico conclusivo e, em certas ocasiões, sem a devida aceitação por parte do núcleo familiar. Diante disso, estabelece-se como desafio primordial da docência o acolhimento afetivo e pedagógico, compreendendo que, antes de qualquer

diagnóstico, subsiste a singularidade de uma criança que demanda compreensão, respeito e afeto.

O papel da instituição escolar reside na busca por diretrizes estratégicas que assegurem ao educando um ambiente seguro, promovendo o sentimento de pertença e a capacidade de aprender em seu próprio tempo e ritmo. Consequentemente, cada progresso manifestado pelo estudante assume um significado imensurável, convertendo qualquer nível de participação em uma conquista pedagógica mútua. A literatura e a prática revelam, contudo, que a interlocução com as famílias constitui uma das etapas mais complexas do processo inclusivo.

Abordar a suspeita do transtorno com os pais evoca reações dolorosas, visto que muitos enfrentam barreiras emocionais para enxergar ou aceitar as especificidades do desenvolvimento do filho. Essas reuniões pedagógicas costumam ser marcadas por intensas cargas emocionais, dúvidas latentes e inseguranças quanto ao futuro. Para mediar esse cenário, exige-se do profissional da educação uma postura pautada na cautela, na empatia e na sensibilidade. Essa mediação, conforme aponta Cunha (2016), exige que o educador compreenda a realidade e o contexto da família, transformando a intenção de orientar em uma prática de acolhimento mútuo. Desse modo, demonstra-se aos familiares que a intervenção pedagógica não visa à rotulação estigmatizante da criança, mas sim à oferta do suporte necessário para a ampliação de sua qualidade de vida e autonomia.

Nesse percurso de identificação e intervenção, a rede municipal de Naviraí articula-se com a equipe técnica do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NUESI), cujos profissionais se deslocam até as escolas para observar o comportamento da criança, analisar a rotina e acompanhar as interações sociais, auxiliando o professor regente na construção de um olhar clínico-pedagógico mais atento (Naviraí, 2022). Posteriormente, após essa etapa de acompanhamento e com a devida consolidação do laudo médico, o estudante é formalmente encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para os profissionais especializados complementares, fortalecendo a rede de apoio ao neurodesenvolvimento. Esse fluxo cumpre o que preceitua a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que preconiza o AEE como uma função complementar e suplementar a escolarização.

Atualmente, o município dispõe de um corpo profissional expandido para esse atendimento, distribuído entre as unidades escolares e o próprio núcleo. Em suma, essas

vivências cotidianas transformam a práxis educativa, evidenciando que a inclusão transcende a mera adaptação curricular: ela começa com o acolhimento integral, consolidando-se no olhar sensível do educador e na mútua colaboração entre escola e família.

A partir desse panorama, torna-se evidente que oferecer acolhimento, respeito e oportunidades efetivas de participação para a criança atípica nas vivências de sala de aula na Educação Infantil. No entanto, o processo prático da inclusão ainda apresenta barreiras severas, configurando uma realidade desafiadora para os docentes que atuam diretamente na área, que frequentemente lidam com a complexidade do cenário sem o suporte necessário.

Um dos maiores obstáculos operacionais reside na adaptação diária das atividades pedagógicas. Muitas vezes, é preciso reorganizar as propostas estruturadas para o coletivo para que a criança com TEA possa, de fato, participar ativamente, respeitando seu tempo, suas singularidades e suas formas de comunicação. A necessidade de apoio constante, individualizado e de estratégias diferenciadas exige um planejamento substancialmente mais detalhado por parte do educador, pautado em metodologias que validem a inclusão no chão da escola.

Ademais, a aceitação familiar permanece como um ponto crítico. Como observado na rotina da rede, percebe-se em diversos casos uma resistência em aceitar a condição atípica do estudante, o que interfere diretamente no desenvolvimento escolar. Quando essa resistência acontece, a família demora a buscar acompanhamentos especializados ou aceitar orientações pedagógicas e encaminhamentos necessários, o que acaba retardando intervenções precoces que seriam benéficas para o aluno.

Diante de toda essa conjuntura, o desgaste físico e emocional do profissional da educação manifesta-se de forma expressiva. A responsabilidade cumulativa de incluir, ensinar, acolher e mediar situações comportamentais desafiadoras diariamente costuma gerar cansaço acumulado e, por vezes, sentimentos de frustração diante das limitações estruturais. Apesar de tais adversidades, o professor continua buscando caminhos para promover uma prática mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças, sejam elas atípicas ou neurotípicas.

Considerações Finais

O estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) possibilitou uma compreensão aprofundada sobre a temática, evidenciando que se trata de uma condição marcada por complexidades que atravessam todas as esferas sociais, com destaque para o ambiente escolar. A inclusão de crianças com TEA nas instituições de ensino regular constitui uma conquista respaldada legalmente, uma vez que a literatura científica demonstra que o convívio social e a convivência com os pares contribuem significativamente para o desenvolvimento global do indivíduo. Sob essa ótica, a garantia desse direito de forma pública e universal na rede de ensino assegura o acolhimento democrático de famílias de diferentes vulnerabilidades socioeconômicas.

Independentemente do nível de suporte exigido pela criança com TEA — seja ele leve, moderado ou severo —, e dos desafios manifestados nas dimensões cognitiva, comportamental e social, a inserção desse estudante no cotidiano escolar ao lado de crianças com desenvolvimento típico requer uma efetiva mediação pedagógica. Faz-se imperativo incluí-las no contexto macro da instituição, respeitando as especificidades individuais para que possam, de fato, aprender e participar ativamente, consolidando o modelo de inclusão em detrimento da mera integração física.

No cenário específico do município estudado, identifica-se como um ponto de atenção o fato de que, ao ser designado um Assistente de Apoio Pedagógico Escolar para acompanhar a criança laudada na creche, esse suporte frequentemente é exercido por acadêmicos de cursos de licenciatura. Conforme discutido ao longo deste trabalho, a ausência de uma formação continuada e de um preparo técnico específico por parte desses assistentes pode gerar lacunas no manejo diário, resultando em um sentimento de desamparo pedagógico tanto para o estagiário quanto para o professor regente. Evidencia-se, portanto, a necessidade premente de investimentos em capacitações bilaterais que subsidiem a atuação de ambos os profissionais.
Em contrapartida, destaca-se como um avanço expressivo a atuação institucional do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NUESI). A existência desse órgão viabiliza que os núcleos familiares busquem orientações especializadas junto à equipe multidisciplinar, fomentando espaços fundamentais para o acolhimento, a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos entre a escola e a comunidade.

Em suma, o TEA permanece desafiando a literatura científica e as práticas pedagógicas a cada nova pesquisa, haja vista que o transtorno se manifesta de maneira singular em cada indivíduo. Diante da inexistência de metodologias universais ou fórmulas padronizadas para a intervenção, conclui-se que o papel da educação inclusiva na primeira infância reside na conscientização social, no respeito intransigente ao ritmo de aprendizagem de cada educando e na valorização compartilhada de cada conquista alcançada nas dimensões educacional e social.

Referências

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2ª ed., 4° reimpressão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. Disponível em: https://loja.grupoa.com.br/dsm-5-tr-mndiag-e-est-de-transt-mentais-5ed9786558820932-p1020792. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, nº 221, p. 1-3, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, nº 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL, Decreto-lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 Maio 2026.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**: Planalto, Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP,

2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf. Acesso: 17 maio 2026.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais:** a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.432 p.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2026. 144 p. ISBN 978-85-7854-237-5.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do município de Naviraí (MS)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 17 mai. 2026.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Associação de amigos do autista de São Paulo hoje. *In*: CAMARGOS JUNIOR, W. *et al.* (coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3° milênio. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. p. 187-190.

MELLO, Ana Maria S. Ros de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**: perspectivas de inclusão e direitos cotidianos. São Paulo: LTr, 2013.174 p.

NAVIRAÍ (Município). Núcleo de Educação Especial e Inclusiva. **Diretrizes insticionais e fluxo de atendimento técnico do NUESI**. Naviraí, MS: GEMED/NUESI, 2022.

OLIVEIRA, Bruna Da Silva Costa. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo**: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SCHWARTMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.
SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Cristiane de Paula. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Maria Amélia. **Adaptações curriculares e rotinas previsíveis**: a escolarização do aluno com necessidades específicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A DESCOBERTA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA

Jheynifer Luzia Garutti
Glauce Aparecida Braga Françoso

Resumo
Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a descoberta do autismo na primeira infância no contexto do maternal na rede pública de ensino. A partir do olhar de uma professora com formação em Educação Especial, o texto descreve a percepção de sinais típicos e atípicos durante o período de adaptação escolar e os desafios no diálogo com as famílias. São apresentados três casos reais que mostram diferentes trajetórias: como a negação familiar, conflitos institucionais e atitudes que resultaram em avanços significativos da criança. A fundamentação teórica baseia-se no DSM-5 e na legislação brasileira de inclusão. Conclui-se que o atendimento ao TEA deve ser pautado no respeito às individualidades, no uso de estratégias pedagógicas adequadas e na construção de um ambiente acolhedor e previsível.

Palavras-chave: TEA; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Durante anos de atuação como professora na rede pública de ensino com crianças de três e quatro anos, fase da creche classificada como maternal, passei por diversas experiências que me permitem um olhar atento ao desenvolvimento infantil. Sou pedagoga e especialista em Educação Especial e gostaria de compartilhar algumas reflexões sobre a identificação do autismo nesse estágio escolar. Com base na minha formação e experiência consigo identificar precocemente sinais de atipicidade durante o período de adaptação escolar dessas crianças nessa etapa de ensino. Essa prática vai ao encontro do que estabelece a LDB nº 9.394/96, no seu Art. 59, inciso I, ao garantir que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades."

Gostaria de compartilhar alguns casos sobre a descoberta do autismo na primeira infância, pois, como afirma Lacerda e Santos (2017, p. 18) "o professor é, com frequência, o primeiro profissional a observar um caminho distinto no desenvolvimento, servindo como elo fundamental para o diagnóstico."

Após a pandemia, tenho recebido anualmente crianças atípicas, cujos pais ainda não haviam percebido tal condição. Entre eles, destacam-se crianças com traços marcantes de autismo, sendo este o transtorno do neurodesenvolvimento mais recorrente, com um grande aumento de casos na última década. Como afirma Liberalesso (2020, p.21), "a prevalência do Transtorno do Espectro Autista tem apresentado um crescimento significativo e contínuo nas últimas décadas, o que reforça a importância do nosso olhar atento em sala de aula."

Diante do exposto, cabe salientar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo o manual DSM-5 (2014), o diagnóstico é baseado em critérios clínicos que envolvem déficits na reciprocidade socioemocional, na comunicação não verbal e na capacidade de desenvolver e manter relacionamentos.

Objetivo Geral

Analisar e relatar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na identificação de sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados para o desenvolvimento e a inclusão da criança.

Objetivos Específicos

Identificar comportamentos e características indicativas do TEA observados no contexto das atividades pedagogicas e da rotina da Educação Infantil.

Descrever experiências vivenciadas na prática docente relacionadas ao acompanhamento de crianças com suspeita ou diagnóstico de TEA.

Refletir sobre os impactos da aceitação ou da negação familiar diante dos sinais de desenvolvimento atípico apresentados pela criança.

Analisar a importância do encaminhamento precoce para avaliação e intervenção especializada.

Discutir os desafios da inclusão escolar diante da ausência ou insuficiência de suporte especializado nas instituições de ensino.

Compreender a relevância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da saúde para favorecer o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado nas vivências profissionais de uma professora na rede municipal de Educação Infantil, especialmente no acompanhamento do processo de adaptação escolar de crianças com sinais indicativos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). As observações foram realizadas no contexto escolar, por meio do acompanhamento cotidiano das crianças, registros pedagógicos, reuniões com famílias e encaminhamentos institucionais.

Na adaptação é possível observar um contraste marcante nos comportamentos. As crianças típicas buscam colo, choram e chamam os familiares, já as crianças com TEA, frequentemente apresentam reações distintas. Nota-se a ausência de contato visual, crises de choro e gritos mais intensos, que se sobressaem aos demais, essas crianças costumam resistir ao acolhimento físico, não aceitam o toque. Em alguns casos, a comunicação se restringe a Balbucios, a alguma palavra monossílabas ou dissílabas soltas sem nexo, formam algumas frases sem sentido ou quando conseguem verbalizar algo, o fazem para demarcar o seu espaço, com expressões de recusa como: Não! ou Sai!.

Há também comportamentos que evidenciam a busca pelo isolamento e a dificuldade de autorregulação. Como a fuga constante da sala de aula, marcada pelo deslocamento sem um rumo pela instituição. Apresentem estereotipias motoras como girar em torno de si mesma. Fogem de onde está a maioria das outras crianças, procurando se isolar. Pegam brinquedos, mas não brincam somente seguram os mesmos, ou os organizam em fileiras.

Devido ao sofrimento sensorial e a dificuldade de comunicação muitas vezes culminam em crises de agressividade. Presenciei episódios de heteroagressividade contra colegas, estagiários e professores, ou mesmo autoagressão. É doloroso, mas necessário registrar que, crianças tão pequenas apresentam episódios nos quais chegam a bater a cabeça na parede, debatem-se pelo chão e contra paredes. Comportamentos que revelam uma profunda desorganização interna diante de um ambiente que elas ainda não conseguem processar. Como bem afirma Cunha (2017, p 15), “o comportamento atípico não é rebeldia, mas um grito de socorro de quem tenta se comunicar em um mundo cujos códigos ainda não consegue decifrar."

Mesmo os sinais de TEA se manifestando claramente na primeira semana de aula, é importante aguardar fechamento do primeiro bimestre para realizar a reunião com os responsáveis, algo que aprendi com minha prática, sendo também uma orientação da coordenação pedagógica da instituição. Atualmente vejo que é necessário para criar vínculo com a criança e seus responsáveis, ter mais relatos de convivência no contexto escolar, observar mais seu desenvolvimento e aprendizagem, ocorrências e relatórios, buscando uma segurança maior ao falar com os responsáveis. Momento esse difícil para o professor, pois ou ele terá duas realidades: uma família que acolherá e procurará ajuda especializada em busca de um diagnóstico que auxiliará a prática pedagógica dando suporte especializado a essa criança. Ou a negação, o julgamento e a insatisfação perante nosso trabalho. Infelizmente, no segundo cenário, o professor muitas vezes terá que assumir sozinho a responsabilidade do desenvolvimento dessa criança. Como afirma Mantoan (2015, p. 28), “a educação inclusiva não se faz isoladamente, mas na articulação constante entre a escola, a família e os profissionais de saúde.”

Um dos primeiros casos, que marcou a minha prática, foi uma reunião que realizarmos com os responsáveis de uma criança, que concordaram que a mesma apresentava, os comportamento atípicos relatados, porém acreditavam que isso acontecia por ela ser pequena e que logo iria evoluir naturalmente. Os professores juntamente com a coordenação entregaram um relatório detalhado e sugeriram encaminhamento a um especialista para avaliação, a princípio os responsáveis concordaram, porém enfrentamos, ao longo de todo o ano letivo, uma série de resistências e justificativas que adiaram a investigação clínica. A criança apresentou diversas dificuldades de aprendizagem e comportamento, episódios frequentes de agressividade direcionada aos professores e aos colegas. Frequentemente a criança se aproximava dos outras de forma repentina e desferia golpes, empurrões e beliscões, evidenciando uma criança em sofrimento. Sobre essa conduta, Cunha (2017, p. 42) esclarece que “a agressividade no autismo é, muitas vezes, uma resposta a uma sobrecarga sensorial ou a uma incapacidade de se fazer entender."

Houve também episódios em que a criança tentou agredir o professor, que precisou se afastar, para garantir a integridade de ambos. Uma clara demonstração na dificuldade de autorregulação e da ausência de sinais de autocontrole após as crises. Neste momento pedi ajuda ao núcleo de educação especial, para que os mesmo realizassem uma avaliação, também fiz a

solicitação de uma acompanhante, no entanto, o ano letivo encerrou-se sem que houvesse uma resposta ou auxílio efetivo.

Anos mais tarde tive a oportunidade de reencontrar a mãe que relatou profundo arrependimento por não ter procurado o tratamento naquele momento para seu filho, pois além do TEA, possui uma condição genética degenerativa manifestada por crises epiléticas e convulsões que resultam em perdas cognitivas e de memória, diante da qual o seu celebro não é capaz de reter os aprendizados escolares afetando até mesmo a memórias do dia a dia, e que se talvez tivesse buscado um tratamento naquela época ele poderia ter tido mais oportunidades.

Em um outro caso, o desafio consistiu em realizar o diálogo com a família que evitava a reunião. Sempre que era agendada uma conversa, os familiares não compareciam e a crianças ficava ausente por vários dias sem justificativas. O que refletia em qualquer tentativa de intervenção pedagógica ou acolhimento.

Era uma criança muita agressiva, não conseguia ter autocontrole, não havia adquirido ainda o controle esfincteriano, ausência de fala funcional, o que tornava o manejo diário extremamente complexo. Devido aos acontecimentos diários, os responsáveis pela criança eram comunicado e precisavam assinar diariamente ocorrências sobre seu comportamento e agressões que aconteciam na sala de aula contra os colegas. Em virtude a frequência das ocorrências a família começou a buscar a criança atrasados propositalmente, após o horário da professora, com o intuito de evitar os relatos diários.

Quando conseguimos realizar a reunião, os mesmos negaram o comportamento da criança, o atraso da fala, e que seu desenvolvimento era normal. Relataram também que a criança era totalmente diferente no ambiente doméstico. Nesse momento, a família entrou em contradição: pois havia relatado anteriormente que seu filho era uma criança passiva e calma, naquele momento alegavam que a escola o rotulava por ser muito ativo. Ao final questionaram a afetividade por parte da professora, alegando preconceito.

Apresentaram claramente indignação e nervosismos ao assunto, criando indiferenças com a professora, questionando todas as atitudes diárias da mesma. Passaram a questionar detalhes do cotidiano, desde a forma como as criança era acolhida, o pegar no colo, ou se não fosse pega, o fazer a criança se sentar na cadeira, até os comandos de organização para a saída, criando um clima de indiferença e desconfiança.

Até no dia em que no momento da entrega a criança tentou fugir, a professora pegou-a no colo, ela chorava e se jogava no chão vindo a se machucar. O pai ao ver, gritou com a professora, entrou na sala de aula e retirou a criança do colo da mesma. Momento em que a ela solicitou que ele fosse a coordenação, para que pudessem conversar e resolver a situação. Instante em que o responsável optou por fazer ameaças de denúncia policial enquanto se retirava da instituição.

No período da tarde, a mãe da criança veio até a direção e pediu para que trocasse ela de sala, mantendo a intenção de judicializar o caso. Diante do ocorrido, a direção realizou uma escuta ativa com a professora, juntamente com a coordenação elaboraram uma ata do ocorrido e chamaram mais dois pais da turma que presenciaram o ocorrido para relatar, assinar e validar o documento. Após o episódio de conflito a criança e os pais não compareceram mais na escola. E quando retornarmos das férias de julho a criança já não estava matriculada em minha sala, estava no período vespertino da instituição.

Anos mais tarde ouvi relatos de uma professora que a criança estava no ensino fundamental, que não permanecia em sala, e que constantemente os responsáveis precisavam ir buscá-lo na instituição. O tempo, que poderia ter sido de intervenção, tornou-se o revelador de uma realidade que os pais tentaram, por anos, evitar. A aceitação do TEA acabou ocorrendo pela força dos fatos, imposta pelas sucessivas reprovações e pelo prejuízo social evidente. Por fim, cabe registrar que, nenhuma denúncia foi formalizada contra a docente.

Outro caso, tratava-se do primeiro filho do casal, com idade de 4 anos o qual sendo mantido em uma rotina típica de bebê. A criança não recebia estímulos para alimentação sólida, e os pais mantinham o uso de mamadeira, solicitando que a professora a ofertasse. A criança não apresentava fala desenvolvida. Porém a família acreditava que com tempo a criança evoluiria.

No momento da reunião reconheceram o comportamento do filho, se apresentaram solícitos para participar no desenvolvimento da criança. O diagnóstico chegou no final de agosto. Mesmo possuído laudo do diagnóstico a gerência de educação não encaminhou nenhum profissional especializado para apoio da criança, alegando falta de estagiária.

Entretanto, a criança iniciou terapias em uma clínica particular, apresentando avanços significativos em questões motoras e sociais, e pudemos perceber um grande progresso na oralidade e na alimentação. Fica evidente o contrates entre o direito e a prática escolar que é

um grande desafio, pois como afirma Mantoan (2003, p. 67), "a inclusão implica uma mudança de paradigma, em que o sistema deve se adaptar para atender ao aluno, e não o contrário, exigindo suporte administrativo e pedagógico real." Uma vez que, o suporte especializado é determinante para o sucesso da inclusão.

Os relatos analisados demonstram que a parceria entre escola, família e profissionais especializados constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da criança com TEA. Nesse sentido, os casos apresentados evidenciam tanto os impactos positivos da intervenção precoce quanto as consequências decorrentes da negação ou do atraso na busca por acompanhamento especializado.

Considerações Finais

No ambiente escolar, o atendimento à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser pautado na inclusão, no respeito às individualidades e na adaptação curricular. Como o diagnóstico se manifesta de forma variada em cada indivíduo, a intervenção deve ser personalizada, tendo em vista as características descritas no manual DSM-5, as quais "podem ser observadas no período do desenvolvimento, mas os sintomas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas" (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

Estratégias como uso de rotinas visuais, instruções claras e objetivas, mediação constante e reforço positivo contribuem significativamente para o processo de aprendizagem. Pois, como afirma Grandin (2015, p. 32), "a maioria das pessoas com autismo é pensadora visual." É essencial que o professor observe os sinais comportamentais como formas de comunicação, compreendendo que muitos comportamentos considerados inadequados podem estar associados à dificuldade de expressão.

A construção de um ambiente previsível, acolhedor e estruturado favorece o desenvolvimento da autonomia e da segurança emocional da criança. Nesse sentido, a escola deve deixar de ser apenas um espaço de instrução para se tornar um local de diálogo constante e colaborativo entre as famílias e professores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um olhar sensível ao aluno. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

GRANDIN, Temple; PANEEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno com TEA, e agora?** Estratégias estruturadas para o ensino. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

LIBERALESSO, Paulo. **Transtorno do Espectro Autista**: Neurobiologia e Tratamento. Curitiba: Editora Jurua, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

AEE: TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM TEA

Elizangela Gehrke Silva[62]

Resumo
Este trabalho apresenta o projeto Vozes em Conexão, desenvolvido na Sala de Tecnologia Assistiva (TA) na Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Naviraí/MS, destinada ao atendimento de crianças da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades de comunicação oral. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento da comunicação, da interação social, da autonomia e da participação inclusiva dessas crianças no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e relato de experiência. A metodologia envolveu a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Tecnologia Assistiva, utilizando recursos de baixa e alta tecnologia, como Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), pictogramas, pranchas de comunicação, tablets, jogos digitais educativos e estratégias visuais de organização da rotina. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Bersch (2017), Galvão Filho (2013) e Pelosi (2003), que discutem a Tecnologia Assistiva como instrumento de acessibilidade, autonomia e inclusão escolar. Os resultados observados evidenciam avanços na comunicação funcional, ampliação das interações sociais, maior engajamento nas atividades pedagógicas e redução de barreiras comunicacionais enfrentadas pelas crianças atendidas. Conclui-se que a Tecnologia Assistiva constitui importante ferramenta de mediação pedagógica, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva e para a garantia do direito à aprendizagem desde a primeira infância.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem demandado a implementação de estratégias pedagógicas capazes de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial nos espaços escolares. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva (TA) vem assumindo papel de destaque ao oferecer recursos, metodologias, serviços e práticas que favorecem a autonomia, a funcionalidade e a participação dos estudantes em diferentes situações de aprendizagem.

[62] Mestre em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Coordenadora da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS.

Segundo Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva compreende um conjunto de recursos e estratégias que visam promover a independência e a qualidade de vida das pessoas com deficiência, reduzindo barreiras que dificultam sua participação social e educacional. No ambiente escolar, esses recursos podem favorecer a comunicação, a interação, a mobilidade, o acesso ao currículo e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Entre os estudantes atendidos pela Educação Especial, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam desafios relacionados à comunicação, à interação social e à flexibilidade comportamental. Conforme a Lei nº 12.764/2012, o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem gerar barreiras significativas à participação plena das crianças nos contextos educacionais, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das habilidades cognitivas.

Diante dessa realidade, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e outros recursos de Tecnologia Assistiva têm se mostrado importantes instrumentos de mediação pedagógica. Para Galvão Filho (2013), a utilização desses recursos possibilita ampliar as formas de expressão e interação dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, muitas redes de ensino ainda enfrentam desafios relacionados à disponibilização de recursos especializados, formação docente e implementação de estratégias que favoreçam a comunicação e a participação dos estudantes com TEA. Nesse sentido, emerge a seguinte problemática: de que forma a Tecnologia Assistiva pode contribuir para reduzir as barreiras comunicacionais e ampliar a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

A partir dessa questão, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento da comunicação, da interação social, da autonomia e da participação escolar de crianças com TEA atendidas na Educação Infantil. Especificamente, busca descrever os recursos utilizados, apresentar as estratégias pedagógicas desenvolvidas e discutir as potencialidades da Tecnologia Assistiva como instrumento de mediação pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, articulada a um relato de experiência referente à implantação da Sala de Tecnologia Assistiva "Vozes em Conexão", desenvolvida pela Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Naviraí/MS. O projeto foi criado com o propósito de ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem de crianças da Educação Infantil com TEA que apresentam dificuldades significativas na comunicação oral, por meio da utilização de recursos de baixa e alta tecnologia.

A relevância deste estudo está na possibilidade de socializar uma experiência desenvolvida na rede pública municipal, evidenciando como a Tecnologia Assistiva pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, para a redução de barreiras comunicacionais e para a garantia do direito à aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista desde os primeiros anos de escolarização.

Práticas pedagógicas mediadas pela Tecnologia Assistiva no AEE

A partir da abordagem qualitativa e do relato de experiência desenvolvido no município de Naviraí/MS, este estudo apresenta a experiência da Sala de Tecnologia Assistiva "Vozes em Conexão", implantada em 2025 pela Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino. A proposta foi organizada com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas na Educação Infantil.

A Sala de Tecnologia Assistiva está vinculada à Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Naviraí/MS e oferece suporte pedagógico especializado nos períodos matutino e vespertino. O projeto foi estruturado para atender crianças com TEA que apresentam dificuldades significativas na comunicação oral, utilizando recursos de baixa e alta tecnologia voltados ao desenvolvimento da comunicação, da interação social, da autonomia e da participação escolar.

As intervenções ocorrem semanalmente, com carga horária de quatro horas por estudante, distribuídas em dois dias da semana. Os grupos foram organizados entre Equipe A (segunda e quarta-feira) e Equipe B (terça e quinta-feira), garantindo a continuidade do

atendimento e o acompanhamento sistemático das necessidades educacionais apresentadas pelas crianças.

A metodologia adotada estrutura os atendimentos em momentos planejados, considerando as necessidades sensoriais, comunicacionais, cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Inicialmente, realiza-se o acolhimento por meio da utilização de quadros de rotina visual, estratégia que favorece a previsibilidade das atividades e contribui para a segurança emocional das crianças. Em seguida, são desenvolvidas atividades de estimulação sensorial e motora, utilizando jogos adaptados, recursos táteis e materiais pedagógicos que favorecem a coordenação motora, a percepção sensorial e a relação de causa e efeito.

Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva é compreendida para além do uso de equipamentos tecnológicos. Conforme Pelosi (2003, p. 183),

> A tecnologia assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão; controle do meio ambiente; adaptações de jogos e brincadeiras; adaptações de postura sentada; mobilidade alternativa, prótese e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa".

A concepção apresentada pela autora evidencia que a Tecnologia Assistiva constitui um conjunto de recursos, estratégias e adaptações voltadas à promoção da acessibilidade, da autonomia e da participação dos estudantes público da Educação Especial nos diferentes contextos educacionais.

Outro eixo fundamental do trabalho refere-se à Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Durante os atendimentos são utilizados tablets, pranchas de comunicação, pictogramas e recursos visuais que possibilitam às crianças expressarem desejos, sentimentos e escolhas, mesmo diante das limitações da fala oral. Segundo Galvão Filho (2013), os recursos de comunicação alternativa favorecem não apenas a comunicação funcional, mas também o desenvolvimento da interação social e da autonomia.

Nessa mesma perspectiva, Montenegro et al. (2021) apontam a Comunicação Alternativa e Aumentativa como uma importante proposta de intervenção para o desenvolvimento da funcionalidade comunicativa e, consequentemente, para a mediação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para os autores, a ampliação das possibilidades comunicativas favorece a participação ativa dos estudantes nas interações

sociais e nas atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Além das estratégias de comunicação alternativa, as atividades lúdicas digitais compõem a proposta metodológica da Sala de Tecnologia Assistiva. Jogos educativos voltados ao reconhecimento de cores, formas, emoções e coordenação motora fina são utilizados como instrumentos de mediação pedagógica. O uso planejado desses recursos contribui para ampliar o interesse, o engajamento e a participação das crianças nas atividades propostas.

Ademais, a disponibilização dos recursos tecnológicos, torna-se essencial compreender que o processo inclusivo depende da atuação colaborativa entre os profissionais da educação. A efetividade da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar está relacionada ao planejamento pedagógico realizado de forma articulada entre os professores da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as necessidades específicas e potencialidades de cada estudante. Dessa maneira, os recursos tecnológicos deixam de ser apenas ferramentas auxiliares e passam a constituir importantes mediadores no processo de aprendizagem e inclusão escolar. Segundo Matos (2015, p. 10),

> A tecnologia assistiva é uma grande parceira no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor da sala de aula regular e o professor responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades especiais de cada aluno, ela amplia a possibilidade desse aluno realizar todas as atividades propostas na sala de aula regular. A tecnologia assistiva pode ajudar os alunos com necessidades especiais a participarem efetivamente das mais diversas atividades no âmbito educacional e irem muito além".

Da mesma forma, Pechi (2011) destaca que os recursos tecnológicos se tornam mais eficazes quando utilizados de maneira colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo educacional. O planejamento conjunto entre o professor regente e o profissional do Atendimento Educacional Especializado possibilita que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas às singularidades de cada estudante, favorecendo maior participação, autonomia e aprendizagem no contexto escolar inclusivo.

Por se tratar de uma experiência em desenvolvimento, implantada em 2025 e atualmente em execução, os resultados apresentados neste estudo possuem caráter parcial. Entretanto, as práticas pedagógicas mediadas pela Tecnologia Assistiva têm evidenciado potencial para ampliar as possibilidades de comunicação, participação e interação das crianças atendidas. A

utilização sistemática dos recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa tem favorecido a expressão de necessidades, desejos e escolhas, contribuindo para a redução das barreiras comunicacionais frequentemente encontradas no cotidiano escolar dos estudantes com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação da participação das crianças nas atividades propostas. Os recursos visuais utilizados na organização da rotina e na mediação das atividades têm contribuído para maior previsibilidade das ações pedagógicas, favorecendo a compreensão das tarefas, o engajamento nas atividades e o fortalecimento da autonomia durante os atendimentos.

Essas evidências dialogam com os estudos de Galvão Filho (2013), Bersch (2017) e D'Avila Júnior (2024), que destacam a Tecnologia Assistiva como importante instrumento para o desenvolvimento da funcionalidade, da autonomia e das possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. Nesse sentido, observa-se que os recursos tecnológicos, quando associados a práticas pedagógicas intencionais e planejadas, podem contribuir significativamente para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

Além disso, o projeto fortalece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao oferecer suporte complementar às práticas desenvolvidas nas salas comuns do ensino regular, promovendo articulação entre professores, gestores escolares e famílias. Essa colaboração amplia as possibilidades de continuidade das estratégias utilizadas nos atendimentos e favorece a generalização das habilidades desenvolvidas para outros contextos escolares e sociais.

Embora os resultados ainda estejam em processo de consolidação, a experiência da Sala de Tecnologia Assistiva "Vozes em Conexão" evidencia a relevância da Tecnologia Assistiva como instrumento de mediação pedagógica, reforçando a necessidade de investimentos em recursos acessíveis, formação docente e fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento da comunicação, da interação social, da autonomia e da participação escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil, a partir da experiência da Sala de Tecnologia Assistiva "Vozes em Conexão",

implantada pela Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Naviraí/MS.

As análises realizadas evidenciam que a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, associada a práticas pedagógicas planejadas e ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, apresenta potencial para ampliar as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem dos estudantes atendidos. Os recursos de baixa e alta tecnologia, especialmente aqueles relacionados à Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), constituem importantes instrumentos de mediação pedagógica, favorecendo a expressão de necessidades, desejos e escolhas das crianças com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que a proposta promove a articulação entre professores da sala comum, profissionais especializados, gestores escolares e famílias, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva não deve ser compreendida apenas como um recurso técnico, mas como uma estratégia pedagógica capaz de reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de participação dos estudantes nos diferentes contextos escolares.

Por se tratar de uma experiência em desenvolvimento, os resultados apresentados possuem caráter parcial e apontam perspectivas promissoras para o fortalecimento das ações voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A continuidade do projeto permitirá aprofundar as análises sobre os impactos da Tecnologia Assistiva no desenvolvimento das crianças atendidas, bem como ampliar a produção de conhecimentos sobre práticas inclusivas na Educação Infantil.

Conclui-se que investir em Tecnologia Assistiva significa promover acessibilidade, participação e garantia do direito à aprendizagem. Dessa forma, a Sala de Tecnologia Assistiva “Vozes em Conexão” constitui-se como um espaço de acolhimento, desenvolvimento e inovação pedagógica, contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva no município de Naviraí/MS.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em:

http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

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: Presidência da República, 2015.

D'AVILA JÚNIOR, Francisco. de Paulo. (2025). Tecnologia Assistiva e Autismo Infantil: proposições pedagógicas a partir de um caso simulado. **EaD & Tecnologias Digitais Na Educação,** *13*(19), 177–190. Recuperado de https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/20551

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva e educação. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva/E24E organização, Rita de Cácia Santos Souza, Josilene Souza Lima Barbosa. Aracaju: Criação**, p. 13-36, 2013.

MATOS, Maria de Fátima. **A Tecnologia Assistiva como Ferramenta no Processo de Inclusão de alunos com Necessidades Especiais**. Cuieté-PA. 2015. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/6701. Acesso em: 22 mar. 2026.
.
MONTENEGRO, Ana. Cristina. de Albuquerque., Leite, G. A., Franco, N.M., Santos, D., Pereira, J.E.A., & Chavier, I. A. L. N. (2021). Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology-Communication Research,** 26, 1-20. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?. Acesso em: 22 mar. 2026.

PECHI, Daniele. Tecnologia assistiva favorece inclusão de alunos com deficiência. **Nova Escola**, São Paulo, 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22507/tecnologias-assistivas-eliminar-barreiras-garantir-inclusao. ?. Acesso em: 22 mar. 2026.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 183-201.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

JUSTIÇA ACESSÍVEL: ORIENTAÇÃO JURÍDICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS FAMILIARES

Paulo dos Santos Pereira[63]
Sílvio S. Ramos[64]
Larissa Vitória Ferreira[65]
Amauri Borsatto[66]

Resumo
O presente trabalho apresenta o projeto de extensão "Justiça Acessível", vinculado ao curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que tem como objetivo promover orientação jurídica acessível às pessoas com deficiência e seus familiares em situação de vulnerabilidade social. A proposta fundamenta-se na compreensão de que o acesso à informação jurídica constitui requisito essencial para a efetivação dos direitos humanos, da cidadania e da inclusão social. O projeto surgiu a partir da aproximação entre acadêmicos do curso de Direito e o Projeto Surdo Jiu-Jitsu, localizado no município de Naviraí/MS, iniciativa que desenvolve ações voltadas à inclusão social por meio do esporte e do acompanhamento multiprofissional. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação, contemplando levantamento teórico, planejamento de atividades extensionistas, realização de palestras educativas, atendimentos jurídicos orientativos e registros sistemáticos das ações desenvolvidas. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Bobbio (2004), Cappelletti e Garth (1988), Mantoan (2006), Mittler (2007) e Freire (1996), além da legislação brasileira voltada à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Espera-se que a iniciativa contribua para a ampliação do acesso à justiça, para o fortalecimento da cidadania e para a formação humanizada dos acadêmicos envolvidos.

Palavras-chave: Acesso à justiça; Pessoa com deficiência; Inclusão social; Direitos humanos; Extensão universitária.

Introdução

A promoção dos direitos humanos constitui um dos pilares fundamentais das sociedades democráticas contemporâneas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou importantes avanços na garantia dos direitos fundamentais, estabelecendo como objetivos da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos.

---

[63] Licenciado em Química, Agente de Polícia Científica da Polícia Civil do MS e estudante de Direito na UEMS.
[64] Assessor Parlamentar na Câmara Municipal de Naviraí e estudante de Direito na UEMS.
[65] Contadora no Sicram Contabilidade, bacharel em Contabilidade pela UFGD e estudante de Direito na UEMS.
[66] Investigador de Polícia Civil no 1° DP de Naviraí, bacharel em Administração pela Anhanguera/Uniderp e estudante de Direito na UEMS.

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ainda persistem obstáculos que dificultam o pleno exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência. Entre essas barreiras destacam-se a insuficiência de informações sobre direitos, a dificuldade de acesso aos serviços públicos e a limitada compreensão acerca dos mecanismos jurídicos disponíveis para a proteção de direitos fundamentais.

Nesse contexto, o acesso à justiça deve ser compreendido em sentido amplo, ultrapassando a mera possibilidade de ingresso em processos judiciais. Trata-se do acesso efetivo à informação, à orientação e aos instrumentos necessários para que os indivíduos possam reivindicar seus direitos e participar plenamente da vida social.

Partindo dessa compreensão, o projeto de extensão "Justiça Acessível" busca promover ações de orientação jurídica destinadas às pessoas com deficiência e seus familiares, contribuindo para a democratização do conhecimento jurídico e para o fortalecimento da cidadania. A proposta surge a partir da aproximação com o Projeto Surdo Jiu-Jitsu, localizado em Naviraí/MS, que atende pessoas com deficiência em contexto de inclusão social e desenvolvimento humano.

Desenvolvimento

A efetivação dos direitos humanos depende não apenas de sua previsão legal, mas também da existência de mecanismos que possibilitem seu exercício concreto. Conforme destaca Bobbio (2004), o grande desafio contemporâneo não consiste em justificar os direitos humanos, mas em assegurar sua proteção e efetividade.

No campo jurídico, a discussão sobre acesso à justiça ganhou relevância a partir das contribuições de Cappelletti e Garth (1988), que defendem a necessidade de remover barreiras econômicas, sociais e institucionais que dificultam o exercício dos direitos pelos grupos historicamente vulnerabilizados. Segundo os autores, o acesso à justiça representa condição indispensável para a concretização dos demais direitos fundamentais.

Quando se trata das pessoas com deficiência, a discussão sobre cidadania e inclusão assume importância ainda maior. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a deficiência não deve ser compreendida exclusivamente como uma condição individual, mas como resultado da

interação entre impedimentos e barreiras presentes na sociedade. Dessa forma, a promoção da inclusão exige a eliminação de obstáculos que restringem a participação social em igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006) afirma que a inclusão pressupõe transformações estruturais nas instituições e nas práticas sociais, de modo a garantir o reconhecimento da diversidade humana. Da mesma forma, Mittler (2007) compreende a inclusão como um processo contínuo de superação de barreiras e ampliação das oportunidades de participação social.

Além disso, a extensão universitária desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Para Freire (1996), a produção do conhecimento deve ocorrer em diálogo com a realidade social, possibilitando a construção coletiva de saberes comprometidos com a transformação social. Assim, as ações extensionistas representam importante instrumento de aproximação entre universidade e comunidade.

O projeto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e fundamentação na pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação possibilita a articulação entre produção de conhecimento e intervenção social, favorecendo a construção coletiva de soluções para problemas identificados na comunidade.

A pesquisa será desenvolvida em três etapas principais. A primeira consiste no levantamento bibliográfico e documental acerca dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo análise da Constituição Federal, da Lei Brasileira de Inclusão e de demais legislações correlatas.

A segunda etapa compreende o diagnóstico das principais demandas jurídicas apresentadas pelos participantes do Projeto Surdo Jiu-Jitsu e seus familiares. Esse levantamento será realizado por meio de observação participante, conversas informais e registros em diário de campo.

A terceira etapa corresponde à implementação das ações extensionistas, que incluirão palestras educativas, rodas de conversa, produção de materiais informativos acessíveis e atendimentos jurídicos orientativos individuais, sempre respeitando os limites éticos e legais da atuação acadêmica.

Os registros das atividades serão sistematizados em diário de campo, permitindo a análise das demandas identificadas, das ações realizadas e dos impactos observados ao longo da execução do projeto.

O Projeto Surdo Jiu-Jitsu constitui uma iniciativa de relevante impacto social no município de Naviraí/MS, oferecendo atendimento a aproximadamente 140 participantes por meio de atividades esportivas, ações educativas e acompanhamento multiprofissional.

Durante visitas técnicas e diálogos iniciais com os responsáveis pelo projeto, observou-se a existência de dúvidas recorrentes relacionadas ao acesso a benefícios assistenciais, direitos educacionais, atendimento em saúde, inclusão social e demais garantias previstas na legislação brasileira.

Diante desse cenário, o projeto "Justiça Acessível" propõe a realização de ações educativas voltadas à disseminação de informações jurídicas em linguagem acessível. As atividades buscarão esclarecer direitos, orientar famílias e fortalecer o conhecimento da comunidade sobre os mecanismos de proteção jurídica existentes.

Além do impacto social esperado, a iniciativa contribuirá para a formação acadêmica dos estudantes de Direito, possibilitando experiências práticas relacionadas à responsabilidade social, à ética profissional e à promoção dos direitos humanos.

Considerações Finais

O projeto "Justiça Acessível" evidencia o potencial transformador da extensão universitária como instrumento de promoção da cidadania e fortalecimento dos direitos humanos. Ao propor ações de orientação jurídica voltadas às pessoas com deficiência e seus familiares, a iniciativa busca reduzir barreiras informacionais que frequentemente dificultam o acesso a direitos fundamentais.

Espera-se que a execução do projeto contribua para a ampliação do acesso à justiça, para o fortalecimento da inclusão social e para a construção de uma cultura de respeito à diversidade e à dignidade humana. Além disso, o projeto poderá favorecer a formação crítica e humanizada dos acadêmicos envolvidos, aproximando o conhecimento jurídico das demandas concretas da sociedade.

Por fim, destaca-se que a articulação entre universidade, comunidade e projetos sociais representa estratégia fundamental para a construção de práticas inclusivas e para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1988.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EIXO 6

DIVERSIDADE E CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO MEDIADORA: DIVERSIDADE, VULNERABILIDADE E A ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Thaysa Gonçalves de Souza[67]
Cléia Renata Teixeira de Souza[68]

Resumo

As desigualdades sociais que atravessam a escola continuam impactando diretamente a trajetória de muitos estudantes, especialmente daqueles que vivem situações de vulnerabilidade social. Mesmo exercendo importante função social, muitas vezes a escola encontra dificuldades para compreender e acolher problemas que surgem fora de seus espaços institucionais. Nesse contexto, este trabalho analisa as produções acadêmicas recentes, a partir de uma revisão bibliográfica realizada nas bases OASIS (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), no período de 2015 a 2025, como as práticas da Educação Social são apresentadas como formas de mediação entre a escola e os contextos externos de vulnerabilidade. A análise qualitativa evidenciou uma escassez de estudos que articulem simultaneamente os eixos Escola, Educação Social e Vulnerabilidade, mostrando uma lacuna importante na produção acadêmica recente. Os resultados apontam que a inclusão escolar ainda é frequentemente associada a uma visão restrita de diversidade, geralmente ligada apenas à Educação Especial, o que acaba invisibilizando estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, observou-se uma tendência institucional de responsabilizar as famílias pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, deixando em segundo plano os fatores sociais, culturais e econômicos presentes em suas trajetórias. Diante desse cenário, a Educação Social surge como importante campo de mediação entre escola, família e comunidade, contribuindo para o acolhimento da diversidade, o fortalecimento de vínculos e a promoção da inclusão e da justiça social.

Palavras-chave: Inclusão Social; Desigualdades sociais; Educação social; Vulnerabilidade.

Introdução

A persistência das desigualdades socioeconômicas e sua reiteração no ambiente escolar configuram um contexto no qual a escola, apesar de sua função socializadora, muitas vezes atua como reprodutora de exclusão. A vulnerabilidade social não é uma condição que nasce na

[67] Estudante do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PPGEP-CPNV
[68] Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PPGEP-CPNV

escola, mas surge de fatores estruturais e relacionais externos, e acaba exigindo respostas sensíveis e intervenções contextualizadas.

Neste trabalho, a diversidade é compreendida em uma perspectiva ampliada, que ultrapassa marcadores tradicionais e importantes como deficiência, raça ou gênero, incorporando também as múltiplas formas de viver a vulnerabilidade social. Assim, as trajetórias escolares são entendidas como atravessadas por diferentes condições sociais, emocionais, culturais e econômicas, que demandam um olhar inclusivo para além dos limites da Educação Especial por exemplo, visto que essas trajetórias também adentram o espaço escolar. Diante dessa realidade, Arroyo (2005) alerta que não podemos tratar as histórias de dor apenas como dificuldades de aprendizagem, visto que a formação vai além da educação tradicional. O autor detalha a complexidade desse processo:

> A vulnerabilidade não é um estado, mas um processo de exclusão, de negação de direitos, de precariedade de condições de vida e de dignidade humana que se manifesta no corpo, na mente e na identidade de quem a vivencia. Quando a escola ignora essas trajetórias e as trata como meros desvios de conduta ou dificuldades de aprendizagem, ela acaba por reforçar a exclusão que deveria combater, tornando-se cega às marcas sociais que produzem a desigualdade (Arroyo, 2005, p. 38).

Diante desse cenário, este artigo, derivado de uma revisão bibliográfica, busca discutir a Educação Social como campo estratégico para mediar a relação entre a escola e os contextos não escolares, a fim de compreender como a literatura pesquisada trata a aproximação entre escola, família e comunidade na tentativa de acolher a diversidade de forma intencional.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta reflexão, adotou-se a abordagem qualitativa como procedimento técnico de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo**,** com base em produções acadêmicas sobre o tema. A escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve relações humanas e trajetórias de vulnerabilidade, exigindo uma análise que vá além de dados quantitativos. Conforme fundamenta Minayo (2012), a pesquisa qualitativa mergulha na realidade social:

> [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é

> entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações. (Minayo, 2012, p. 21).

A busca bibliográfica foi realizada de forma estruturada, a pesquisa qualitativa, conforme definem Marconi e Lakatos (2003) abrange toda a produção publicada sobre determinado tema, garantindo uma base sólida para a discussão.

A busca ocorreu em duas bases de dados nacionais de acesso público: OASIS (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) no período de 2015 até 2025.

Para garantir o rigor na seleção do material e o alinhamento direto com o objeto de pesquisa, os descritores utilizados foram definidos a partir dos eixos teóricos do estudo. A estratégia de busca foi estruturada utilizando operadores booleanos (palavras fundamentais para refinar essa busca) o que permitiu o cruzamento específico dos termos nas plataformas. Dentre as principais estratégias metodológicas, destaca-se a seguinte combinação exata de descritores: “Educação Social” AND “escola” AND “vulnerabilidade”. De forma complementar, para ampliar a busca, também foi utilizada a chave: “Educação Social” AND “escola” AND “inclusão”.

Como critério de inclusão, foram selecionadas produções com vínculo direto à atuação e mediação da Educação Social no contexto escolar. Foram excluídos os trabalhos que abordavam a vulnerabilidade de forma genérica, pesquisas focadas exclusivamente no Serviço Social ou que tratavam a inclusão estritamente sob a perspectiva da Educação Especial.

Para demonstrar um rigor metodológico adotado na filtragem dos estudos e garantir que os dados finais de análise fossem estritamente pertinentes aos objetivos da pesquisa, a triagem ocorreu sistematicamente em três fases:

(1) Leitura de títulos: etapa inicial que permitiu a eliminação de trabalhos fora do escopo temático;

(2) Leitura de resumos: fase de refinamento para verificar a presença dos eixos teóricos da pesquisa;

(3) Verificação de conteúdo integral: etapa final em que os trabalhos pré-selecionados foram analisados integralmente, para confirmação de aderência aos objetivos do estudo.

Os dados foram analisados por meio de leitura interpretativa e categorização temática, a partir dos eixos: Educação Social, escola e vulnerabilidade social.

Essa triagem acabou confirmando a escassez de estudos sobre o tema dentro do recorte temporal estabelecido, restando três trabalhos centrais diretamente alinhados ao escopo da pesquisa (publicados entre 2015 e 2025) para compor esta análise. Para sustentar a discussão dos achados, adotou-se também como referência interpretativa dois estudos clássicos do ano de 2013, justificados por sua relevância teórica para a compreensão da Educação Social em contexto escolar.

Ressalta-se que essa escassez se refere especificamente a estudos que articulam simultaneamente Educação Social, escola e vulnerabilidade, não significando ausência de produções sobre essas temáticas de forma isolada.

Por fim, destaca-se que se utilizou Inteligência Artificial para auxiliar na revisão ortográfica, na coerência, na coesão e na formatação do texto para as normas do evento. A escolha do tema, a leitura dos textos, as ideias e as análises escritas neste trabalho foram feitas pelas autoras.

Referencial Teórico

Para analisar os dados encontrados na revisão bibliográfica, este estudo fundamenta-se em autores que discutem a docência, a intencionalidade e a dimensão ética da educação. O cotidiano escolar recebe diariamente estudantes cujas trajetórias carregam marcas que vão muito além da falta de recursos materiais, envolvendo fome, violência, insegurança emocional e rupturas familiares.

Como destacam Fanizzi e Carvalho (2024) para acolher essas realidades, a escola não pode atuar no automático ou em uma lógica estritamente tecnicista ou assistencialista. Quando o professor é pressionado por tarefas burocráticas, corre-se o risco de despersonalização da sua figura e alertam para o perigo do docente ser reduzido a um executor de atividades impessoais, que acaba virando um ninguém:

> O ninguém, propomos, é a figura que em determinada situação reduz a sua presença e o seu aparecimento a uma finalidade específica, a uma função previamente estabelecida. Nada se espera dele além do previsto, daquilo que consta no contrato. Sabe-se de antemão a razão precisa pela qual e para a qual ele ali está, seja para apertar botões, entregar um pão ou, na lógica que aqui examinamos, para ensinar, reduzido à execução de uma atividade impessoal (Fanizzi; Carvalho, 2024, p. 4).

Para evitar essa despersonalização e garantir que o estudante vulnerável seja visto de maneira integral, exige-se a mobilização prática do educador, Tardif (2014) conceitua a base dessa atuação fundamentada na vivência, definindo os "saberes experienciais" como um conjunto de representações práticas a partir das quais os professores interpretam e orientam sua profissão:

> Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2014, p. 48).

Compreender isso é fundamental para o enfrentamento da exclusão, demonstrando que as respostas para os desafios da vulnerabilidade social não vêm estabelecidas nos currículos formais. O autor nos alerta para a falha de tratar os estudantes como massa homogênea, pois o fato de um estudante ser estável ou não, financeiramente ou emocionalmente, ocasiona reações e intervenções pedagógicas diferentes. Além da experiência do profissional, a mediação exige uma direção consciente.

Para Franco (2016) a especificidade do trabalho pedagógico está justamente na sua intencionalidade reflexiva, configurando-se sempre como uma ação participativa que surge da multidimensionalidade do ato educativo, a atuação diante da vulnerabilidade não pode ser baseada no improviso muito menos no assistencialismo, mas exige intencionalidade pedagógica.

Por fim, essa atuação exige um compromisso de não desistir do estudante. Como defende Paulo Freire (2013), a mediação diante da vulnerabilidade é uma recusa política ao fatalismo.

> A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (Freire, 2013, p. 10).

Diante disso, o educador que atua com esperança reconhece no estudante alguém que tem direitos e potencial, e usa a mediação para ajudar a reconstruir a confiança e a aprendizagem. É com base nessa necessidade de humanização (Fanizzi; Carvalho, 2024), nos

saberes da experiência (Tardif,2014), na intencionalidade (Franco,2016) e na esperança ativa (Freire,2013) que passamos a analisar as produções mapeadas. Esses autores foram escolhidos por tratarem da dimensão ética, relacional e estrutural da educação, fundamentais para a análise da vulnerabilidade no contexto escolar.

É fundamental compreender então que a escola hoje enfrenta problemas graves de desigualdade social. A vulnerabilidade muitas vezes não se resume à falta de recursos financeiros ou alimentação, ela se manifesta também nas faltas recorrentes do estudante, na dificuldade de adaptação às regras, no distanciamento familiar ou na violência presente no entorno da escola. Se exigirmos que o professor resolva todos esses problemas sozinhos sem apoio e sem preparo, ele acaba se esgotando, o que leva à perda de sua identidade profissional, como alertam Fanizzi e Carvalho (2024). Sendo assim, a atuação de profissionais focados e preparados para conduzir essa mediação dentro da escola é uma necessidade urgente para tornar a instituição mais justa e acolhedora, respondendo a essas demandas que adentram os muros escolares.

Resultados e Discussão

A busca nas plataformas retornou um número reduzido de estudos que articulam simultaneamente Educação Social, escola e vulnerabilidade. Após as etapas de triagem, restaram cinco trabalhos (três recentes e dois clássicos) para compor o corpus desta análise, conforme detalhado no quadro.

Quadro 1 - Produções científicas encontradas nas bases Oasis e BDTD.

Ano	Tipo	Título	Autor/orientador	Temática
2013	A (OASIS)	A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola	Ernesto Candeias Martins	A Pedagogia social/Educação, social nos meandros da comunidade e da escola (Foco na articulação escola-família-comunidade)
2023	A (OASIS)	O Papel do Educador Social em Contexto Escolar: Projeto de Intervenção	Beatriz Silva Moreno	O trabalho considera o educador social um profissional fundamental para a harmonia e inclusão no contexto escolar.

2021	A (OASIS)	A educação social em contexto escolar: uma reflexão sobre a formação	Fernanda Maria Monteiro Pinheiro	Reflexão sobre a formação para a Educação Social na intervenção orientada para a inclusão social, igualdade e equidade.
2013	D (OASIS)	O lugar do educador social	Ermelinda Maria Novais Alves	Papel do educador social e cultura escolar Base Teórica (justificativa de exceção)
2018	D (BDTD)	Visão de gestores e docentes do Ensino Fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social	Viviane Cristina Pavanetti de Souza	Visão de gestores e docentes sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise das produções mapeadas revela, em primeiro lugar, a invisibilidade da vulnerabilidade social no cotidiano escolar. A pesquisa de Souza (2018) ilustra o distanciamento das instituições em relação aos problemas externos. A autora comprova empiricamente que docentes e gestores não consideram estudantes em vulnerabilidade como estudantes de inclusão, pois o tema permanece "extremamente vinculado à inclusão de pessoas com deficiência"(Souza, 2018, p. 7).

Através da ótica de Tardif (2014), essa postura demonstra a homogeneização do estudante, onde a escola lida apenas com os sintomas e acaba ignorando o contexto social. Somado a isso, Souza (2018, p. 7) aponta uma tendência da escola em isentar-se do problema, pois os profissionais "acreditam que a falta de estrutura familiar é a fonte dos problemas". Essa visão fatalista contraria totalmente a ética da esperança de Freire (2013), pois a instituição se imobiliza em vez de lutar pela garantia de direitos.

Para romper com esse ciclo de exclusão e com a tendência de culpabilizar as famílias, os demais estudos mapeados apontam a Educação Social como prática de mediação. Martins (2013) argumenta que as agências tradicionais que seriam a família e escola, sozinhas, já não dão conta da complexidade atual, marcada por conflitos e violências estruturais. Para o autor, a solução exige que a Educação Social atue para "confluir energias, estratégias e processos entre a 'escola-família-comunidade' e outros microssistemas" (Martins, 2013, p. 22).

Respondendo a essa necessidade, Alves (2013) define a singularidade do educador social justamente por sua inserção direta no contexto de vida das populações:

> Nós atuávamos mais no “terreno”, numa perspectiva de proximidade, e isso distinguia-nos dos outros técnicos. Entendemos, portanto, o educador social

> como profissional privilegiado da relação com o outro, na medida em que trabalha diretamente com ele e para ele (Alves, 2013, p. 17).

Avançando na necessidade dessa mediação articulada, os estudos recentes de Pinheiro (2021) e Moreno (2023) confirmam a urgência de profissionais preparados para atuar nesta diversidade, aprofundando o debate sobre a formação e as metodologias de intervenção do educador social.

O estudo de Pinheiro (2021) apresenta uma análise crítica sobre a adequação curricular e a formação desse profissional, considerando os desafios contemporâneos que atravessam o contexto escolar. A autora evidencia que o educador social deve estar preparado para lidar com problemas complexos, como marginalização, desagregação familiar e conflitos escolares, desenvolvendo competências apuradas de interpretação e intervenção, como um sujeito ativo e reflexivo, capaz de intervir de maneira crítica em espaços desamparados para construir uma escola comprometida com a justiça social, defendendo uma formação crítica e interdisciplinar voltada para a igualdade e a equidade educativa.

Complementando essa perspectiva formativa com uma proposta prática de atuação, o trabalho de Moreno (2023) fundamenta-se na compreensão do educador social como um verdadeiro agente de transformação. Ao adotar a metodologia de Investigação-Ação, Moreno (2023) valoriza o caráter dinâmico da prática educativa, que se estrutura em ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão.

A metodologia de Moreno (2023) dialoga diretamente com a recusa ao fatalismo proposta por Paulo Freire (2013), pois transforma o educador em um pesquisador da própria prática, buscando ativamente saídas e estratégicas para o sucesso educativo dos estudantes, especialmente daqueles que sofrem com as marcas da exclusão. No contexto escolar, Moreno (2023) descreve as várias funções desse educador mediador: “Ele é um dinamizador de grupos, capaz de lidar com os afetos, as emoções, as angústias, os êxitos e as desilusões das pessoas, um agente promotor de mudanças e de aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis [...]” (Moreno, 2023, p. 18).

As ações propostas por Moreno (2023) e Pinheiro (2021) acontecem no dia a dia da escola. O educador social ajuda a resolver conflitos de forma pacífica, organiza rodas de conversa, busca os estudantes que estão faltando muito e tenta criar um diálogo mais próximo e acolhedor com as famílias.

O professor precisa focar em cumprir o conteúdo em sala de aula, o educador social circula pelos corredores, pelo pátio e arredores da escola, observando como os estudantes convivem entre si. Como Alves (2013) explicou, trabalhar diretamente nesse "terreno" ajuda a ver violências silenciosas e necessidades afetivas que muitas vezes não aparecem dentro da sala de aula, permitindo que o estudante seja visto por inteiro.

Desta forma, confirmamos que a mediação socioeducativa é um eixo estruturante, os resultados da revisão bibliográfica indicam que a vulnerabilidade não pode ser tratada como um desvio exclusivo das famílias ou como mera dificuldade de aprendizagem, como alertou Souza (2018). É somente na união entre os saberes da experiência (Tardif, 2014), a intencionalidade pedagógica (Franco, 2016), a recusa ao fatalismo (Freire, 2013) e as práticas de proximidade da Educação Social (Alves, 2013; Martins, 2013; Moreno, 2023; Pinheiro, 2021) que a instituição conseguirá enxergar o estudante vulnerável como um sujeito pleno de direitos, transformando a exclusão em uma pauta central de intervenção.

Considerações Finais

Esta revisão permite concluir que a exclusão escolar é, na maioria das vezes, um reflexo das fraturas e desigualdades que ocorrem primordialmente em contextos não escolares. A postura institucional da escola em muitas vezes limitar a pauta da inclusão estritamente à deficiência e de transferir a responsabilidade do fracasso acadêmico para as famílias, apenas aprofunda a invisibilidade de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Para romper com essa lógica, os referenciais teóricos e os achados na revisão demonstraram que a Educação Social atua como um campo mediador e emancipatório essencial. Longe de aceitar uma educação engessada, as práticas socioeducativas atuam na proximidade com as trajetórias reais e buscam garantir, via mediação ativa, o exercício pleno dos direitos e a construção da justiça social (Alves, 2013; Pinheiro 2021).

As práticas não são ferramentas assistenciais, mas mecanismos vitais para assegurar os direitos humanos, o respeito às diversidades de trajetórias e a dignidade, convertendo a escola em um verdadeiro núcleo de articulação cidadã, fortalecimento da comunidade e transformação social. Nesse sentido, reafirma-se que a inclusão escolar e social só acontece quando a diversidade é compreendida em sua amplitude, incluindo as desigualdades sociais como parte

constitutiva das experiências dos sujeitos, e não como elementos externos ao processo educativo.

Neste contexto é preciso fortalecer as políticas públicas educacionais, colocando o educador social como um profissional reconhecido dentro das escolas públicas. Além disso, é importante que as secretarias de educação ofereçam formação continuada onde professores e educadores sociais estudem juntos, para que o trabalho de mediação seja uma ação de toda a escola e não algo isolado, a fim de atender melhor o estudante em situação de vulnerabilidade, criando uma rede de proteção e mediação que realmente funcione e ampare esses estudantes.

A Educação Social aqui é uma ferramenta indispensável para construir uma escola comprometida com a dignidade e a transformação social. Ela amplia a função da escola para além da transmissão de conteúdo, focando na formação integral e no fortalecimento de vínculos que asseguram os direitos, a permanência e o pertencimento.

Referências

ALVES, Ermelinda Maria Novais. **Educação Social e cultura escolar: o lugar do Educador Social**. 2013. Relatório Reflexivo (Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Pedagogia Social) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013. Disponível em: https://ciencia.ucp.pt/en/studentTheses/educação-social-e-cultura-escolar/. Acesso em: 20 abril 2026.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FANIZZI, Caroline; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e38360, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/zx9JCvGZj4P45dMZ9NfW7yH/. Acesso em: 25 abril 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/. Acesso em: 25 abril 2026.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Ernesto Candeias. A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. **Educareducere**, Castelo Branco, ano 15, n. 1, p. 5-24, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.11/2654. Acesso em: 20 abril 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORENO, Beatriz Silva. **O Papel do Educador Social em Contexto Escolar: Projeto de Intervenção**. 2023. Relatório (Mestrado em Educação Social) – Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, Algarve, 2023. Disponível em: https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/c9f65a96-35e9-4d4a-9f44-ed4396b3a35b. Acesso em: 6 maio 2026.

PINHEIRO, Fernanda. A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre a Formação. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 17, n. 56, p. 68–86, 2021. DOI: 10.25755/int.21237. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21237. Acesso em: 6 maio 2026.

SOUZA, Viviane Cristina Pavanetti de. **Visão de gestores e docentes do Ensino Fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/a/Viviane-Cristina-Pavanetti-de-Souza.pdf. Acesso em: 6 maio 2026.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ARTE COMO TERAPIA: ATIVIDADES MANUAIS NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOS IDOSOS

Mara Luci Brito Silva[69]

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis[70]

Resumo

O envelhecimento populacional no Brasil demanda estratégias que promovam o bem-estar e a autonomia dos idosos. Diante desse cenário, a arteterapia surge como uma prática integrativa que estimula aspectos cognitivos e motores. Com isso o presente resumo expandido objetiva analisar e relatar experiências significativas de intervenções arte terapêuticas, com foco no atendimento dos idosos. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, baseada na observação de atividades manuais voltada para o exercício da coordenação motora. Os resultados parciais indicam que as práticas artísticas favorecem a socialização e a manutenção de habilidades físicas, portanto a inserção de arte em contextos não escolares é fundamental para a promoção da saúde e qualidade de vida na terceira idade, integrando o cuidado físico ao suporte emocional.

Palavras-chave: Idosos; Arteterapia; Coordenação Motora; Bem-estar.

Introdução

A população idosa vem crescendo significativamente nas últimas décadas, configurando um importante fenômeno social. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), o número de idosos aumentou 57,4% em apenas 12 anos, esse cenário torna urgente a criação e o fortalecimento de espaços que não promovem apenas o acolhimento, mas também a inclusão social, o estímulo cognitivo e o bem-estar emocional.

Apesar desse crescimento, muitos idosos vivenciam limitações relacionadas à redução da coordenação motora, e ao declínio cognitivo, o que pode comprometer seu bem-estar físico e emocional. Diante disso, é fundamental o desenvolvimento de práticas que contribuam para a manutenção das capacidades funcionais e para o envelhecimento ativo.

Para suprir essa necessidade destacam-se práticas que vão além dos cuidados físicos como a arteterapia, que promove o desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores e emocionais, além de promover a socialização e o fortalecimento da autonomia dos idosos.

[69] Discente do 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Naviraí-CPNV. Integrante do Grupo PET Pedagogia e Ciências Sociais – PEDCISO da UFMS/CPNV. E-mail: mara.luci@ufms.br.

[70] Professora Associada da UFMS/CPNV, Coordenadora da Universidade Aberta à Pessoa Idosa - UnAPI UFMS/polo Naviraí e orientadora do trabalho. E-mail: gracas.reis@ufms.br.

Diante da relevância de estratégia no que tange à arteterapia observa-se sua contribuição para a qualidade de vida. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar e relatar experiências significativas de intervenções arte terapêuticas, com foco no atendimento dos idosos. Destaca-se que essas experiências contribuem para a formação profissional, pessoal e social dos acadêmicos participantes, devido a integração intergeracional.

Desenvolvimento

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, sendo baseada na observação das atividades realizadas pela pesquisadora. Nesse contexto, foram propostas intervenções de acordo com limitações dos participantes tendo como ênfase a coordenação motora fina.

Dada a natureza complexa do cenário, explorou-se o conceito de arteterapia, com intuito de fundamentar a articulação entre teoria e prática e definir os contornos dessa abordagem, sendo examinadas as diversas possibilidades de conceituação que norteiam essa área. A arteterapia prioriza as manifestações do mundo interior em vez do valor estético da obra (Medeiros; Leopoldino, 2017, p.4). Nesse sentido, “a realização de atividades de estimulação motora dentro do contexto da Instituição de Longa Permanência de Idosos - ILPI se torna possível e imprescindível para a manutenção e reabilitação da saúde dos idosos” (Mariano *et al*., 2020, p.6).

As intervenções foram planejadas considerando o alto grau de complexidade das limitações dos residentes, abrangendo quadro de deficiência auditiva, visual e atrofia muscular. Para viabilizar a participação priorizou-se o uso de recursos lúdicos, como pintura, colagem e modelagem, que estimulem a expressão criativa e a interação social entre os participantes.

A escolha de materiais variados permitiu que idosos com diferentes níveis de limitações pudessem participar ativamente, no cotidiano observou que as atividades lúdicas em grupos estimularam a comunicação e a interação entre os residentes. Foi notória a felicidade de cada indivíduo ao realizar as atividades propostas pelo grupo.

Tais ações ocorrem na Casa Lar Santo Antônio, uma instituição de longa permanência para os idosos, conduzidas por acadêmicos do Campus de Naviraí em parceria com a Universidade Aberta à Pessoa Idosa – UnAPI e o Grupo PET PEDCISO, ocorrendo de forma

semanal por meio de oficinas programadas, viabilizando o fortalecimento do vínculo entre universidade e a comunidade local.

A participação nessas ações extensionistas permitiu a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos acadêmicos uma formação humanizada e o desenvolvimento de habilidades técnicas essenciais, o que possibilitou o aprimoramento necessário para a futura carreira profissional.

> As atividades extensionistas em junção com as atividades de ensino e pesquisa, assumem um papel de extrema importância na construção de articulação de ideias e desenvolvimento da sociedade e comunidade ao qual a instituição de ensino está inserida, é definida por alguns autores como uma via de mão dupla, pois possibilita a troca de saberes acadêmicos e populares (Pinheiro; Narciso, 2022, p. 57).

As oficinas realizadas por meio de ações extensionistas, assumem uma importância fundamental pois, promovem melhorias no bem-estar da comunidade local e fortalecem o compromisso social da universidade, ao transformar o ambiente institucional em um espaço de criação e protagonismo, o projeto reduziu o sentimento de solidão dos idosos e as dificuldades motoras observadas inicialmente, provando que a arteterapia é uma tecnologia leve de saúde e capaz de devolver ao idoso o sentimento de pertença e capacidade.

Considerações Finais

De acordo com a observação e as práticas exercidas em ações extensionistas, as experiências vivenciadas permitem concluir que a arteterapia é uma ferramenta de suma importância para os desenvolvimentos dos idosos. Ela proporciona uma formação mais robusta, integrando o conhecimento teórico à prática humanizada.

Nesse sentido, as propostas elaboradas de acordo com as necessidades dos participantes demonstram resultados significativos. As atividades, não apenas estimularam a coordenação motora, mas também serviram como um canal essencial de expressão emocional e socialização entre os envolvidos.

Diante disso, observou-se uma representação de transformação pessoal e profissional dos acadêmicos envolvidos. Tais vivências reafirmaram o compromisso institucional com uma educação humanizada capaz de gerar impactos positivos em diversos contextos.

Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**: O número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/noticias/noticias/38186-censo-2022=numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em12-anos. Acesso em: 11 abr. 2026.

MARIANO, Pamela Patricia *et al.* Desenvolvimento de atividades de estímulo cognitivo e motor: perspectiva de idosos institucionalizados**. Escola Anna Nery**, v. 24, n. 3, e20190260, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/DqGRm7bS7fKJKbsfwZGYkhD/?lang=pt. Acesso em: 11 abr. 2026.

MEDEIROS, Isabel Pinheiro Raposo de; LEOPOLDINO, Ursula Silva. Em busca do fio da meada: arteterapia com idosos residentes de Instituição de Longa Permanência (ILPI). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 5., 2017, Maceió. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cneh/2016/TRABALHO_EV054_MD2_SA8_ID2021_05102016213142.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

PINHEIRO, Maria do Carmo Soares; NARCISO, Leila Cristina Silva. Extensão universitária: a construção de saberes na interação entre universidade e sociedade. **Revista Práxis**: saberes da extensão, João Pessoa, v. 10, n. 22, p. 55-64, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/1293/609. Acesso em: 03 maio 2024.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Samara Luz da Silva[71]
Luana Bronzatti de Carvalho[2]
Cléia Renata Teixeira de Souza[3]

Resumo

O trabalho aborda a importância da educação ambiental diante do aumento da produção de resíduos sólidos na sociedade, destacando seu papel na formação de sujeitos críticos e conscientes. Fundamentado na legislação brasileira, compreende a educação ambiental como um processo contínuo que envolve a construção de valores, conhecimentos e atitudes voltadas à preservação do meio ambiente, podendo ocorrer também em espaços de educação social, como em projeto de extensão universitária. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo relatar uma experiência de educação ambiental desenvolvida com crianças de uma instituição de acolhimento, por meio da confecção de brinquedos com materiais recicláveis e não estruturados, no contexto do Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA). Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, realizado com crianças em situação de vulnerabilidade. Além da confecção de brinquedos a atividade articulou ludicidade e conscientização ambiental, também promoveu o brincar livre e a participação. Durante a ação, foram realizados diálogos sobre a importância da reciclagem e do cuidado com o meio ambiente. Os resultados evidenciaram contribuições significativas para o desenvolvimento ambiental, social e cognitivo. A vivência prática favoreceu a compreensão do reaproveitamento de materiais, estimulou a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico sobre consumo e desperdício. Além disso, fortaleceu a interação social, o trabalho em grupo e a empatia. Conclui-se que a articulação entre educação ambiental, ludicidade e extensão universitária constitui uma estratégia pedagógica eficaz, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação integral de sujeitos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Crianças e Adolescentes; Materiais Recicláveis; Extensão Universitária; Ludicidade.

Introdução

[71] Estudante do Curso de Pedagogia e Petiana Bolsista do PET Pedagogia e Ciências Sociais da UFMS/CPNV.
[2] Estudante do Curso de Pedagogia e Petiana Bolsista do PET Pedagogia e Ciências Sociais da UFMS/CPNV.
[3] Professora Associada da UFMS e Tutora do Grupo PET Pedagogia e Ciências Sociais da UFMS/CPNV.

O avanço da sociedade contemporânea, impulsionado pelo excesso de consumo, tem contribuído para o aumento da produção de resíduos sólidos, gerando diversos impactos ao meio ambiente. Nesse sentido, a educação ambiental torna-se essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes em relação à preservação do meio ambiente (Machado et al., 2024).

De acordo com a legislação brasileira, a educação ambiental é entendida como um processo contínuo de formação, no qual indivíduos e coletividades desenvolvem valores, conhecimentos e competências voltadas à conservação do meio ambiente. Conforme a lei n° 9.795/1999 estabelece:

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A partir disso, compreende-se que a educação ambiental deve estar presente em diferentes contextos educativos, incluindo espaços de Educação Social, como projetos sociais e ações extensionistas (Brasil, 1999). Nessa perspectiva, a extensão universitária assume papel fundamental, uma vez que “um dos meios de se trabalhar a educação ambiental é a partir da extensão” (Machado et al., 2024, p. 170).

No campo da Educação Social, especialmente com crianças em situação de violação de direitos torna-se importante a construção de práticas pedagógicas acessíveis, significativas e contextualizadas. Dessa forma, a utilização de materiais recicláveis apresenta-se como uma estratégia relevante, considerando que “além de ajudar a preservar o meio ambiente, contribuirão para o desenvolvimento da criatividade das crianças” (Machado et al., 2024, p.171).

Além disso, o uso de materiais não estruturados no contexto educativo, amplia as possibilidades do brincar, uma vez que “O brincar livre, especialmente quando mediado pelo uso de materiais não estruturados, constitui-se como uma prática educativa transformadora” (Pires; Cardoso; Santos, 2026, p. 4).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de educação ambiental desenvolvida com crianças de uma instituição de acolhimento, por meio da confecção de brinquedos com materiais recicláveis e não estruturados, no contexto do Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA).

Método

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória desenvolvido a partir de uma atividade extensionista realizada com crianças de um lar de acolhimento, no contexto do PROESCA.

A proposta a ser analisada consistiu em uma atividade em que foi realizada a confecção de brinquedos, utilizando materiais recicláveis, compreendidos como objetos não estruturados. A atividade foi conduzida de forma lúdica, incentivando o brincar livre e a participação ativa das crianças, ao longo da atividade as pesquisadoras observaram atentamente as crianças e desenvolveram o papel de educadoras na prática pedagógica e pesquisadoras ao fazerem daquele momento um momento de produção de dados para a pesquisa.

Resultados e Discussão

A partir da experiência realizada no contexto do Projeto foi possível identificar contribuições significativas tanto para a educação ambiental quanto para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. A atividade foi desenvolvida durante a “Semana Lixo Zero”, iniciativa que busca conscientizar sobre a redução da geração de resíduos, a reutilização de materiais e a preservação do meio ambiente, destacando a importância de práticas sustentáveis no dia a dia.

Ao longo da atividade, observou-se o envolvimento ativo das crianças, evidenciado pela curiosidade, interesse e participação na confecção dos brinquedos com materiais recicláveis, reforçando a aprendizagem prática e a compreensão dos conceitos ambientais trabalhados.

O processo de construção dos brinquedos, como vai e vem, carrinho, fogão e entre outros, possibilitou às crianças uma vivência prática do conceito de reciclagem, permitindo que elas compreendessem, de forma prática, que materiais considerados descartáveis podem ser reutilizados e ressignificados. Essa vivência contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência ambiental inicial, baseada não apenas em explicações teóricas, mas em experiências práticas.

Nesse contexto, vale destacar que “a reciclagem é uma forma de devolver à natureza de forma menos impactante o que dela foi tirado” (Machado et al., 2024, p.181), evidenciando a importância de atividades que articulem teoria e prática.

Imagem 1: Brinquedos Produzidos

Fonte: Acervo das autoras

Para Machado et al. (2024, p.179), “a criação de um brinquedo leva à aprendizagem, ao conhecimento, troca de interações sociais, alegria, respeito mútuo e cooperação”. Diante disso, observou-se durante a atividade o fortalecimento das relações sociais. A proposta incentivou o trabalho em grupo, a colaboração e o respeito entre as crianças, já que eles dividiram os materiais, compartilharam ideias e se ajudaram ao longo da construção dos brinquedos.

Essas interações contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a comunicação, o trabalho em grupo e a empatia. O brinquedo supõe uma relação social, uma interação, um campo de resistência e de auxílio, o que permite o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da socialização (Kishimoto, 2017).

Além de promover a consciência ambiental, a atividade apresentou impactos significativos no desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. A utilização de materiais não estruturados proporcionou diversas possibilidades de criação, incentivando a autonomia e a liberdade de expressão. Ao contrário dos brinquedos industrializados, que já têm uma função definida, os materiais recicláveis permitiram que as crianças inventassem novos usos para os objetos, exercitando sua criatividade.

A atividade evidenciou impactos significativos no contexto de vulnerabilidade social em que as crianças estão inseridas. Considerando que muitas delas possuem acesso limitado a brinquedos, a experiência se mostrou ainda mais relevante. Nesse sentido destaca-se que:

> Proporcionar a essas crianças a possibilidade de criar seus próprios brinquedos aumentará a autoestima, estimulará o aprendizado, novos hábitos, atitudes e comportamentos, transformando o que era lixo e sem valor em algo interessante e que

> contribui para o desenvolvimento e a educação ambiental dessas crianças. (Machado et al., 2024, p. 171).

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em relação ao consumo e ao desperdício. Ao compreenderem que materiais descartáveis podem ser reutilizados, as crianças passaram a refletir, ainda que de forma inicial, sobre seus hábitos de consumo e sobre a importância da sustentabilidade. Dessa forma, a atividade contribuiu para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente, em alinhamento com os princípios da educação ambiental, que visam ao desenvolvimento de valores, atitudes e competências voltadas à sua preservação (Brasil, 1999).

Vale destacar que a atuação dos extensionistas foi fundamental para o desenvolvimento da atividade, uma vez que atuaram como mediadores do processo de aprendizagem, incentivando a participação, a reflexão e a interação entre as crianças. Essa mediação foi importante para garantir que a atividade não se limitasse a confecção dos brinquedos, mas que se configurasse como uma experiência educativa mais ampla, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores voltados à preservação ambiental, pois "o educador contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem que desperta a conscientização crítica sobre as questões ambientais" (Pires; Cardoso; Santos, 2026, p. 7).

Nesse contexto, o educador e a educadora reconhecem a relevância de sua prática pedagógica na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao promover situações desafiadoras e significativas, favorecem a construção de novos conhecimentos e a ampliação da compreensão de mundo das crianças. Conforme destaca Freire (1996, p. 38), "a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Assim, a reflexão crítica sobre a prática educativa possibilita que educadores assumam uma postura mediadora, reconhecendo os saberes produzidos pelos sujeitos e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

A experiência no PROESCA demonstrou que atividades que unem educação ambiental, ludicidade, materiais não estruturados favorecem aprendizagens significativas, criatividade e autonomia. As crianças desenvolveram consciência ambiental, pensamento crítico e respeito pelo trabalho coletivo. A confecção dos brinquedos estimulou a colaboração, a empatia e a interação entre elas. Além disso, a atividade contribuiu para valorizar a importância da sustentabilidade e do reaproveitamento de materiais. Assim, práticas como essa fortalecem o desenvolvimento integral e social das crianças.

Considerações finais

Diante da experiência relatada, evidencia-se que a articulação entre educação social educação ambiental, ludicidade e extensão universitária constitui uma estratégia pedagógica potente e significativa, especialmente no contexto da Educação Social com crianças em situação de vulnerabilidade. A atividade desenvolvida no âmbito do PROESCA demonstrou que o uso de materiais recicláveis e não estruturados vai além da proposta de reutilização de resíduos, configurando-se como um instrumento de aprendizagem que integra aspectos ambientais, sociais e cognitivos.

Nessa perspectiva, o uso de materiais não estruturados no contexto educativo contribui para a construção de experiências mais abertas e significativas, nas quais a criança assume um papel ativo no processo de aprendizagem, explorando, experimentando e criando a partir de suas próprias ideias (Pires; Cardoso; Santos, 2026).

Observou-se que a vivência prática favoreceu não apenas a compreensão dos conceitos relacionados à reciclagem e à preservação ambiental, mas também o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da imaginação das crianças e adolescentes. O brincar livre, mediado por esses materiais, possibilitou a construção de conhecimentos de forma ativa tornando o processo educativo mais acessível e envolvente.

Além disso, a experiência reforça a importância da extensão universitária como espaço de troca de saberes entre universidade e comunidade, contribuindo para a formação das acadêmicas. Ao promover ações educativas em espaços de Educação Social, amplia-se o alcance da educação ambiental, tornando-a mais próxima da realidade das crianças e mais efetiva em sua função transformadora.

Portanto, conclui-se que práticas pedagógicas que integrem educação ambiental e ludicidade, especialmente por meio do reaproveitamento de materiais, devem ser incentivadas e ampliadas. Tais iniciativas não apenas contribuem para a sensibilização ambiental desde a infância, mas também fortalecem processos educativos mais inclusivos, criativos e comprometidos com a sustentabilidade e a transformação social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, Daniele Costa; ALVES, João Gabriel dos Santos; BAIA, Ana Clara Trindade; NEVES, Marcelo Bruno dos Santos das; FREITAS, Ludmila de; OLIVEIRA, Ivanildo Amorim de; LEITE, Jefferson dos Santos Marcondes. **Reciclando para recriar: Educação Ambiental por meio da confecção de brinquedos com materiais recicláveis no município de Breves, Ilha do Marajó, Brasil**. 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/download/115572740/286338682.pdf . Acesso em: 20 mar. 2026.

PIRES, Graciele Oliveira; CARDOSO, Marilete Calegari; SANTOS, Ananda Vieira dos. De sucatas à imaginação: Educação Ambiental por meio do brincar livre. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e20539, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/20539. Acesso em: 22 mar. 2026.

EIXO 7

METODOLOGIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ARTE E CULTURA

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A CONSTRUÇÃO NA RELEITURA ATRAVÉS DO OLHAR IMAGINÁRIO PELA OBRA DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudia Garcia Lopes [72]

Resumo
Este trabalho tem como objetivo questionar sobre as práticas artísticas de releitura das obras de arte, realizadas na educação básica do ensino fundamental II, na disciplina de artes visuais. Observa-se que, geralmente, as releituras são reduzidas a cópias fiéis, o que limita a codificação imaginária e o processo da criação, apresentando apenas uma mera cópia. Nessa perspectiva, a pesquisa busca salientar práticas que favoreçam a construção de elementos imaginários para a interpretação do estudante, evidenciando uma nova criação que possibilite vivenciar ensaios estéticos como manifestos de subjetividade, promovendo um olhar crítico e sensitivo e humanizado. O processo de criação deve transcender a reprodução, sendo experienciado por meio de práticas estéticas seguidas da produção de sentidos. Conforme preconiza a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o ensino da arte é um componente curricular obrigatório da educação básica que deve ampliar o repertório cultural dos educandos e estimular a criatividade e a sensibilidade. Sendo assim, a pesquisa enfatiza a necessidade de que os docentes propiciem releituras por meio de leituras outras, possibilitando dialogar entre os saberes para a construção de uma autoria estética.

Palavras-chave: Releituras; Experiências estéticas; Repertório cultural.

Introdução

Esse ensaio configura-se por meio de questionamentos sobre as práticas artísticas de releitura das obras de arte na educação básica. A proposta do estudo é compreender a releitura não como uma simples cópia, mas como uma nova criação e experiência construída a partir de uma obra já existente. De acordo com a LDB/96, o componente curricular Arte é obrigatório na educação básica, reforçando a necessidade de proporcionar a criatividade e a expressão, permitindo o acesso a cultura, desenvolvimento artístico, crítico e reflexivo (Brasil, 1996).

Vivemos em um mundo repleto de imagens em constante produção de leituras, interpretações e decodificações. Por meio da arte interpretamos e expressamos através de manifestações que exteriorizam sentimentos como dor, amor, traição, compaixão, miséria, medo e subjetividade humana. Sendo assim, é de suma importância a leitura para a construção da (re)leitura, por meio de formas simbólicas, como processo de amplificar o olhar para o

[72] Pós-graduada em Arte-Educação, professora de arte na rede municipal de Nova Andradina.

mundo em que estamos inseridos. Na linguagem da arte, há possibilidade de transformar as matérias oferecidas pelo mundo da natureza e da cultura em algo comunicativo e expressivo.

Segundo Vigotski (2014), em *Imaginação e criatividade na infância,* o ato de criar, parte das experiências vivenciadas no comportamento humano, durante a infância, como construção de novas interpretações e reelaborações de elementos existenciais em uma nova criação. Isso é possível pela memória através da "plasticidade," capacidade organizacional das funções cerebrais que transformam as experiências em novas criações (Vigotski, 2014).

Nessa perspectiva, a plasticidade, reorganiza os pensamentos para uma nova forma de percepção na criação por meio das experiências vividas. Assim, para realizar uma leitura é preciso interpretar, decifrar ou descodificar algo, utilizando esse processo como construção de desenvolvimento dos sentidos organizados pelo sistema nervoso, entendido pela psicologia como imaginação ou fantasia.

Ler uma obra de arte é abrir possibilidades para múltiplas leituras; é por meio da imaginação que ocorre a ressignificação, a partir de conceitos já estabelecidos na memória. Vigotski (2014) ressalta que para o processo criativo ser possível, é preciso, na infância, experienciar brincadeiras de imitação ancoradas na imitação da vida cotidiana, como parte do desenvolvimento para construção dos elementos da experiência. Desse modo, a criação ocorre a partir da elaboração desses elementos estabelecidos como algo novo: a releitura.

Nesse discurso, a arte possui importante papel de formação crítica e reflexiva na educação básica. Segundo Barbosa (2010), a arte-educação deve ser aplicada por meio da Abordagem Triangular, pois abarca os três pilares essenciais para o desenvolvimento de competências críticas, estéticas e culturais no ensino da arte: ler, contextualizar e criar. Essa metodologia não deve ser vista como um passo a passo linear, mas como ações interligadas que permitem ao aluno transitar entre a recepção e a produção artística de forma consciente. Assim, "ler é interpretar e se deixar afetar pela obra de arte" (Barbosa, 2010). Contudo, é no ensaio artístico que o estudante realiza sua criação, partindo da percepção e imaginação vinculada ao conhecimento adquirido mediante a leitura e contextualização da obra.

Sendo assim, a construção do conhecimento é singular e subjetiva; na arte-educação, isso é essencial para que o estudante se torne protagonista na elaboração de sua interpretação e dos significados atribuídos a sua vivência.

Segundo Freire (1992, p.108): "o homem deve estabelecer relações com o mundo e, por um jogo de criação e recriação a partir do universo natural, chegar e efetuar uma contribuição

pessoal, uma obra cultural". Nessa perspectiva, a relação com o mundo deve ser concebida pelo conhecimento de si e com os outros. Na educação, o autor apresenta uma visão em que o docente dialoga com o discente, estabelecendo uma construção de saberes vinculados ao sentido de humanização.

Arthur Danto (2014), compreende a interpretação da arte, como um processo significativo criado a partir de conceitos artísticos. Esses conceitos são transformados, pela plasticidade memorial em um novo processo de criação, a partir da interpretação dos elementos intrínsecos da obra de arte relacionados aos aspecto de conjuntura histórica e social aplicadas ao universo da arte, tornando-os significativos e sensoriais. O autor ainda destaca que, quando a leitura da arte alcança as experiências de sentimentos individuais é possível compreender as obras artísticas como reflexos que permitem enxergar a si próprio.

Dessa forma, o presente ensaio busca compreender a arte como formação cultural, crítica e reflexiva, em que a leitura para a prática da releitura de mundo se converta em processos sensíveis de criação, viabilizando a construção da imaginação pela interpretação no desenvolvimento de uma educação humanizadora. Questiona-se, portanto, que a prática da releitura deve ser entendida como uma nova criação e não como cópia, potencializando a educação emancipadora e humanizadora ao transformar elementos estéticos em experiências de produção de sentidos.

Referencial teórico

O presente referencial teórico fundamenta-se em discussões que compreende a arte como experiência estética através da leitura das obras artísticas para fomentar o processo de releitura como um novo método criativo que estimula a imaginação, colaborando para uma formação humanizadora e sensível no ensino. Para essa pesquisa, vincula-se a teoria de Lev Vigotski, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e Arthur Danto, cujas contribuições teóricas proporcionam entender a releitura da obra de arte como uma nova produção dos sentidos subjetivos ligados á condição humana.

No Brasil, o componente curricular Arte é obrigatório na educação básica, amparado na LDB/96, salienta proporcionar uma consolidação da criatividade crítica, reflexiva e expressiva, garantindo que o ensino artístico, como componente formativo, seja crucial no ensino brasileiro.

Sendo assim, a arte-educação no Brasil é argumentada por Ana Mae Barbosa (2008), por meio da abordagem triangular, como proposta: os três pilares, que abrange o desenvolvimento das competências críticas, estéticas e culturais no ensino da arte, propiciando a leitura da imagem alicerçada no contexto histórico-social e a construção no processo de criação "libertadora" na versão reflexiva-crítica e construtiva, partindo da imaginação vinculada ao conhecimento adquirido mediante a leitura e contextualização da obra.

Nesse discurso, Paulo Freire (1992, p.108), idealiza o processo criativo, por meio da construção concebida pelo jogo, em que o autor contextualiza por meio das experiências vivenciadas, o desenvolvimento no processo de conhecimento de si e do mundo, tornando-se criador da sua própria história. É nesse jogo que o sujeito torna-se protagonista de sua subjetividade como construção de saberes.

Nessa perspectiva, parte do princípio para construção do saber por meio do ensino, através do diálogo entre professor e estudante, onde aprender é ensinar e ensinar é aprender, proporcionando o sentido de humanização.

Esse processo de sensibilização, que vincula-se nas teorias de Vigostki (2014), ao estabelecer a experiência como mecanismo de desenvolvimento mediante as interpretações da natureza como imitação da vida cotidiana. Esse vínculo configura-se através da plasticidade organizacional, que possibilita o processo de uma nova criação: a estruturação dos elementos imaginéticos por meio da releitura, estabelecido de acordo com as práticas de vivência. Essa percepção pode ser entendida pelo ensaio artístico como experiência estética, a imaginação analisada como construção de atividades criadoras baseadas na experiência vivenciada. Para o teórico, a arte não é apenas fruição, mas uma construção de experiências, transformações emocionais e cognitivas.

Para Danto (2018), a experiência artística parte do contexto de interação com o mundo vivenciado pelo artista e estabelecido pelo universo da arte. Esses conceitos de amplitude promove a interpretação a partir dos elementos intrínsecos considerados obra de arte e relacionados aos aspectos significativos e sensoriais, ofertando uma possibilidade de criação como reflexo de si.

Diante as contribuições teóricas apresentadas, compreende-se que a releitura da obra de arte como novo processo de criação, parte dos princípios ancorados no repertório memorial e das experiências vivenciadas pelos estudantes estruturando um processo criativo, reflexivo e formativo.

Nessa perspectiva, o ensino da arte assume um importante papel na realização das práticas pedagógicas que prestigiam o estudante como protagonista, fundamentando os saberes, através das experiências vivenciadas e fortalecidas pela sensibilidade e expressão na interação com o mundo.

Sendo assim, o presente estudo busca analisar práticas pedagógicas que possibilitem a releitura como uma nova criação, vinculadas nos ensaios existênciais, propiciando uma formação humanizadora no ensino das artes visuais.

Metodologia

O presente estudo define-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de uma intervenção pedagógica, ancorada nos fundamentos teóricos que visam a arte como experiência estética vinculadas as experiências existenciais e a releitura como processo de nova criação, a partir das experiências vividas. Na análise da pesquisa bibliográfica, os teóricos estudados, Lev Vigotski, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e Arthur Danto constroem um diálogo entre si, possibilitando inferir a imaginação como suporte na produção artística e no processo de construção dos sentidos sensoriais a partir dos ensaios existenciais.

A prática de releitura foi desenvolvida em uma instituição municipal, com turmas do 9º ano do ensino fundamental II, tendo como tema: “As festividades brasileiras”. A escolha dessa temática justifica-se pela riqueza de elementos visuais e pela proximidade com a identidade cultural dos estudantes. O ensaio consistia em uma apreciação de imagens diversificadas desta temática, por meio de uma análise visual e discursiva que serviu como base para percepção e reflexão crítica. Essa etapa proporcionou a ampliação do repertório construtivo dos estudantes, permitindo a exploração de elementos culturais ancorados em suas próprias vivências. Tais experiências atuaram como suporte para o desenvolvimento de novas criações artísticas, resultando em pinturas sobre tela, configurando a releitura como um processo de síntese entre a obra observada e a subjetividade do aluno.

O ensaio pedagógico foi ancorado na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, promovido por meio das leituras de imagens, contextualização e o fazer artístico, fomentando para a releitura no processo crítico e reflexivo, buscando a compreensão da produção artística

como construção do desenvolvimento sensível por meio das experiências vividas e dos sentidos sensoriais no contexto de humanização no ensino da arte.

Discussão dos resultados

A análise dos resultados revela que a prática de releitura no ensino fundamental II, configurada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, alicerçada na imaginação, na vivência e na elaboração dos sentidos sensórios, dialogam com as concepções de Vigotski, Arthur Danto e Paulo Freire ao entender a arte como desenvolvimento interpretativo, crítico, reflexivo e subjetivo como processo de humanização do estudante.

A pesquisa demonstrou que a leitura das obras de arte apresentadas sobre as festividades brasileiras foi interpretada pelos alunos do ensino fundamental II, a partir de elementos culturais intrínsecos existentes. Inicialmente, houve uma familiarização com as imagens do carnaval e festa junina, por intermédio das falas: “Olha, as máscaras no carnaval!”, e outras como: “Oba! festa junina, quando iremos apresentar a quadrilha?”, dança típica na festa junina escolar. Os estudantes questionaram sobre os tipos de festas em outras regiões, como por exemplo: a festa de Parintins (Gomes, 2021), que curiosamente é realizada a céu aberto e representada por uma disputa épica entre duas figuras bovinas. O questionamento surgiu entre os alunos com uma comparação da figura folclórica: “Bumba meu boi”. A observação possibilitou uma crítica sobre não contemplarmos uma festa folclórica com os elementos pertencentes à agropecuária em nossa região.

Ao dialogar com as imagens ilustradas, foi possível rememorar elementos que estão presentes no cotidiano, sem deixar de analisar os costumes culturais existentes e intrínsecos representado tradicionalmente por cada estudante, principalmente os que residem no campo. O estudante que levantou o posicionamento referente à figura bovina apresentou um olhar sensível à imagem, porém familiarizado, pois identificou os componentes do seu cotidiano e pertencentes à imaginação cristalizada, tornando confortável para a apreciação e leitura das figuras. Os tipos de músicas tocadas, as roupas utilizadas, os passos da quadrilha narrada, os tipos de comidas oriundas da produção e colheita no campo, foram identificados como elementos simbólicos do cotidiano. A construção dessas informações como diálogo, possibilitou apresentar um repertório tangível aos estudantes, estabelecendo um vínculo entre a cultura familiar e escolar.

Esse diálogo baseado nas teorias freiriana, proporcionou um círculo de valoração cultural, emocional e memorial, permitindo estabelecer um domínio de códigos e experiências construídas por meio dos ensaios vivenciados. Para Freire (1992) essas experiências, vinculadas as singularidades "costuradas" aos retalhos dos saberes pelos ensaios vivenciados, permeiam como processo de construção inerente a um olhar particular e subjetivo, possibilitando a elaboração de sentidos e significados de mundo. É através dessa experiência estética que favorece o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos estudantes, com o pensamento reflexivo, crítico e criativo, viabilizando uma intervenção como construção de si e da própria formação no mundo, humanizando-se.

Segundo Freire (1996), a humanização acontece quando a sensibilidade é despertada por meio da experiência entre o jogo da criação e recriação, a partir do natural, propiciando torna-se intrínseco através de uma interpretação de mundo, fazendo-se participativo em um contexto real social e cultural no qual está inserido.

Essa observação, possibilitou analisar os estudantes na construção da produção, não apenas nos elementos existentes, mas na criação e recriação de outras vias perceptivas do contexto de suas realidades como réplicas expressivas de mundo, oriundas das transformações de suas vivências.

Nesse contexto, a experiência trouxe para o momento, uma discussão sobre os valores culturais ancorados a olhares estereotipados e questionados mediante ao contexto escolar, foram construídos a partir do diálogo realizado coletivamente, um olhar sensível ao contexto cultural do outro e de si próprio, viabilizando uma linguagem de inclusão no processo de comunicação e socialização. Na perspectiva vigotskiana, a leitura de mundo como conhecimento prévio, foi apropriada pelos estudantes como ferramenta simbólica para interpretação das obras de arte.

Segundo Vigotski (2014), essa simbologia representa conceitos experienciado durante a infância que possibilitaram uma descrição pictórica armazenada na imaginação e transformada em uma nova criação pertencente a uma função combinatória e reorganizada pela plasticidade do intelecto. Essa nova criação construída através da atividade criativa dos estudantes, viabilizaram a elaboração de elementos da imaginação e sentimentos originados a partir de comportamentos reprodutivos existentes na memória. Esse processo foi possível por meio do suporte condicionado na formação pela interpretação e memorização por meio da

plasticidade, aplicada na forma organizacional de estabelecer as leituras armazenadas na lembrança e adaptadas nas transformações.

Através da realização da atividade criativa, por intermédio da leitura e interpretação das imagens sobre as festividades brasileiras associadas ao contexto, trouxeram novas perspectivas na elaboração de elementos figurativos presentes no cotidiano e na concepção imaginária dos estudantes.

Esse processo de criação, que surge durante o desenvolvimento infantil é manifestado por meio das brincadeiras ou representação como imitação do cotidiano, que reelaborado de forma criativa e combinado com novos elementos perceptivos da realidade, são transfigurados em uma nova criação formulada a partir dos interesses apresentados pelos estudantes (Vigotski, 2014).

Nessa proporção ao realizar a leitura para reelaborar novos subsídios em uma reformulação de elementos das imagens figurativas sobre as festividades brasileiras, os estudantes decodificaram referências existentes na imagem e associaram com figuras pertencentes à realidade vivenciada.

Para Danto (2018), esse conceito imaginativo, é diferenciado porque as obras de arte são representações miméticas, com significados e conteúdos semióticos incorporados na matéria da própria arte, tornando-se mundo artístico instrumento contextuais para a valoração da arte. Essa interpretação realizada pelos estudantes sobre os elementos considerados artísticos, encontrados nas imagens das obras de arte, sobre as festividades brasileiras estão condicionados ao contexto histórico como âmago na definição cultural artística. A teoria dantiana, menciona a interpretação como princípio sobre o assunto a ser apreciado, da mesma forma que o objeto da arte.

Contudo Danto (2018) entende que cada pessoa tem seu gosto e sua própria interpretação considerado como reflexos que mostram mais sobre quem interpreta do que o que está sendo interpretado. Assim, a decodificação realizada pelos estudantes durante a leitura e releitura das obras de arte como apreciação para uma nova criação, parte do pressuposto em que a elaboração dessas novas concepções artísticas estão relacionadas aos interesses particulares dos discentes.

O ensino da arte tem uma importante função no desenvolvimento das competências críticas, estéticas e culturais nos estudantes, promove mecanismos para interpretação de mundo e de si próprio (Barbosa, 2008).

Nessa perspectiva, a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2008), apresenta os três eixos no ensino da arte, viabilizando uma consolidação no desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes por meio da leitura, contextualização e criação, estimulando os alunos a interagirem com a arte de uma forma complexa.

Nesse sentido, a prática pedagógica construída mediante o olhar, na abordagem triangular, busca salientar o desenvolvimento e a capacidade dos estudantes de apreciar a obra de arte por meio da análise crítica interpretando a linguagem visual e a mensagem implícita do artista.

De acordo com Barbosa (2010), a apreciação da obra de arte acontece a partir da leitura de imagem como identificação e construção dos elementos comuns na interpretação, possibilitando afetar os estudantes de tal modo que se tornem reflexivos e críticos.

Assim os impactados causados pelas imagens das obras de arte, durante a prática artística, resultaram em algumas falas de curiosidades e ao mesmo tempo de identificação dos subsídios estabelecidos na imagem como: “olha professora, na festa de Parintins tem bois, como tema e acontece em um espaço aberto!”, a simbologia da figura do gado serviu como questionamento para uma reflexão construtiva dos componentes encontrados na região e ressignificados a partir das experiências vivenciadas, esses símbolos identificados no cotidiano aparecem de maneira intrínsecas culturalmente.

Ao contextualizar as imagens em sua conjuntura histórica, social e cultural por meio dos ensaios artísticos, verificou-se uma conexão ao ambiente sendo possível uma familiarização pelos discentes, permitindo uma análise dos fatores externos como interpretação e as produções artísticas, receberam novos sentidos alicerçados a partir de elementos presentes no repertório dos estudantes, como uma nova identificação estética.

Nessa perspectiva, experienciado o terceiro eixo da abordagem triangular, no processo de construção de uma nova produção artística, os discentes dialogaram entre si, realizaram análises de fatores que contribuíram para as interpretações com possibilidades de ampliar novos horizontes.

Ao realizar a releitura, utilizaram o conhecimento adquirido durante a leitura das imagens, a contextualização e o diálogo entre a turma e a professora para a reprodução, essas leituras contextuais estabeleceram parâmetros de troca de informações. E nesse processo pode-se analisar que, cada estudante expressou-se individualmente a partir do seu repertório técnico, colaborativo, porém pessoal.

O material utilizado na composição das telas com pinturas propiciou exteriorizar a construção criativa através das linhas e formas sobre a tela, contemplando o surgimento de figuras criadas como desenvolvimento da imaginação e concretização das ideias evidenciando as especificidades de cada discente.

Portanto, ao empregar os conceitos da abordagem triangular no ensino das artes como estratégia pedagógica é estimular a formação integral dos estudantes e apresentar um equilíbrio entre a teoria, prática e interpretação como sentido plausível ao estímulo da visão crítica e reflexiva na cultura (Barbosa, 2010).

Dessa forma, a teoria de Paulo Freire fundamenta no dialogo de humanização e na capacidade de leitura da obra para uma nova criação como interpretação de mundo, visa transformar a prática pedagógica em uma prática libertadora e sensível (Freire, 1996).

Nesse discurso, Vigotiski condiciona a construção da interpretação, no processo de desenvolvimento por meio da imitação sobre a leitura como uma nova atividade artística a partir de estímulos vivenciados como experiências do cotidiano. Danto (2018) considera a estética, a partir da conjuntura histórica e social, em que a arte é considerada como subsídios do mundo artístico, possibilitando uma nova forma de criação. Na arte-educação o discurso de Ana Mae em inserir a abordagem triangular como mediação para construção da interpretação democratiza o acesso á arte, para ampliação do repertório cultural no ensino brasileiro.

Considerações finais

Partindo do pressuposto apresentado, em que a arte-educação no ensino fundamental II preconizada na LDB/96 como obrigatória, visa protagonizar o estudante como leitor-criador crítico e reflexivo capacitado para decodificar e humaniza-se no mundo ao qual está inserido. Nessa perspectiva, a leitura e releitura de obras de arte aplicadas como prática pedagógica e fundamentadas na abordagem triangular de Ana Mae, transcende a simples reprodução, mera cópia, em uma nova criação, contextualizada a partir dos elementos mnemônicos estabelecidos na experiência do ensaio e vinculada na prática pedagógica libertadora no protótipo freiriano.

É na experiência de vivência como imitação do cotidiano, abordada por Vigotski, que pressupõe uma construção para o desenvolvimento criativo transmitido pela plasticidade, para uma nova leitura de imagem: a releitura, convertendo a percepção e imaginação dos estudantes em nova decodificação, partir dos elementos intrínsecos que caracterizam a obra de arte no

mundo artístico, contextualizada a partir dos fatos de conjunturas históricas e sociais, como ressalta Danto, a obra de arte é apreciada e relacionada aos aspectos significativos e sensoriais como espelhos que refletem a própria imagem.

Conclui-se que a releitura das obras de arte deve romper com o espólio cultural da cópia e da mera reprodução de imagens. De acordo com Ana Mae, esse advento deve repercutir como processo reflexivo, crítico para um desenvolvimento cultural e sensível. Já Freire dialoga que a releitura parte da concepção de conhecimento de si com o outro através da troca de experiências para que ocorra uma sensibilização no ato de criação. Sob a luz de Vigotski, o olhar sobre a atividade criativa a parte da imitação como subsídio para o desenvolvimento de uma nova criação. E por fim, Danto enfatiza que a releitura deve estar contida no universo que permeia a arte, tornando-se um reflexo de si, traduzindo sua própria identidade, humanizando o estudante por meio da sensibilidade e estética.

Referências

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo:** livro do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância;** Tradução João Pedro Fróis ; revisão técnica e da tradução Solange Affache. São Paulo: ed.WMF Martins Fontes,2014. (Textos de psicologia).

FERREIRA, L. P.; ZINATELLI César, D. R.; ROSSONI, E. M. de P. *A abordagem triangular no ensino de arte: uma proposta educacional integrada.* **Texto Livre,** Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/nWtx53cnsPMr8tF9LGTPS7m/?lang=pt. acesso em : 16 maio 2026

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

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. *A estética da pedagogia da esperança: contribuições à formação de professores*. **Rev. Reflex**., Maio 2017, vol.25, no.2, p.9-26. Disponível em : http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v25n2/1982-9949-reflex-25-02-00009.pdf acesso em: 25 abril 2026.

FERREIRA, Débora Pazetto. *Arthur Danto e o problema da interpretação de obras de arte.* **Kriterion,** v. 59, n. 139. Jan-abril (2018)**.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/kr/a/R8ymzGFNDkfnzmxj3LJ9LrC/abstract/?lang=pt acesso em : 16 maio 2026.

GOMES, Letícia Vilarinho; NASCIMENTO, Mayara G.R.Oliveira. *Festival folcórico de Parintins: Uma análise teórica das influências culturais indígenas.***ENECULT.** Salvador,Bahia. Disponivel em: www.enecult.ufba.br 132193. acesso em :16 maio 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE MATEMÁTICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Francieli Aparecida Prates dos Santos[73]
Mylena Pereira Aguilar[74]

Resumo
Assume-se, neste trabalho, que o ensino de Matemática aliado à Literatura Infantil pode contribuir com o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Partindo deste pressuposto, o artigo tem como objetivo descrever resultados e encaminhamentos das possibilidades da adoção da literatura no contexto de aprendizagem de conteúdos matemáticos em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Naviraí-MS. O referencial teórico destaca questões acerca da alfabetização matemática e do letramento matemático, como sustentação teórica à discussão. A abordagem metodológica se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação, em que direcionamos olhares e esforços para descrever como o foi o processo em sala de aula. Para isso, foi realizada uma análise previa do livro "E o dente ainda doía" um dos livros do acervo distribuído para as escolas públicas pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – de turmas do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano). Como resultado, foi possível verificar que na prática, os resultados dessa intervenção pedagógica demonstraram que os livros paradidáticos funcionam como um recurso de alto potencial formativo. A conexão entre as histórias e os conceitos matemáticos construiu caminhos para um aprender e ensinar muito mais significativo um caminho rico e promissor para aprender e ensinar Matemática de forma que se torne mais significativo e motivador tanto para o aluno quanto para o professor.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática; Letramento Matemático; Literatura Infantil.

Introdução

A escrita deste trabalho é um convite para que o leitor dessa "história" possa adentrar ao campo da alfabetização matemática com um novo olhar às práticas docentes, especificamente, àquelas que se utilizam da literatura infantil para o processo de iniciação às letras, palavras, textos (orais e escritos), bem como às formas, espaços, números, grandezas, medidas e estimativa. Enfim, elementos estes que constituem habilidades pertinentes à

[73] Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí, Professora atuante no ensino fundamental do município de Naviraí e em escola estadual do município.
[74] Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Naviraí

alfabetização na perspectiva do letramento matemático, tema emergente e necessário no contexto educacional e no momento histórico contemporâneo em que estamos inseridos.

Nesta direção, a discussão que seguirá no artigo refere-se aos encaminhamentos de uma aula interdisciplinar aplicada com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola do município de Naviraí – MS. Teve como objetivo analisar possibilidades de trabalho com a literatura infantil e a Matemática em sala de aula, com base na apreciação crítica do acervo literário da escola em sala de aula.

A justificativa pessoal para aproximação desta temática pelas autoras foi a necessidade de proporcionar para os educandos momentos de apreciação do fato de que as histórias infantis sempre encantam do ponto de vista da imaginação que estas despertam nas crianças, dos lugares nunca antes visitados que se pode conhecer sem ao menos nunca ter estado lá, dos países que as páginas e letras de uma narrativa pode nos apresentar, de suas aventuras vividas pelas personagens que vêm romper desafios e muito podem nos ensinar.

Assim, tendo conhecimento das possibilidades que uma história pode proporcionar dentro de sala de aula, o professor poderá mediar o processo de aquisição de conhecimentos matemáticos a partir da conexão com a literatura, articular a experiência infantil com o mundo da fantasia e do real, além de desenvolver a competência de argumentação nas crianças.

Desenvolvimento

1 Leitura e escrita nas aulas de Matemática

De acordo com Soares (2004, p. 15) alfabetizar significa ensinar a ler e escrever e, nesta relação, o ensino da leitura e da escrita passa por muitas facetas que compreendem: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Relacionando tais princípios com a Matemática, a aquisição das habilidades mencionadas por Soares (2004) torna-se indispensáveis para a ampliação do conhecimento das crianças acerca de determinados conteúdos matemáticos a partir da literatura infantil, uma vez, para compreensão da história e da natureza matemática nela declarada e/ou implícita, necessita-se saber ler e escrever matematicamente.

A assertiva acima coloca-nos em um movimento de pensar a alfabetização para além da língua materna. O desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) do indivíduo ocorre a partir de sua interação com um meio que promove acesso à cultura escrita, bem como a "[...] participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...]" (SOARES, 2004, p. 15), dado que sinaliza para práticas de letramento na escola. Neste entendimento, alfabetizar e letrar em Matemática significa ensinar a ler e escrever na linguagem lógico-matemática em uma ampla relação com experiências de uso social de determinadas habilidades que envolvem relações quantitativas, de grandezas/medias, geométricas e estatísticas, das mais variadas formas e gêneros discursivos e escritos, razão pela qual defendemos a adoção da leitura e escrita na disciplina.

Danyluk (1991, p. 12) enriquece a discussão ao afirmar que a alfabetização matemática refere-se a:

> [...] um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de Alfabetização.

Segundo Matos (2008), é indispensável que a Educação Matemática seja trabalhada e associada aos conhecimentos prévios, a realidade e também às necessidades das crianças, já que estas vivenciam no seio familiar contato com números, formas, pesos e situações de possibilidades dos acontecimentos em momentos diferentes no seu cotidiano. Carneiro e Passos (2007), em concordância com Matos (2008), também reforçam ser importante articular as atividades escolares com as experiências práticas das crianças, nas quais mobilizam saberes matemáticos, já que se a disciplina for ensinada de forma desarticulada da realidade dificultará ainda mais o aprendizado no ciclo de alfabetização.

Logo, podemos inferir que em um contexto de aprendizagem matemática que se quer contribuir para a ampliação do universo infantil e a sistematização conceitual dos conteúdos, o docente terá de alfabetizar na perspectiva do letrar, isso significa que teremos de implementar na sala de aula tarefas que visem a mobilização do uso social da Matemática em uma ampla relação com a leitura, tese que consideramos basilar ao desenvolvimento destes campos. Temos, então, na literatura infantil, por exemplo, um caminho para a promoção do contato com gêneros textuais orais e escritos nas aulas de Matemática.

A partir das considerações apresentadas, podemos inferir que alfabetizar-se no campo da Educação Matemática à é uma peça fundamental para o exercício pleno dos indivíduos na sociedade letrada. “A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente (BRASIL, 1997, p. 19). Conceber o processo de ensino e aprendizagens nestes moldes implica reconhecer a necessidade do professor trabalhar, desde os anos iniciais, o conhecimento físico, social e lógico-matemática com as crianças, uma vez que, torna-se objetivo da educação o princípio da autonomia (KAMII, 1986).

Tradicionalmente, as aulas de Matemática são geralmente “silenciosas” não no sentido de quietude, mas sim no sentido da não existência do diálogo entre professores e alunos, fazendo com que a aprendizagem seja cada vez mais dificultosa. “Introduzir os recursos de comunicação nas aulas das séries iniciais pode concretizar a aprendizagem em uma perspectiva mais significativa para o aluno e favorecer o acompanhamento desse processo por parte do professor” (Smole; Diniz, 2001, p.15).

A inserção com as noções matemáticas se dará pela exploração, organização de pensamentos para resolver os problemas, dando oportunidade para que as crianças falem na aula, que argumentem, generalizem, conjecturem, testes suas hipóteses e, posteriormente, comuniquem seus resultados, propiciando um ambiente favorável para desenvolver suas habilidades e conhecimentos por meio da sua própria autonomia.

Segundo Smole (2003), a leitura e a escrita são facilmente aplicadas ao ensino de conteúdos matemáticos, já que existe um elo entre a linguagem oral e a resoluções de problemas. A leitura é, portanto, um meio de ligação entre ideias matemáticas e suas representações, interpretações estabelecendo relações entre o ato de ler e escrever.

> Dessa forma, as atividades que requerem interpretação e comunicação, tais como leitura, ajudarão os alunos a esclarecer, refinar e organizar seus pensamentos, melhorar na interpretação, na abordagem e na solução de problemas matemáticos e desenvolver uma melhor significação para a linhagem matemática (Smole *et al,* 2007, p. 4).

Fazer uso da leitura nas aulas de Matemática, seja ler uma história, poesias, dentre outros textos, proporcionam contextos que trazem múltiplas possibilidades de exploração e desenvolvimento de estratégias para resoluções das questões colocadas para favorecer a aprendizagem na perspectiva da linguagem oral, escrita e da linguagem matemática, dado este

que torna a leitura mais relevante, prazerosa e significativa para as crianças. Ao pensar o trabalho com a alfabetização matemática na perspectiva do letramento:

Machado (2011, p. 34) considera que a literatura "[...] é, portanto, uma forma de entrar no mundo social e historicamente construído através da palavra que expressa pensamentos, sentimentos, ideias, imaginação e realidade". Neste contexto, partindo das histórias infantis pode-se propor a exploração de situações problematizáveis da Matemática, assim a literatura apresenta-se como recurso facilitador da aprendizagem, pois traz infinitos cenários e com várias personagens nas narrativas, fornecendo meios que possibilitam conexões com conceitos matemáticos.

Nesta mesma vertente, Passos e Oliveira (2004, p. 01), afirmam que "[...] o texto nas aulas de matemática contribui para a formação de alunos leitores, possibilitando a autonomia de pensamento e também o estabelecimento de relações e deduções, com as quais o aluno pode fazer conjecturas, expor e contrapor pontos de vista". A integração das histórias infantis faz com que haja uma possibilidade para emancipação de pensamentos, estabelecendo também uma ligação do texto os assuntos trabalhados nas aulas, contribuindo para formar leitores.

Em defesa deste tipo de intervenção, Smole *et al*. (2007) e Dalcin (2002) relatam situações de algumas conexões entre a literatura infantil e a Matemática em que, pelas histórias, as crianças têm acesso a diferentes situações de realidade fornecida pelas personagens, vivenciando conflitos e tomadas de decisões, contribuindo para que aprendam e façam Matemática ao explorarem propriedades e acontecimentos das narrativas, dialogando, lendo e escrevendo chegam nas conclusões sobre as ideias matemáticas.

Em síntese, compreendemos a adoção da literatura infantil nas aulas de Matemática em diferentes caminhos, assim, não somente o livro com letras, frases, textos curtos e/ou longos poderão compor o cenário das aulas, mas, também, àqueles que contenham imagens. O mais importante no direcionamento dessa proposta de trabalho que busca unir literatura e Educação Matemática é a mediação pedagógica que se faz intencionalmente neste processo ao se assumir um posicionamento de que as crianças precisam ler e interpretar as histórias fornecidas em decorrência da prática investigativa como agente do conhecimento.

2 Procedimentos metodológicos

Este estudo está pautado nos princípios qualitativo, desenvolvido a qual direcionamos olhares e esforços na tentativa de descrever como foi a possibilidade do trabalho pedagógico com a Matemática e histórias infantis no terceiro ano do ensino fundamental.

Para isso, os autores Lüdke e André (1986, p. 12-13) configuram esse tipo de estudo em cinco características, sendo elas:

> 1) A pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4) O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Neste contexto, ao desenvolver um trabalho de campo com tais características, o pesquisador entra em contato direto com o ambiente e a situação problematizada. A coleta de dados ocorre a partir de diferentes recursos como, por exemplo, análise documental, entrevistas, observações, catalogação de materiais pedagógicos, impressos, registros em diários de bordo, entre outros. A análise das informações acaba por se fazer por meio de descrições minuciosas de detalhes observáveis, bem como da manifestação dos sujeitos envolvidos na proposta em uma ampla relação com um referencial teórico e metodológico. Especificamente, no caso deste estudo, buscamos caracterizar aplicar a leitura minuciosa do livro em sala de aula, exploração do mesmo e posteriormente o desenvolvimento das atividades.

Para a construção pedagógico deste momento, foi preciso escolher com criticidade no acervo disponibilizado pela escola a qual as autoras estavam trabalhando, o livro a ser explorado, posteriormente análises das possibilidades pedagógicas que poderiam ser desenvolvidos com a história do livro.

Por fim, escolhemos um livro que foi distribuído para todas as escolas do Brasil, pelo PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para ser apreciado na atividade. Assim, o acervo das obras paradidáticas representa um subsídio completo para o planejamento do professor que ensina Matemática, haja vista que os livros de histórias infantis podem atribuir significados à aprendizagem escolar, posteriormente "[...] à exploração da leitura de uma história infantil, a obra pode ser aproveitada para o aluno identificar conceitos e discutir sobre procedimentos matemáticos" (Brasil, 2009, p. 26).

3 Possibilidades da leitura nas aulas de matemática

Para o 3º ano, escolhemos o título *"E o Dente Ainda Doía"* trouxemos as discussões envolvendo "Números e Operações". Neste contexto, os números estão presentes na vida das crianças desde seu nascimento e percorrem relações de contagem e quantitativas em diversas atividades da vida cotidiana. A imersão do sujeito na cultura letrada faz com o que o mesmo vá constituindo experiências numéricas que envolvem além do aspecto cardinal e ordinal do número, a perspectiva de seu uso social. Por exemplo, o número como aspecto localizador (endereços), identificador (datas, sumário, telefones, códigos), medida, entre outros (Lorenzato, 2006).

Trabalhar questões numéricas com crianças implica reconhecer que números não servem apenas para somar, subtrair, multiplicar e dividir. Antes mesmo de chegar à escola é comum vermos que os alunos "[...] já utilizam alguns procedimentos para comparar quantidades. Geralmente se apoiam na contagem e utilizam os dedos, estabelecendo uma correspondência termo a termo [...]" (Brasil, 1998, p. 225). A construção de número ocorre de forma gradual por partes, ao invés de tudo de uma vez só, para que seja um processo progressivo dos pequenos números para os maiores (KAMII, 2012). Dessa forma, foi selecionado para a proposta de atividade o livro de literatura infantil:

Figura 1: Título para o 2º Ano do Ensino Fundamental.

Livro: E o Dente Ainda Doía
Editora: DCL Difusão Cultural
Autor: Ana Terra

Narrativa: Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu... Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar... Mas, e o dente? O dente ainda doía!

Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2026.

O livro traz uma história e ilustração rica de possibilidades matemáticas, o professor pode propiciar mediações para que as crianças percebam as diferentes quantidades de animais,

pode realizar a contagem, de 1 a 10, e relacionar cada quantidade ao seu numeral, relação de comparação entre os animais que têm maior quantidade para os que estão em menor número, estabelecer a correspondência biunívoca, associação termo a termo e inclusão hierárquica.

Em uma apreciação crítica do livro, percebemos uma forte presença de características da construção do conceito de número pela criança. Com isso, o conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos piagetianos, especificamente de Constance Kamii (2012), podem auxiliar o docente no direcionamento e problematização dos conceitos-chaves que estão implícitos no enredo desta história.

Kamii (2012) afirma que trabalhar a sequência numérica e as operações envolve a mobilização da contagem que resulta em níveis de compreensão. Em atividades dessa natureza, os alunos devem colocar os objetos numa certa ordem mentalmente, de acordo com a autora. Ao quantificar os objetos "[...] significa que a criança inclui mentalmente *um* em *dois*, *dois* em *três*, *três* em *quatro* etc" (Kamii, 2012, p. 23), o que presume a compreensão da inclusão hierárquica, conceito visivelmente na ilustração abaixo:

Figura 2: Figura dos animais, inclusão hierárquica.

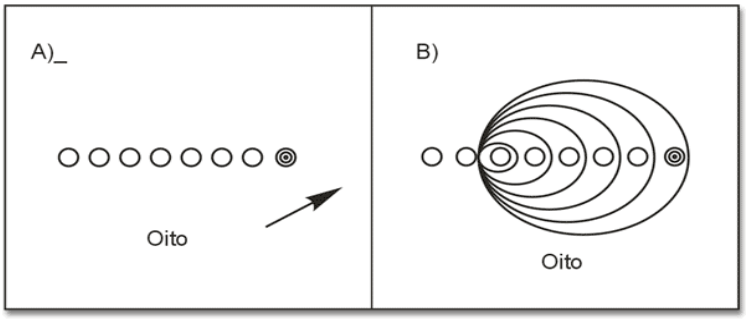
Fonte: Acervo fotográfico das autoras, 2026.

De forma sútil, por meio da sequenciação das páginas, o livro dá direcionamento de que "7" está contido em "8", ao ir direcionando a inclusão hierárquica de uma página em outra para que a leitura flua de forma a compreender o que se conta. Assim, conforme foi acontecendo a leitura as professoras foram questionando as crianças sobre processos mentais desta inclusão, por exemplo: *Para se chegar ao 8 que número veio antes? E antes? O 2 vem depois do 8?*

Estamos entendendo que neste tipo de questão se trabalha processos mentais deste conceito para que se compreenda que quando falamos 8, dentre dele temos contido o 7, 6, 5, 4, 3, 2 e 1.

Enfim, o número 8 muito embora o representemos com a escrita de um numeral, representa 8 elementos, neste caso 8 animais. A ilustração abaixo ilustra a relação mental que se estabelece neste tipo de intervenção:

Figura 3: Esquema de inclusão hierárquica.



Quadro 5. O termo oito usado para se referir apenas ao último elemento, ao Contrário da mesma palavra usada com a estrutura da inclusão hierárquica

FIGURA 5. Estrutura de ordem e de inclusão hierárquica, segundo Kamii

Fonte: Kamii (2012, p. 20)

Dito isso, fica visível a inclusão de um número no outro e a hierarquia da sequência.

Essa problematização foi importante, pois como educadoras, foi possível questionar as crianças acerca do número total de animais presentes na história. Posteriormente, ao final da contagem, chegaremos a 55 animais.

Cumpre salientar que em uma relação de proporção, em termos de porcentual, 55 animais é 100% da amostra. Neste contexto, embora não tenhamos na análise do acerco livros explícitos de natureza estatística, em sala de aula vimos a oportunidade de abordar conceitos deste campo a partir do percentual do número de animais por espécie em perguntas do tipo: *"Crianças, se temos 55 animais ao todo e 1 jacaré, qual a porcentagem que 1 representa em 55, vamos descobrir?*

"E o Dente Ainda Doía" torna-se um livro para além de números. O professor pode problematizar uma atividade interessante que, a partir da indagação acima, poderá render frutos na coleta, organização e comunicação dos resultados desta busca percentual dos animais.

Para a atividade, as educadoras atuaram como mediadoras na discussão e interpretação do texto com a turma, disponibilizando desenhos dos animais em sala de aula para a construção coletiva do gráfico em papel manilha. Cada coluna, correspondente à quantidade de cada

espécie, foi representada por uma cor diferente, facilitando a visualização e a compreensão dos dados pelos alunos. Conforme a história foi sendo contada, as professoras solicitavam que as crianças fossem até a base do gráfico para colar os papéis coloridos e uma posição vertical, uma vez que, essa forma apresenta-se como a mais viável para a iniciação ao tratamento da informação que, de acordo com Bittar e Freitas (2005), permite rápida visualização, familiarização, bem como perceber, mesmo sem saber contar ainda, qual elemento tem maior quantidade.

Por conseguinte, a coleta, organização e interpretação de dados, na exploração verbal do gráfico visualizado em sala de aula, foi possível levar às crianças a se envolverem no trabalho de exploração, comunicação, investigação e conjecturas matemáticas, haja vista que o "[...] trabalho com gráficos faz parte da alfabetização matemática e surge de atividades que envolvem classificação [...]" (Smole *et al*, 2007, p. 24).

Pode-se também a todo o momento, sem contar a questão de quantidade, explorar outros caminhos que surgiram por aqueles que ousarem implementar em suas respectivas salas de aulas os indicativos que pontuamos.

Considerações Finais

Envolver as crianças no mundo da fantasia das histórias infantis possibilita que o conhecimento seja elaborado em um ambiente lúdico e estimulante. Os discursos que perpassam as narrativas auxiliam diretamente na inserção da Matemática, constituindo momentos ricos de exploração, questionamentos e conjecturas. Diante disso, a atividade planejada foi executada e vivenciada junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, mostrando-se extremamente produtiva ao alinhar a Literatura Infantil às aulas de Matemática e Língua Portuguesa.

Na prática, os resultados dessa intervenção pedagógica demonstraram que os livros paradidáticos funcionam como um recurso de alto potencial formativo. A conexão entre as histórias e os conceitos matemáticos construiu caminhos para um aprender e ensinar muito mais significativo, dando sentido prático às ações cotidianas declaradas nas narrativas.

Referências

AZEVEDO, P. D. de**. Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil Municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2007.

BITTAR, M.; FREITAS, J. L. M. de. **Fundamentos Metodológicos de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamenta**. – 2. Ed – Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2005. 267p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 12 mai. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4007-manual-obras-complementares-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: A Secretaria, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2026.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. **Matemática e Literatura infantil**: Uma possibilidade para quebrar a armadilha do desenvolvimento matemático. In: 16 COLE, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE. Campinas: ALB, 2007. P. 1-10.

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino fundamental**. 2012. 306 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92248/ciriaco_kt_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 mai. 2026.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática**: o cotidiano da vida escolar. Caxias do Sul: Educs, 1991.

FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. **Apropriação de práticas de numeramento na** GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

KAMII, C. **Aritmética: novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 1986.

LOPES, C. A. Espasandin; GRANDO, Regina Célia. **Resolução de problemas na educação matemática para a infância**. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16 – didáticas e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, julho de 2012, Campinas. **ANAIS**... Campinas, 2012**.**

LORENZATO, S. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. 2ª . ed. Ver. E ampliada – Campinas, SP: Associados, 2008. (coleção formação de Professores).

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACHADO, M. R. P. **Alfabetização e Letramento Literário no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos**: funções e uso da literatura infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92227/machado_mrp_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2026.

MATTOS, S. M. N. de. **O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático**: possíveis articulações afetivas. Caderno Dá Licença, v. 7, p. 105-122,2008.

ORTEGA, E. M. V; PARISOTTO, A. L. V. **Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação em Revista, v. 17, 2016.Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5845/3982 . Acesso em: 04 mai. 2026.

PASSOS, C. L. B. e OLIVEIRA, R. M. M. A. **Matemática nas séries iniciais: histórias infantis na formação de professores**. In Anais XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: ENDIPE, 2004, p. 1-12.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização – do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SILVA, A. F. da.; MARANGONI, A. M.; FURLAN, D. F.; CARBONI, B. R. **A Alfabetização matemática sob a perspectiva do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental**. Anais do III Colóquio de Práticas Letradas e IV EEMAI – UFSCar, 2016. p. 1.10. Disponível em:

http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/2bdc71dcf6c0f139141480883048f986.pdf. Acesso em: 20, mai. 2026.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. **A matemática na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SMOLE, K. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar/ Kátia Cristina Stocco Smole. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, K. *et al*. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. 6ª ed., 2007.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, V. (org) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf.. Acesso em: 10 mai. 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A LÓGICA TECNICISTA E A APRENDIZAGEM REFLEXIVA

Leonardo Alves de Oliveira[75]
Roseli Maria Rosa de Almeida[76]

Resumo

Este artigo discute o ensino da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental, problematizando a persistência de práticas tradicionais e tecnicistas, como a memorização mecânica e a cópia, que historicamente são obstáculos à aprendizagem reflexiva. Vinculado a uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, o trabalho tem por objetivo refletir sobre propostas de ensino intencionais e reflexivas e como elas se opõem às propostas tecnicistas e tradicionais que privilegiam a memorização. O referencial teórico dialoga com autores como Morais, Saviani, Lerner e Tardif, articulando a crítica à pedagogia bancária com a necessidade de escolarização adequada das práticas sociais de leitura e escrita. A discussão evidencia que o ensino da ortografia exige a mobilização de saberes docentes complexos, especificamente o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, para transformar regras abstratas em aprendizado significativo.

Palavras-chave: Ensino de ortografia; Mestrado Profissional; Saberes docentes.

Introdução

A ortografia é uma parte da gramática que deve ser compreendida não como um mero código de transcrição fonética, mas como uma norma social convencional que busca padronizar a escrita para superar as variações da fala (Morais, 2009). Uma forma padronizada de escrever é o que nos permite entender o que brasileiros de diferentes regiões do país escrevem. Assim, normas ortográficas servem à atividade da escrita, facilitando o entendimento entre usuários de uma mesma língua.

Ler textos bem escritos com frequência coopera para avanços, tanto na leitura, como na própria escrita. Conforme aponta Morais (2009), a convivência com materiais impressos bem escritos é um dos princípios gerais que guiam o ensino da ortografia, pois "é se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses (sobre como se

[75] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) (UFMS/CPNV). Pedagogo. E-mail: profleoalves2020@gmail.com
[76] Docente da UFMS e orientadora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE-UFMS/CPNV). E-mail: roseli.almeida@ufms.br

escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra" (Morais, 2009, p. 70).

Entretanto, a convivência com materiais impressos bem escritos, por si só, não garante que os alunos escrevam de acordo com a ortografia vigente, pois, Morais (2009) alerta que esse conteúdo não se aprende passivamente, "por osmose". Nesse contexto, é fundamental que os professores conheçam a disposição da ortografia da língua portuguesa e os recursos que podem ser mobilizados a fim de ensiná-la. Conhecer a forma como a nossa ortografia está organizada é um fator importante que determinará se o professor ensinará ou não os seus alunos a refletirem antes de escrever. Desse modo, professores que ensinam língua portuguesa devem levar os alunos a refletir sobre as regularidades da escrita, desenvolvendo consciência sobre seu funcionamento.

Ensinar ortografia é um desafio permanente no processo de alfabetização e letramento. Muitas vezes, esse ensino se limita à memorização de regras e exceções, desconsiderando que o desenvolvimento da consciência ortográfica é um processo que exige reflexão e compreensão dos padrões da escrita alfabética (Cagliari, 1997; Morais, 2009; Morais, Almeida, 2022).

Na prática escolar, é comum observar que muitos alunos chegam ao 4º ou 5º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda enfrentando dificuldades ortográficas, o que impacta diretamente em seu desempenho escolar. Se não enfrentadas, essas dificuldades comprometem não só a aprendizagem da língua portuguesa, mas também de outros componentes curriculares.

A escrita deste artigo dá-se no contexto de execução de um projeto de pesquisa vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí. O projeto trata do ensino reflexivo da ortografia para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de jogos didáticos físicos e digitais. A pesquisa qualitativa caracterizada como pesquisa-ação envolve a participação de professores e estudantes do 5º ano do ensino fundamental e busca comparar a utilização dos dois tipos de jogos para ensinar ortografia de modo a investigar suas potencialidades pedagógicas.

Neste texto, em reflexões iniciais da pesquisa, nosso objetivo é refletir sobre propostas de ensino intencionais e reflexivas e sobre como elas se opõem às propostas tecnicistas que privilegiam a memorização.

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos este artigo em quatro seções subsequentes à introdução. Inicialmente, discutimos as concepções pedagógicas tecnicistas que

historicamente impedem a concretização de um ensino reflexivo. Em seguida, problematizamos a criação de Produtos Educacionais em programas profissionais, questionando se estes se configuram como meros instrumentos ou ferramentas de transformação. O terceiro momento dedica-se a analisar e caracterizar as práticas comuns no ensino de ortografia, como a memorização mecânica e a cópia. Por fim, refletimos sobre a escolarização da leitura e da escrita, articulando-a aos saberes docentes necessários para uma prática pedagógica que considere o uso social da língua, encerrando com as considerações finais.

As concepções pedagógicas que impedem a concretização de um ensino reflexivo da ortografia

O problema do ensino de ortografia na escola contemporânea, frequentemente reduzido à repetição de regras e à memorização mecânica, reflete uma crise pedagógica mais ampla que exige a superação de concepções pedagógicas que se opõem à emancipação e à construção crítica do conhecimento.

Essa prática de ensino da ortografia, pautada na transmissão e na acumulação de conteúdo, ancora-se no que Paulo Freire denominou "concepção bancária da educação", na qual o ato de educar é o ato de depositar, transferir ou transmitir valores e conhecimentos (Freire, 2025a). Nessa perspectiva, o aluno é um sujeito que recebe passivamente o conteúdo (a regra ortográfica), e o conhecimento é visto como um capital que requer sobretudo a memória. O ensino tradicional visa, em última instância, à disciplina e à obediência à regra (Charlot, 2014), utilizando a correção como um sistema de controle. Em um ensino configurado desse modo, o aprendizado da ortografia é reduzido a um objeto que requer apenas a memória e a correção é uma forma de punir o estudante pelo erro, em vez de fazê-lo refletir sobre as formas corretas de escrever.

No entanto, a crítica à pedagogia da transmissão não pode se restringir ao modelo dito "tradicional". A partir do século XX, emerge a pedagogia tecnicista, baseada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (Saviani, 2021). De acordo com o autor (Idem, 2021), a pedagogia tecnicista diverge da tradicional ao deslocar o elemento principal da figura do professor (autoridade) ou do aluno para a organização racional dos meios.

O tecnicismo busca a objetivação da organização do trabalho didático, seguindo a lógica da produção fabril. Se, na sociedade feudal, o trabalho didático era artesanal e o mestre detinha o domínio pleno de sua atividade (Alves, 2012), com a escola moderna, o trabalho didático incorporou a divisão do trabalho de natureza manufatureira. A racionalização e a objetivação do processo visam minimizar as interferências subjetivas, buscando a previsibilidade e a predição cientificamente correta (Fanizzi; Carvalho, 2024).

Nessa lógica, o professor é reduzido à condição de executor, limitado ao cumprimento das operações previstas em manuais (Saviani, 2021). Seu trabalho se resume à esfera da execução, pois o planejamento, a concepção e o controle do processo ficam a cargo de especialistas externos. O trabalho docente, que deveria ser um ofício complexo, que envolve trabalho, obra e ação, vê-se esvaziado da atividade da ação-reflexão, sendo transformado em uma atividade repetitiva e impessoal.

Alves (2012) questiona a centralidade do professor na pedagogia tradicional. Como o professor pode ser o centro desse processo se perdeu todo o controle sobre o trabalho didático de que um dia os professores já desfrutaram?

> Por oposição à situação desfrutada pelo mestre na sociedade feudal, o professor deixou de ter controle e domínio sobre o trabalho didático na escola moderna. A simplificação e a objetivação do trabalho subtraíram dele atribuições como criação de instrumentos de trabalho ou escolha de recursos didáticos. Limitaram-no à execução das operações previstas no manual, sintoma de quão profundamente se impuseram a divisão manufatureira ao trabalho didático e a submissão do professor ao instrumento de trabalho. Logo, não procede a alegação de que o professor era o elemento central da relação educativa na '**escola tradicional'**. (Alves, 2012, grifo do autor, p. 175-176)

De acordo com Fanizzi e Carvalho (2024), a transposição da lógica fabril à educação furta ao professor a pessoalidade e a dignidade, transformando-o em um mero instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, um "ninguém".

Ambos os modelos — o tradicional (autoritário/bancário) e o tecnicista (executor/objetivo) — falham, portanto, em sustentar uma prática pedagógica crítica. O primeiro, ao privilegiar a transmissão de "comunicados" e o ativismo irreflexivo (Freire, 2025b), e o segundo, ao despersonalizar o ato pedagógico e reduzir o professor a um aplicador de "receitas".

> A formação do professor ou professora deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico [...], próprio do enfoque de racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. Propugna-se um papel mais ativo do professor no

> planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola (Imbernón, 2000, p. 40).

Em síntese, a concretização de um ensino reflexivo da ortografia requer a superação tanto da pedagogia bancária quanto da racionalidade tecnicista. Enquanto a concepção tradicional penaliza o erro e exige a memorização passiva por parte do aluno, o modelo tecnicista esvazia a complexidade do ofício docente, alienando o professor ao transformá-lo em um mero aplicador mecânico de manuais e receitas elaboradas externamente. Para romper com essa dupla limitação, é imprescindível resgatar a autonomia intelectual do professor, assegurando seu papel ativo e colaborativo na concepção, no planejamento e na avaliação das estratégias educacionais. Somente mediante a recuperação da ação-reflexão docente será possível transformar a aprendizagem da ortografia, passando da mera obediência irreflexiva às regras para a construção crítica, significativa e consciente da língua escrita.

Mestrados profissionais e Produtos Educacionais

É preciso refletir sobre a criação de produtos educacionais nos programas profissionais de pós-graduação. Quando os programas propõem que o mestrando ou doutorando desenvolva um produto educacional que seja aplicável, replicável, isso não significa que esses programas são tecnicistas? Isso não quer dizer que esses programas visam criar produtos para que professores possam apenas utilizá-los em suas realidades como meros executores? Como poderíamos falar em ensino reflexivo de ortografia, criando instrumentos para que os professores apenas executem-nos em suas salas de aula?

O debate em torno dos Produtos Educacionais (PEs) gerados nos Mestrados Profissionais (MP) frequentemente se depara com a crítica de que esses artefatos possuem um teor excessivamente instrumental ou tecnicista. Essa incompreensão sobre a natureza da modalidade Profissional gerou um campo fértil de críticas e disputas na comunidade acadêmica.

Rizatti *et all* (2020), especificamente, elencam uma série de críticas direcionadas aos PEs. Algumas delas são: os PEs e os Programas Profissionais nos quais são desenvolvidos se ancoram em um modelo tradicional de formação de professores; esse modelo de formação reflete e reforça a tradição tecnicista da área de ensino; os PEs são insuficientes para solucionar os problemas da educação brasileira e se configuram como “mais do mesmo”. Essa visão associa o PE a algo que não deve ser: uma receita prescritiva, algo imutável ou fechado.

De acordo com a análise de Rizatti *et all* (2020), os defensores dos programas profissionais de pós-graduação refutam essa classificação instrumental, defendendo que o principal resultado de um curso de Mestrado Profissional é o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE, e não o artefato em si. O PE, portanto, não é concebido como uma receita, mas sim como a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao ensino, necessariamente pautada na reflexão e na utilização de referenciais teóricos e metodológicos.

De acordo com os autores (Rizatti *et all*, 2020), para garantir que o PE não seja meramente instrumental, sua elaboração exige a escolha e apreensão de referencial teórico-metodológico que fundamente as metodologias de ensino, as formas de avaliação e a seleção de conteúdos. Além disso, o produto deve promover a compreensão reflexiva da própria prática do professor. Ele é desenvolvido com liberdade de uso, como reusar, revisar, remixar, redistribuir e reter, devendo ser empregado de modo crítico e adaptado às diferentes necessidades e contextos.

Nesse sentido, é obrigatório incluir uma seção metodológica na dissertação ou tese, que aborde a metodologia de desenvolvimento do PE, incluindo a idealização, elaboração, aplicação e a análise à luz do referencial e/ou teórico-metodológico, de modo a reforçar o rigor científico exigido.

> A adoção de critérios de elaboração e validação de Produtos/Processos Educacionais (PE) que valorizam métodos de pesquisa como: a escolha e apreensão de referencial teórico-metodológico que fundamentem as metodologias de ensino; formas de avaliação e seleção de conteúdos que sustentarão a elaboração da dissertação/tese e do PE; bem como a fase de revisão do Produto, ancorada em análise crítica das etapas científicas, retira de cena a visão instrumental que a academia ainda possa ter sobre os Programas Profissionais, evidenciando o papel formativo dos mesmos. (Rizatti et all, 2020, p. 14)

Portanto, compreende-se que os Produtos Educacionais gerados no âmbito dos Mestrados Profissionais distanciam-se diametralmente da lógica tecnicista de prescrição de cartilhas ou “receitas” imutáveis. O verdadeiro valor desses artefatos reside no processo de transformação formativa do pesquisador e na exigência de um rigoroso embasamento teórico-metodológico para a sua elaboração, aplicação e análise. Longe de reduzir o professor a um mero executor de metodologias externas, o Produto Educacional deve ser concebido como um material aberto e dinâmico, passível de ser reusado, remixado e adaptado criticamente a diferentes contextos e necessidades escolares. Dessa forma, supera-se a visão puramente

instrumental, consolidando o PE não como uma ferramenta de alienação docente, mas como um dispositivo de reflexão sobre a própria prática, fortalecendo a autonomia do professor e viabilizando os meios para a construção de um ensino verdadeiramente reflexivo.

Práticas comuns no ensino de ortografia

Como descrever as práticas comuns no ensino de ortografia? Morais (2009) caracteriza esse ensino citando algumas atividades como exemplo. O ditado, no modo tradicional, é o exemplo clássico de como a ortografia tem sido tratada nas escolas. Após o ditado de pequenos textos ou lista de palavras, é realizada a correção coletiva, geralmente colocando-se o modelo correto no quadro. O ditado tradicional cumpre geralmente o papel de verificar os conhecimentos ortográficos. Segundo Morais (2009), a escola usa mais tempo para avaliar a escrita ortográfica, do que propriamente, para ensiná-la.

Também é comum pedir aos alunos que copiem algumas vezes as palavras em cuja escrita se enganaram. Esses "exercícios de treino ortográfico" ou "tarefinhas" envolvem a cópia de frases ou palavras. O uso da cópia é feito na tentativa de desenvolver atitudes corretivas. A cópia dos erros tende a fazer com que o aluno cumpra o fardo da cópia das palavras erradas, sem parar para refletir sobre o que está (re)escrevendo.

Outra prática tradicional é a recitação ou memorização de regras. Isso geralmente envolve a sumarização das regras e a repetição das mesmas em voz alta. Contudo, isso não garante que o aluno tenha compreendido ou incorporado a regra conscientemente.

A partir desses três exemplos de atividades (ditado com correção no quadro, cópia exaustiva de palavras erradas e memorização/recitação de regras) podemos concluir que o ensino comum da ortografia não prioriza fazer o aluno pensar no porquê das regras. Para realizar essas atividades, decorar regras ou palavras é o suficiente, refletir sobre o que se escreve não é a prioridade, mas sim a memorização.

Soares (2011) vai além ao apontar que a partir de um poema, isto é, de um texto literário, livros didáticos podem propor atividades que pretendem ensinar ortografia, mas não exigem nenhum grau de reflexão sobre a escrita e ainda descaracterizam a literatura e sua função social. Para Lerner (2002), a escola tem a responsabilidade de fazer uma escolarização adequada dos comportamentos dos leitores e dos escritores, pois esses comportamentos constituem, na verdade, os conteúdos de ensino de leitura e escrita.

Então, se numa situação extraescolar um leitor comum decide ler poemas para se emocionar, se divertir ou simplesmente para passar o tempo, na escola tal leitor pode aprender a dar um sentido equivocado para a literatura porque seu professor de língua portuguesa não quer que ele se comporte tal como um leitor numa situação real de leitura, o que o seu professor quer é que ele circule as palavras que terminam com S, descaracterizando a função da literatura.

De acordo com Morais (2009), essas práticas tradicionais eram conduzidas com o espírito de verificar se o aluno escreve corretamente. Historicamente, a escola tem mantido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz, pois era frequentemente visto como uma falta grave e, por isso, quando um estudante errava a escrita de uma palavra era obrigado a escrever várias vezes a forma correta, como se a repetição fosse o recurso necessário para saber como escrever uma palavra.

As práticas tradicionais levam o aluno a adotar uma atitude mecânica e passiva de aprendizagem: ele "aprende a repetir" e imita um "certo modelo" para acertar. O foco está em evitar errar, e não em promover a reflexão ou a compreensão sistemática das normas ortográficas. Podemos concluir que na lógica do ensino tradicional e tecnicista a ortografia é aprendida por meio de "transmissão" de conteúdo, memorização e repetição mecânica.

A escolarização da leitura e da escrita

Lerner (2002) defende que a escolarização adequada da leitura e da escrita depende de transformar em conteúdos os comportamentos dos leitores e escritores, nas práticas sociais e nas situações reais que exigem essas habilidades. Desse modo, exemplificaremos esses comportamentos de acordo com a autora. Quais são os comportamentos de um "leitor real" fora do ambiente escolar? O leitor real, nas práticas sociais de leitura, comenta o que lê, recomenda leituras, confronta suas interpretações com as de outros leitores, discute quais podem ter sido as intenções de um autor, de um jornalista que publicou uma notícia. O leitor real faz antecipações conforme lê o texto, relê partes do texto para verificar se compreendeu, salta partes que não lhe interessam, identifica-se com o autor ou distancia-se dele, muda a modalidade de leitura (exploratória, exaustiva, pausada, rápida, cuidadosa, descompromissada), de acordo com os propósitos de sua leitura.

E quanto ao "escritor", como ele se comporta fora da escola? Escrever, mesmo que na grande maioria das vezes seja um ato solitário, é uma ação que obriga o escritor a ter em

mente o ponto de vista dos outros, dos futuros leitores. Os grandes comportamentos do escritor são: planejar, textualizar, revisar mais de uma vez. Há outros comportamentos: decidir quais aspectos de um tema serão tratados no texto; determinar qual informação é necessário dar aos leitores e qual é preciso omitir; evitar ambiguidades ou mal-entendidos; selecionar, entre os recursos disponíveis, quais são aqueles que ajudarão a atingir os efeitos pretendidos pelo texto; submeter o texto à consideração de alguns leitores...

Se desejamos superar as práticas usuais tradicionais e tecnicistas do ensino de ortografia, precisamos trazer para as escolas as práticas sociais de leitura e escrita. A ortografia é uma parte da gramática que, se bem compreendida, ajudará os estudantes a escreverem as palavras corretamente. Porém, como evidenciado, a escrita é uma ação muito mais complexa do que decidir entre R ou RR, ou entre CH ou X. Não escrevemos para preencher lacunas, escrevemos para atender às demandas do dia a dia, escrevemos para atingir os efeitos que pretendemos em relação aos nossos leitores.

Se para Morais (2009) a convivência com materiais impressos bem escritos é um dos princípios do ensino da ortografia, podemos concluir que algumas crianças são mais privilegiadas do que outras, pois é expressiva a parcela de crianças que depende apenas da escola para ter acesso a esses materiais. Essa é uma desvantagem em relação às crianças que ao nascerem já contam com livros, revistas, jornais e outros materiais impressos bem escritos em suas casas. Se a escola se omite e decide ensinar ortografia sem seguir um dos seus principais princípios, o que assistimos é o aprofundamento da desigualdade.

> [...] As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, e os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. Estas continuarão sendo patrimônio exclusivo daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e de enraizá-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar, em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas (Lerner, 2002, p. 58).

De acordo com Lerner (2002, grifo da autora, p. 58), alguns estudos sociológicos e históricos mostram que “chegam a ser ‘praticantes’ da leitura e da escrita no pleno sentido da palavra somente aqueles que as herdaram, assim como se herdam os patrimônios familiares”.

Lerner conclui que isso não significa que devamos assumir um posicionamento pessimista em relação ao ensino da leitura e da escrita, pelo contrário, essa realidade deve nos mobilizar para fazermos as transformações necessárias para que todos aprendam as práticas

sociais de leitura e escrita e não apenas aqueles que têm o privilégio de já participarem dessas práticas fora da escola.

O saber necessário para que o professor de língua portuguesa promova a aprendizagem reflexiva da ortografia insere-se na complexa e plural natureza do conhecimento docente, que, segundo Tardif (2014), é plural, compósito e heterogêneo. O professor mobiliza, no exercício do magistério, saberes provenientes de diversas fontes, como os saberes disciplinares (saberes sobre o conteúdo ensinado), os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e, principalmente, os saberes experienciais. Contudo, o domínio do conteúdo (o saber disciplinar) é apenas uma condição necessária, e não suficiente, do trabalho pedagógico.

O saber que permite a transformação da matéria ensinada — para que os alunos a compreendam e a assimilem de forma significativa, pensando sobre as regularidades e irregularidades da escrita — é denominado por Tardif, seguindo Shulman (1987), como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (pedagogical content knowledge). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo manifesta-se no âmbito do saber-ensinar, que é fundamentalmente pedagógico e exige que a matéria (a ortografia) nunca seja transmitida "tal e qual". Em vez disso, o conteúdo é "interatuado", transformado, encenado para um público, adaptado e selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e de suas necessidades.

A capacidade de promover um ensino reflexivo de ortografia exige que o professor atue como um "prático reflexivo", o que implica mobilizar uma ampla variedade de saberes e utilizá-los para adaptar e transformar o conteúdo pelo e para o trabalho. Conforme Tardif (2014), essa prática reflexiva é caracterizada pela capacidade de o professor exercer seu julgamento profissional, tomando decisões e agindo com base em razões e argumentos, garantindo que a transmissão do sistema ortográfico se articule com a capacidade de o aluno se tornar, ele próprio, um ator da sua aprendizagem, apto a racionalizar o processo de escrita.

De acordo com Morais e Almeida (2022), para que o ensino de ortografia seja reflexivo, é necessário que os professores conheçam como se organiza a ortografia do português brasileiro. É preciso saber que a maior parte das palavras são escritas de determinada forma devido a um princípio gerador (regra) e que outras palavras não apresentam regras que as expliquem, então essas precisam ser memorizadas.

Desse modo, ensinar ortografia não pode consistir em apresentar as regras, apenas. Os saberes disciplinares precisam ser transformados, adaptados à turma. É nesse sentido que, ao longo de nossa pesquisa, a criação do Produto Educacional considerará dois fatores: 1º) o

produto não pode ser fechado e imutável, pois a ideia é que os professores aprendam a criar jogos físicos e digitais para ensinar ortografia de modo reflexivo; 2º) o produto conterá estratégias de mediação no momento de aplicação dos jogos, pois ensinar a criar jogos não significa que eles sejam utilizados de maneira adequada, já que a mediação adequada que faça o aluno refletir sobre as regras é mais importante que o recurso em si. É importante ressaltar que o professor não é dispensável, o modo como ele conduz os jogos é fundamental para que a criança possa refletir sobre a escrita.

É nesse contexto que nossa pesquisa busca entender como professores do 5º ano do ensino fundamental ensinam ortografia, se esse ensino está articulado com as práticas sociais de uso da escrita, se esse ensino é sistematizado, se utiliza recursos lúdicos como os jogos didáticos que ajudam a refletir sobre as regularidades da ortografia. É nesse contexto também que o produto educacional derivado da pesquisa busca auxiliar professores a diagnosticarem o perfil ortográfico particular de suas turmas e a criar jogos físicos e digitais que possam ajudar a refletir sobre as dificuldades ortográficas identificadas.

Considerações finais

A análise empreendida neste artigo evidenciou que o ensino da ortografia, historicamente, tem sido obstaculizado por concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas que reduzem a aprendizagem à memorização mecânica e à repetição de regras. Observou-se que práticas como o ditado verificador e a cópia exaustiva, pautadas na aversão ao erro e na lógica bancária, falham em promover a consciência ortográfica necessária para que o aluno compreenda o sistema de escrita alfabética. Portanto, a superação desse cenário exige o abandono da postura do professor como mero executor de manuais e a adoção de uma prática reflexiva, que considere o erro como parte do processo construtivo do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa apontou a necessidade imperativa de uma escolarização adequada da leitura e da escrita, que não descaracterize suas funções sociais, mas que traga para a sala de aula os comportamentos reais de leitores e escritores. Para tal, reafirmamos a importância dos saberes docentes, especificamente o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que permite ao professor transformar o saber disciplinar em situações de aprendizagem significativas. A atuação docente não pode prescindir da mediação intencional, adaptando o

conteúdo à realidade da turma para garantir que a norma ortográfica seja compreendida e não apenas decorada.

No contexto do Mestrado Profissional, defendemos que o Produto Educacional (PE) resultante desta investigação não deve configurar-se como uma "receita" ou um pacote instrumental fechado. Pelo contrário, o guia prático a ser proposto visa instrumentalizar os professores a identificarem o perfil ortográfico de suas turmas e a criarem seus próprios jogos didáticos físicos ou digitais. O foco do produto recai sobre a mediação pedagógica durante o uso desses recursos, entendendo que o jogo, por si só, não garante a aprendizagem sem a intervenção qualificada do docente que leve à reflexão sobre as regularidades da língua.

Por fim, esta pesquisa reitera que o ensino sistemático e reflexivo da ortografia é uma questão de justiça social. Considerando que muitas crianças dependem exclusivamente da escola para acessar materiais escritos de qualidade e compreender a norma culta, a omissão pedagógica ou o ensino deficitário aprofundam as desigualdades educacionais. Esperamos que, ao articular a teoria sobre a aquisição da escrita com propostas de intervenção lúdicas e reflexivas, este trabalho em andamento contribua para que estudantes, independentemente de sua origem, possam apropriar-se efetivamente das práticas sociais de leitura e escrita na escola.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul./set. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

FANIZZI, Caroline; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 40. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 35. ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 2025b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez: 2020.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIZATTI, Ivanise Maria *et al*. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. In: **Actio**: Docência em Ciências. Curitiba,v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

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

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

PSEUDOCIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Débora Nocrato Cardoso[77]
Amanda de Mattos Pereira Mano[78]
Dinah Vitória dos Santos Madruga[79]

Resumo
Nas últimas duas décadas, discursos pseudocientíficos foram amplificados por mídias digitais e movimentos negacionistas, impactando diretamente a educação científica. Fenômenos como terraplanismo, criacionismo e antivacinação desafiam a escola a formar cidadãos capazes de distinguir ciência de crenças não fundamentadas. Este estudo investiga como a produção acadêmica dos últimos dez anos tem explicado a persistência de pseudociências no ensino de Ciências e Biologia e quais intervenções didáticas têm sido propostas para enfrentá-las. Trata-se de uma revisão sistemática conduzida conforme o Protocolo PRISMA 2020 com buscas nas bases SciELO e BDTD, resultando na inclusão de 14 estudos publicados entre 2015 e 2025. Os resultados indicam que o negacionismo antivacina foi a pseudociência mais frequente (78,6%), as Sequências Didáticas Investigativas foram a estratégia predominante (71,4%), e a produção de mídias pelos estudantes mostrou-se eficaz para o engajamento e autonomia. Sob a ótica piagetiana, as crenças iniciais manifestam assimilação deformante; as intervenções geraram conflito cognitivo e desequilíbrios; já as mudanças documentadas em pós-testes evidenciam acomodação e reequilíbrio. Conclui-se que a articulação entre os achados empíricos e a teoria piagetiana oferece um quadro explicativo consistente para a persistência e superação de pseudociências no ensino.

Palavras-chave: Pseudociências; ensino de ciências; ensino de biologia; teoria piagetiana.

Introdução

Nas últimas duas décadas, assistiu-se a um fortalecimento de discursos pseudocientíficos em diversos âmbitos sociais, amplificados por mídias digitais e movimentos negacionistas. Conforme destacam Britto e Mello (2024), vivemos em uma era denominada pós-verdade, na qual as mídias digitais, muitas vezes, facilitam o compartilhamento de notícias falsas, impondo desafios à formação de professores e alunos para o enfrentamento da desinformação e da chamada *Fake Science*. Fenômenos como o terraplanismo, o criacionismo,

[77] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, UFMS. Professora de Ciências.
[78] Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS de Naviraí.
[79] Mestre em Ecologia e Conservação. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, UFMS.

o negacionismo climático e a antivacinação têm impactado diretamente a educação científica, desafiando a escola a formar cidadãos capazes de distinguir conhecimento científico de crenças não fundamentadas (Miguel; Santos; Souza, 2022).

No contexto do ensino de Ciências e Biologia, essas pseudociências frequentemente emergem como concepções alternativas às ciências trazidas pelos alunos ou, em alguns casos, endossadas por professores. A persistência dessas ideias, mesmo diante de evidências científicas robustas, sugere que o problema não é meramente informacional, mas envolve processos cognitivos mais profundos de resistência à mudança conceitual. Conforme documentado por Miguel, Santos e Souza (2022), estudantes do ensino médio frequentemente confundem fatos científicos com opinião e apresentam uma visão dogmática de ciência. Os autores identificam, em suas considerações finais, uma "defasagem na compreensão de aspectos relativos à produção do conhecimento científico" (p. 193) por parte dos estudantes, o que evidencia a necessidade de investigar os mecanismos cognitivos subjacentes à manutenção de crenças pseudocientíficas no ambiente escolar.

A teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo oferece ferramentas conceituais potenciais para analisar esse fenômeno. Para Piaget, o conhecimento se constrói por meio de dois processos complementares: a assimilação (incorporação de novas informações a esquemas prévios) e a acomodação (modificação desses esquemas diante da resistência da realidade). O equilíbrio entre ambos é a equilibração (Piaget, 1983). Esses conceitos, desenvolvidos ao longo de sua obra, permitem compreender como os sujeitos constroem ativamente seu conhecimento em interação com o meio, e por que certas estruturas cognitivas podem resistir à incorporação de novas informações que as contradizem.

As pseudociências podem ser interpretadas como assimilações deformantes — o sujeito força a realidade a se encaixar em esquemas explicativos já disponíveis (por exemplo: teleológicos, mágicos ou dogmáticos), sem realizar a acomodação necessária (Piaget, 1983). Conforme discute Massabni (2011), os conflitos cognitivos compreendidos como situações em que há contradições entre o pensamento e as exigências da realidade criam perturbações que podem desencadear modificações na estruturação cognitiva individual. O conflito cognitivo, por sua vez, surge como estratégia didática derivada da teoria piagetiana, visando desestabilizar esquemas inadequados para promover reequilíbrio em patamares mais científicos.

Embora haja estudos sobre concepções alternativas e sobre pseudociências no ensino, ainda são escassas as revisões sistemáticas que articulem explicitamente os mecanismos

piagetianos de assimilação/acomodação à persistência desses fenômenos, especialmente no recorte dos últimos dez anos. Estudos têm apontado que mesmo em espaços de formação científica, como as universidades, ainda há dificuldades na identificação de pseudociências (Damasceno; Sedano, 2024). Nesse contexto, observa-se que ainda são escassas as revisões sistemáticas que articulem explicitamente os mecanismos piagetianos de assimilação e acomodação à persistência desses fenômenos, especialmente no recorte dos últimos dez anos, lacuna que esta revisão sistemática busca preencher

Diante disso, este trabalho orienta-se pela seguinte pergunta de pesquisa: como os processos de assimilação e acomodação, conforme descritos por Piaget, podem explicar a persistência de pseudociências no ensino de Ciências e Biologia nos últimos 10 anos, e quais estratégias didáticas baseadas no conflito cognitivo têm sido propostas para enfrentar esse fenômeno?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar, à luz da teoria piagetiana da equilibração (assimilação, acomodação e conflito cognitivo), como a produção acadêmica dos últimos dez anos tem explicado a persistência de pseudociências no ensino de Ciências e Biologia e quais intervenções didáticas têm sido propostas para enfrentá-las. Como objetivos específicos, busca-se: identificar, na literatura recente (2015-2025), quais pseudociências mais recorrentemente aparecem como obstáculos no ensino de Ciências e Biologia e discutir as limitações e potencialidades da abordagem piagetiana para compreender o fenômeno das pseudociências na educação científica contemporânea.

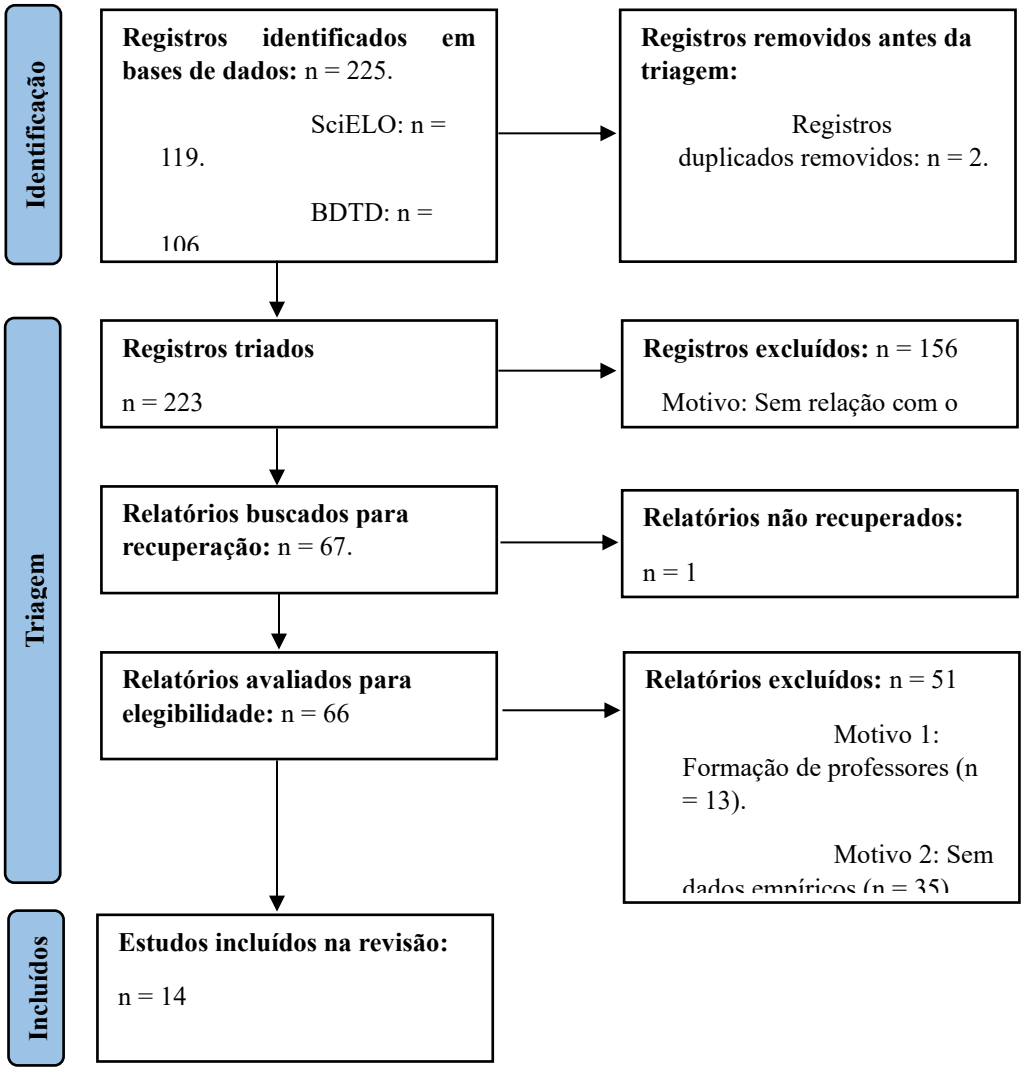
Metodologia

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, conduzida conforme o Protocolo PRISMA 2020. Este protocolo, conforme apresentado por Marcondes e Silva (2022, p. 2), configura-se como uma "possibilidade de roteiro para a revisão sistemática em ensino de ciências", abordando suas especificidades, avanços e limitações no contexto da área. A adoção deste protocolo contribui para minimizar fragilidades metodológicas presentes em pesquisas de mapeamento bibliográfico no ensino de ciências, garantindo maior clareza quanto ao percurso e aos critérios adotados, bem como transparência e reprodutibilidade aos procedimentos. O protocolo organiza-se em três etapas principais: identificação, triagem e inclusão (Marcondes; Silva, 2022).

As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: SciELO (n = 119), BDTD (n = 106), Web of Science (n = 0) e Scopus (n = 0). A estratégia de busca utilizada foi a seguinte *string*: (pseudociência OR desinformação OR "*fake news*") AND ("ensino de ciência" OR "ensino de biologia"). A escolha das bases priorizou o escopo nacional da pesquisa, justificando o uso de *strings* em português. A ausência de resultados na Web of Science e na Scopus é atribuída à não correspondência dos termos de busca em português com a indexação predominantemente em inglês dessas bases, bem como ao recorte geográfico adotado. Conforme recomendam Marcondes e Silva (2022), o Protocolo PRISMA 2020 exige que o pesquisador relate todas as fontes consultadas, incluindo aquelas que não retornaram resultados, garantindo assim a transparência e reprodutibilidade da revisão.

Foram identificados 225 registros nas bases SciELO e BDTD. Após a remoção de duas duplicatas, restaram 223 registros para triagem. Na primeira triagem, realizada por títulos e resumos, foram excluídos 156 registros por não apresentarem relação com o tema da pesquisa, resultando em 67 registros elegíveis. Na segunda triagem, aplicaram-se critérios mais rigorosos: foram excluídos 13 registros por focarem na formação de professores (sem dados de alunos da Educação Básica), 34 por não apresentarem dados empíricos coletados com alunos, e 4 por não terem a pseudociência como tema central. Ao final, 16 estudos foram selecionados para compor a revisão sistemática. A Figura 1 apresenta o fluxograma da metodologia usada.

Figura 1. Fluxograma PRISMA



Fonte: Fluxograma adaptado do modelo disponível em: https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram

Resultados e Discussões

A presente revisão sistemática analisou 14 estudos publicados entre os anos de 2015 e 2025 que abordam intervenções didáticas voltadas ao enfrentamento de pseudociências, *fake news* e negacionismo científico no contexto do ensino de Ciências e Biologia. Os estudos foram selecionados a partir de buscas realizadas nas bases SciELO e BDTD, após aplicação dos critérios de elegibilidade descritos na metodologia. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos estudos incluídos.

Quadro 1 - Caracterização dos estudos selecionados sobre pseudociências no ensino de Ciências e Biologia (2015-2025)

Autores (ano)	Título	Abordagem metodológica	Resultados principais
Pereira, S. M. (2023)	A Controvérsia sociocientífica das vacinas no processo de ensino-aprendizagem dos vírus	Pesquisa participante, análise de conteúdo	Evolução conceitual documentada: alunos transitaram de uma visão simplista ("vírus causam doenças") para a compreensão da estrutura viral (ácido nucleico, capsídeo, parasita intracelular obrigatório, acelular). Debate inicial evidenciou argumentos do grupo "antivacina" baseados em *fake news*; produção final demonstrou capacidade de argumentação científica, posicionamento crítico e compreensão da vacinação como dever coletivo
Barbosa, M. F. D. (2019)	Confrontando informações de *fake news* na aula de Biologia - sequência didática sobre a febre amarela	Pesquisa qualitativa, análise de conteúdo, pré e pós-teste	Mudança atitudinal evidenciada pela comparação entre pré e pós-teste. Alunos evoluíram da dúvida sobre a relação entre macacos e febre amarela para o reconhecimento correto de que os macacos morrem da doença, mas sua eliminação não constitui medida profilática. Mantiveram postura cética em relação à própolis como alternativa à vacinação. Produziram materiais de divulgação científica para combate a *fake news*
Amaro, G. C. G. (2020)	Discutindo ciência e pseudociência com estudantes do ensino fundamental -anos finais	Pesquisa quali-quantitativa, análise textual discursiva, análise de clusters e grafos	Alunos evoluíram do desconhecimento inicial do termo "pseudociência" para a capacidade de defini-la como "mentira que utiliza dados e linguagem científica para enganar". Identificaram corretamente astrologia, terraplanismo e *fake news* sobre vacinas como pseudociências. Desenvolveram critérios para avaliação da credibilidade de fontes de informação

Autores (ano)	Título	Abordagem metodológica	Resultados principais
Nascimento, D. S. (2022)	Elaboração de *podcasts* como ferramenta de divulgação científica contra *fake news* sobre vacinas: validação de uma sequência didática para estudantes de ensino médio	Pesquisa-ação, abordagem qualitativa, análise de conteúdo	Evolução qualitativa documentada na produção de *podcasts: Podcast* 1 (insuficiente, com leitura de roteiro e baixa criatividade → *Podcast* 2 (excelente, com roteiro de entrevista confrontando argumentos negacionistas) → *Podcast* 3 (bom, objetivo e informativo). Um grupo produziu analogia criativa: "valentão= vírus; aula de karatê=vacina; fofoqueiro=*fake news*". Alunos desenvolveram compreensão dos mecanismos básicos da imunização ("vacinas como professoras que ensinam o sistema imunológico")
Camargo, B. D. (2023)	Evolução biológica e mídia-educação: problematizando uma sequência didática	Pesquisa qualitativa, análise documental, observação participante	Na Problematização Inicial, 22 dos 53 estudantes atribuíram a origem das espécies a Deus, demonstrando desconhecimento da Teoria da Evolução. Na Aplicação do Conhecimento, os estudantes produziram telejornais nos quais ironizaram fontes que propagam desinformação e utilizaram conceitos de seleção natural e especiação para explicar a origem das variantes do coronavírus. As perguntas elaboradas para o cientista convidado evidenciaram compreensão da evolução viral
Silva, J. C. B. (2019)	Experimentando a notícia e saboreando a biologia	Pesquisa qualitativa, análise de conteúdo	Alunos que não conseguiram identificar as incoerências científicas nas notícias fictícias na etapa inicial revelaram, após as atividades experimentais, compreensão adequada dos fenômenos biológicos e apresentaram posicionamento correto em relação às notícias. Alunos que já haviam identificado corretamente as incoerências reforçaram e ampliaram sua compreensão. A experimentação mostrou-se eficaz na criação de conflito cognitivo e na promoção da acomodação de esquemas inadequados.
Autores (ano)	**Título**	**Abordagem metodológica**	**Resultados principais**

Santos, G. R. (2025)	O processo de ensino-aprendizagem sobre vírus e vacinas à luz da Teoria da Objetivação: uma nova perspectiva para o ensino de ciências	Pesquisa qualitativa fundamentada na Teoria da Objetivação, análise microetnográfica	Evolução conceitual documentada: alunos evoluíram da confusão inicial entre vírus e bactérias para a compreensão da estrutura viral (capsídeo, material genético, espículas); evoluíram da concepção equivocada de que a vacina "já contém anticorpos" (visão curativa) para a compreensão de que a vacina apresenta um antígeno que estimula o próprio organismo a produzir anticorpos e desenvolver memória imunológica. Na AEA.3, os estudantes aplicaram os saberes aprendidos para analisar *fake news*, identificando-as pela estrutura e pelo conteúdo contraditório ao conhecimento científico. Desenvolvimento da ética comunitária e de processos de subjetivação (transformação dos estudantes em sujeitos éticos e críticos)
Leite, A. F. (2022)	O uso de sequência didática investigativa como forma de combate às *fake news* sobre covid-19 no ensino de biologia	Pesquisa qualitativa intervencionista, análise de conteúdo, pré e pós-teste	Resultados do pós-teste: 95% de acerto sobre o mecanismo de ação das vacinas; 85% sobre características dos vírus; 100% sobre a distinção entre vírus e bactérias. Categorias de análise das respostas dos alunos: "entendimento da importância da pesquisa" (35,7%), "percepção da necessidade de averiguar informações mediante comparação de múltiplas fontes" (21,4%), "entendimento sobre *fake news*" (14,3%). Discussão em roda de conversa evidenciou a compreensão dos alunos sobre o paradoxo entre maior acesso à informação e maior disseminação de desinformação
Santos, L. L. A. (2024)	Plantas medicinais e fitoterápicos como temas para educação científica por meio de uma abordagem investigativa	Pesquisa qualitativa, Teoria Ator-Rede como aporte metodológico	Alunos evoluíram de uma percepção inicial baseada no senso comum ("plantas naturais são seguras") para uma compreensão mais crítica, segundo a qual o uso de plantas medicinais "é seguro, desde que haja conhecimento técnico para manipulação correta, aprovação científica e instruções claras de uso". Identificaram corretamente *fake news* sobre plantas medicinais (chás milagrosos para COVID-19, cura do câncer com folhas de graviola, "substituto natural" de medicamentos). Desenvolveram critérios para avaliação da credibilidade de fontes online

Autores (ano)	Título	Abordagem metodológica	Resultados principais
Monteiro, M. G. S. C. (2022)	Rotação por estação e educação de jovens e adultos: possibilidades e limites para alfabetização científica no ensino de ciências	Pesquisa-ação, abordagem qualitativa, pré e pós-teste	Mudança de posicionamento documentada pelo pré/pós-teste: uma estudante que inicialmente afirmou "Não vou tomar a vacina, pois não confio em algo criado em menos de um ano" passou, após a intervenção, a defender a vacinação como dever coletivo. Identificação de indicadores de alfabetização científica (trabalho com dados, estruturação do pensamento, compreensão dos fatos) nas interações discursivas. Os cartazes produzidos evidenciaram a apropriação de conceitos científicos e a capacidade de comunicação da ciência a públicos não especializados
Silva, T. F. (2022)	Sequência didática e uso de ferramentas tecnológicas digitais como instrumentos pedagógicos no ensino de viroses e métodos de prevenção	Pesquisa-ação, abordagem qualitativa, pré e pós-teste, diário de bordo	Aumento significativo no conhecimento e na autopercepção de aplicação de medidas preventivas: 43,2% (pré-teste) para 86,4% (pós-teste). Autopercepção de mudança comportamental ("tornou-se mais cauteloso em relação à prevenção de viroses"): 63,6%. A motivação para participação foi majoritariamente atribuída à "produção de um produto tecnológico" (54,5%). A etapa de produção do aplicativo foi identificada como a mais motivadora (40,9%)
Ribeiro, D. S. (2024)	Sequência didática investigativa "o que podemos extrair de aprendizado da pandemia da Covid-19 sobre as vacinas e o uso indiscriminado de antibióticos?"	Pesquisa-ação, abordagem quali-quantitativa, avaliação formal, autoavaliação	Resultados da avaliação formal: 95% de acerto sobre mecanismo de ação das vacinas; 85% sobre características dos vírus; 100% sobre a distinção entre vírus e bactérias. Autoavaliação: 40% dos alunos classificaram-se como "Atuantes", 30% como "Transformadores". A campanha de sensibilização impressa, idealizada pelos próprios estudantes, atingiu mais de 10 abordagens à comunidade escolar durante o evento "Dia da Família", demonstrando a capacidade de aplicação do conhecimento científico em ação social
Silva, R. M. A.; Silva, T. L. G. (2023)	Sequência didática investigativa para o ensino de imunologia utilizando *fake news:* uma abordagem para o ensino remoto	Pesquisa qualitativa, análise de conteúdo (categorização de produções dos estudantes)	Onze estudantes identificaram corretamente que a notícia recebida se tratava de uma *fake news*. A análise de conteúdo das produções gerou categorias com 26 unidades de registro sobre características do sistema imunológico e 77 unidades sobre "sensibilização crítica acerca da importância dos conceitos de imunologia para o exercício da cidadania". As tirinhas produzidas pelos estudantes evidenciaram a

			compreensão dos conceitos científicos e sua aplicação em situações cotidianas
Autores (ano)	**Título**	**Abordagem metodológica**	**Resultados principais**
Militão, L. A. M. O. (2024)	*Vodcast* como ferramenta do protagonismo estudantil nas temáticas sobre vacinas e doenças de notificação obrigatória	Pesquisa qualitativa (pesquisa-ação), pré e pós-teste, rubricas de observação	Evolução documentada na comparação entre pré e pós-teste: "tomar mais de uma vacina no mesmo dia" – 37,5% de respostas adequadas no pré-teste para 75% no pós-teste; "disponibilidade de vacinas para febre amarela e dengue" – 37,5% para 75%. A sequência didática mostrou-se particularmente eficaz na correção de mitos e desinformações específicas sobre a praticidade da vacinação. Limitação: apenas 4 dos 8 grupos concluíram e enviaram o *vodcast* (50%), com desistências atribuídas à insegurança com o tema, desinteresse e dificuldades técnicas

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos estudos concentram-se no período 2022-2025 (71,4%), evidenciando crescimento do interesse acadêmico após a pandemia. Observa-se que nove estudos foram realizados no Ensino Médio, quatro no Ensino Fundamental e um na Educação de Jovens e Adultos. As pseudociências mais abordadas foram o negacionismo e antivacina (78,6% dos estudos), seguidas pelo criacionismo, *fake news* sobre plantas medicinais, astrologia e terraplanismo.

Todos os estudos documentaram mudanças nas concepções dos estudantes após as intervenções. Leite (2022) registrou 95% de acertos sobre o mecanismo de ação das vacinas no pós-teste. Santos (2025) evidenciou a evolução da concepção equivocada de que a vacina “já contém anticorpos" (Santos 2025, p.156) para a compreensão de que ela estimula a produção de anticorpos e a formação de memória imunológica. Monteiro (2022, p. 97) documentou o caso de uma estudante que, no pré-teste, afirmou não confiar na vacina por ter sido "criada em menos de um ano" e, no pós-teste, passou a defender a vacinação como dever coletivo. Silva (2023) registrou aumento de 43,2% para 86,4% no conhecimento e aplicação de medidas preventivas. Nascimento (2022) evidenciou evolução qualitativa na produção de *podcasts*: do primeiro, insuficiente, ao segundo, excelente, no qual um aluno "bem-informado" confrontava argumentos negacionistas.

As estratégias didáticas mais frequentes foram as Sequências Didáticas Investigativas (71,4%), estruturadas nos Três Momentos Pedagógicos (Pereira, 2023; Camargo, 2023) ou nos referenciais de Carvalho e colaboradores, de 2013 (Barbosa, 2019; Leite, 2022; Santos, 2024; Ribeiro, 2024). A produção de mídias pelos estudantes – *podcasts, vodcasts* (gravação visual de um *podcast*), telejornais, tirinhas e materiais para redes sociais – esteve presente em 42,8% dos estudos e mostrou-se particularmente eficaz para o engajamento e para o desenvolvimento da autonomia (Nascimento, 2022; Militão, 2024; Camargo, 2023). Debates estruturados sobre controvérsias sociocientíficas (pró-vacina versus antivacina) e experimentação investigativa com notícias fictícias também se destacaram como estratégias geradoras de conflito cognitivo (Pereira, 2023; Silva, 2019).

Sob a luz da teoria piagetiana, os resultados indicam que as crenças pseudocientíficas iniciais dos estudantes manifestam o que se pode denominar de assimilação deformante. Para Piaget (1983), a assimilação é o processo pelo qual o sujeito incorpora novos estímulos a esquemas de ação já constituídos. No entanto, quando essa assimilação ocorre sem o correspondente processo de acomodação, ou seja, sem a modificação dos esquemas para se ajustar às particularidades do objeto, o sujeito deforma a realidade para fazê-la caber em seus esquemas prévios. Nos estudos analisados, essa assimilação deformante manifestou-se quando os estudantes acreditavam em astrologia porque "minha mãe falou" (Amaro, 2020, p. 96), quando atribuíam a origem das espécies a Deus (Camargo, 2023) ou quando confiavam em *fake news* sobre vacinas porque, por exemplo, viram no WhatsApp (Nascimento, 2022). Em todos esses casos, as informações foram assimiladas a esquemas baseados em autoridade familiar, crenças religiosas ou discursos midiáticos, sem que houvesse a necessária confrontação com evidências científicas. A persistência dessas crenças mesmo diante de informações contraditórias evidencia o fenômeno da acomodação insuficiente.

As intervenções analisadas promoveram o conflito cognitivo, gerando o que Piaget (1983) denomina desequilibração. Para o autor, o desequilíbrio ocorre quando o sujeito se depara com situações que não podem ser resolvidas por seus esquemas prévios, criando uma tensão que o impulsiona a buscar novo equilíbrio. Nos estudos, essa desequilibração manifestou-se quando estudantes do grupo antivacina não conseguiram encontrar fontes confiáveis para sustentar seus argumentos (Pereira, 2023), quando alunos perceberam que suas crenças sobre plantas medicinais não tinham respaldo científico (Santos, 2024) e quando a experimentação contradisse as informações das notícias fictícias (Silva, 2019).

A etapa de organização do conhecimento forneceu os elementos para a acomodação. Por meio da pesquisa em fontes confiáveis, da sistematização de conceitos e das discussões em grupo, os estudantes puderam modificar seus esquemas prévios, incorporando o conhecimento científico de forma estruturada. Esse processo foi documentado por Santos (2025), que evidenciou a evolução das concepções equivocadas de que a vacina já contém anticorpos para a compreensão correta de que ela estimula a produção de anticorpos e a formação de memória imunológica, sendo assim, uma evidência de acomodação.

Por fim, a produção de materiais de divulgação consolidou o reequilíbrio em patamares mais científicos. Para Piaget (1983), a equilibração é o processo contínuo de busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação, e o reequilíbrio ocorre quando o sujeito alcança um novo patamar de compreensão, mais estável e abrangente. Esse processo foi evidenciado pela comparação entre pré e pós-testes presentes nos estudos analisados: aumento de 43,2% para 86,4% no conhecimento e aplicação de medidas preventivas (Silva, 2023); evolução de 37,5% para 75% na compreensão sobre tomar múltiplas vacinas no mesmo dia (Militão, 2024). A necessidade de comunicar o conhecimento a outros, por meio de *podcasts*, telejornais ou campanhas de sensibilização, exigiu dos estudantes uma reorganização mais profunda dos esquemas cognitivos, consolidando o reequilíbrio e promovendo a autonomia.

Considerações Finais

Esta revisão sistemática analisou 14 estudos publicados entre 2015 e 2025 sobre o ensino de pseudociências, *fake news* e negacionismo científico no contexto do ensino de Ciências e Biologia, articulando os achados à teoria piagetiana da equilibração.

O negacionismo antivacina e suas *fake news* foram as pseudociências mais frequentes (78,6% dos estudos), evidenciando a centralidade desse tema no debate educacional após a pandemia da COVID-19. As Sequências Didáticas Investigativas constituíram a estratégia predominante (71,4%), e a produção de mídias pelos estudantes, como *podcasts, vodcasts*,

telejornais, tirinhas e materiais para redes sociais, mostrou-se particularmente eficaz para o engajamento e o desenvolvimento da autonomia.

Articulando com Piaget (1983) revelou que as crenças pseudocientíficas iniciais manifestam assimilação deformante (incorporação de desinformação a esquemas prévios sem crítica), que as intervenções geraram conflito cognitivo e desequilibração, e que a mudança documentada nos pós-testes evidencia acomodação e reequilíbrio em patamares mais científicos.

Conclui-se que a articulação entre os achados empíricos e a teoria piagetiana oferece um quadro explicativo consistente para a persistência e a superação de crenças pseudocientíficas no ambiente escolar, contribuindo para o avanço da área de Ensino de Ciências.

Referências

AMARO, Gracieli Cristina Guerra. **Discutindo ciência e pseudociências com estudantes do ensino fundamental - anos finais**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BARBOSA, Matheus Felipe Dias. C**onfrontando informações de *fake news* na aula de biologia - sequência didática com viés investigativo sobre a febre amarela.** 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRITTO, Daniella Maria Coelho de; MELLO, Irene Cristina de. Ensino de Ciências no Enfrentamento da Pós-Verdade: Reflexões sobre o Currículo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32., 2024, Cuiabá/MT. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 601-610. DOI: 10.5753/semiedu.2024.32714.

CAMARGO, Blendon Dias. **Evolução biológica e mídia-educação: problematizando uma sequência didática**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

DAMASCENO, Matheus Lau; SEDANO, Luciana. Viés Alternativo Para a Compreensão do Mundo? Uma Análise da Percepção de Graduandos em Ciências Biológicas Sobre Pseudociência. ***Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,*** Belo Horizonte, e46907, p. 1-21, 2024.

LEITE, Adriano Flôres. **O uso de sequência didática investigativa como forma de combate às *fake news* sobre COVID-19 no ensino de biologia.** 2022. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2022.

MARCONDES, Renato; SILVA, Silvio Luiz Rutz da. O Protocolo PRISMA 2020 como uma possibilidade de roteiro para revisão sistemática em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG),** Brasília, v. 18, n. 39, p. 1-19, jul./dez., 2022.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 795-812, 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400008.

MIGUEL, Mário Lucas; SANTOS, Leandro José dos; SOUZA, Leonardo Antônio Mendes de. Algumas percepções de estudantes do ensino médio sobre ciências, pseudociência e movimentos anticientíficos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 191-222, 2022.

MILITÃO, Léa Aparecida Marinho de Oliveira. ***Vodcast* como ferramenta do protagonismo estudantil nas temáticas sobre vacinas e doenças de notificação obrigatória.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

MONTEIRO, Maria Gabriela Silva Carneiro. **Rotação por estação e educação de jovens e adultos: possibilidades e limites para alfabetização científica no ensino de ciências.** 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022

NASCIMENTO, Danillo Sipriano do. **Elaboração de *podcasts* como ferramenta de divulgação científica contra *fake news* sobre vacinas:** validação de uma sequência didática para estudantes de ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

PEREIRA, Simone Moreira. **A controvérsia sociocientífica das vacinas no processo de ensino-aprendizagem dos vírus.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

PIAGET, **Jean. Piaget.** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RIBEIRO, Débora Souza. **Sequência didática investigativa "o que podemos extrair de aprendizado da pandemia da COVID-19 sobre as vacinas e o uso indiscriminado de antibióticos?"**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SANTOS, Gilson da Rocha. **O processo de ensino-aprendizagem sobre vírus e vacinas à luz da Teoria da Objetivação: uma nova perspectiva para o ensino de ciências.** 2025. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

SANTOS, Leonardo Luiz de Azevedo. **Plantas medicinais e fitoterápicos como temas para educação científica por meio de uma abordagem investigativa.** 2024. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

SILVA, Julio Cesar Barbosa da. **Experimentando a notícia e saboreando a biologia.** 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Roberta Mota Alves da; SILVA, Tatiana Luna Gomes da. Sequência didática investigativa utilizando *fake news* para o ensino de imunologia de forma remota. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 237-252, jan./abr. 2023.

SILVA, Tatiane Fonseca da. **Sequência didática e uso de ferramentas tecnológicas digitais como instrumentos pedagógicos no ensino de viroses e métodos de prevenção.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

EIXO 8

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E MEMÓRIA E SOCIEDADE

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NOVO ENSINO MÉDIO E O GOVERNO DAS JUVENTUDES ESCOLARIZADAS EM MATO GROSSO DO SUL

Daniele Andressa Bassanesi[80]

Resumo

Este artigo problematiza a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, discutindo seus efeitos sobre as juventudes escolarizadas. A partir de uma pesquisa documental, inspirada nos conceitos foucaultianos, o artigo problematiza os Itinerários Formativos da Educação Profissional e Tecnológica como dispositivo de governamento dos jovens que articula formação, trabalho e subjetivação. Argumenta-se que, sob o discurso de escolha as políticas curriculares regulam as trajetórias escolares em consonância com as demandas produtivas do mercado no estado, especialmente do agronegócio e indústria regional. Conclui-se que a EPT, nesse arranjo curricular, contribui para o governamento das juventudes e consequente produção de subjetividades ajustadas à necessidade do mercado.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Novo Ensino Médio; governamentalidade; Itinerários Formativos; juventudes escolarizadas.

Introdução

A reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma resposta estatal, justificada por uma etapa "em crise", a considerar fatores como evasão e baixo rendimento apresentados no documento Exposição de Motivos 746/2016, a reforma reorganiza, com base nessa problemática, o arranjo curricular do Ensino Médio. No entanto, tais arranjos não apenas distribuem as disciplinas, eles reconfiguram o currículo que regula as trajetórias juvenis sob o discurso de flexibilidade presente nos documentos.

A discussão sobre o Novo Ensino Médio nos encaminha a inúmeras problematizações, pois exige compreender como as reformas curriculares recentes articulam formação escolar, preparação para o trabalho e subjetividades juvenis. Neste contexto propõem-se discutir a Educação Profissional Tecnológica das escolas em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul, a partir da Lei nº 13.415/2017, que reorganizou a etapa final da educação básica com ampliação progressiva da carga horária por meio de percursos formativos e Formação Técnica Profissional concomitante ao Ensino Médio.

[80] Mestranda em Educação na linha de História da Educação Memória e Sociedade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); orientanda Prof.ª Drª Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

A hipótese que orienta este texto é que a Educação Profissional e Tecnológica, no interior dessas reformas, não pode ser lida apenas como oferta de qualificação, mas como uma tecnologia de governo que organiza, tempos, saberes e trajetórias escolares, respondendo a uma urgência histórica em que se produzem determinadas condutas que modulam as expectativas sobre o futuro das juventudes escolarizadas. Assim, mobilizamos neste artigo, a noção de governamentalidade que, em termos foucaultianos, se define como "o conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer, [...] os indivíduos, de modo a conduzi-los para certos objetivos e meios de vida [...]" (Foucault, 2023, p.119).

Problematizaremos nesta discussão, o modo como a Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul participa do governamento das juventudes escolarizadas por meio de arranjos curriculares do Novo Ensino Médio. Neste sentido, serão trazidos para a discussão, as resoluções e normativas que regulamentam esta modalidade de ensino, compreendidos como materialidades discursivas que produzem sentidos sobre juventude, formação e trabalho. A importância dessa proposta recai sobre o fato de que o currículo, nesses documentos, não apenas organiza conteúdos, mas define trajetórias e orienta escolhas sob os enunciados de personalização, flexibilidade e da empregabilidade.

Este trabalho compreende uma pesquisa qualitativa, documental e histórica, com análise do discurso inspirada em Foucault. Para tecer os diálogos apresentados recorremos a um *corpus* documental que reúne legislações nacionais, normativas e resoluções estaduais, matrizes curriculares, além de materiais de orientação da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A análise busca problematizar não apenas o que dizem os documentos, mas como esses arranjos subjetivam as juventudes escolarizadas a escolhas reguladas.

Nesse sentido, a governamentalidade nos ajudará a compreender como a política curricular produz regimes de verdade sobre a juventude e quais percursos formativos são legitimados como desejáveis a partir de uma finalidade vinculada ao campo econômico. Em perspectiva foucaultiana, reconhecemos o currículo como uma tecnologia que organiza as condutas e possibilidades de futuro por meio da articulação entre formação escolar e políticas. (Foucault, 2014). Veiga-Neto (2013) amplia essa noção ao mostrar como a educação opera como um espaço de produção de subjetividades ajustadas às exigências do tempo presente.

Adota-se, neste artigo, a compreensão de juventude como categoria social e histórica, proposta por Groppo (2017) em diálogo Novaes e Vannuchi (2004), para quem essa condição não se define exclusivamente por critérios biológicos ou etários, mas pelas interpretações que atribuem sentidos específicos, em cada tempo e contexto, a passagem da infância para a vida adulta. Para o autor, torna-se mais adequado, falar em juventudes no plural, visto que as experiências juvenis são atravessadas por marcadores como classe, gênero, etnia, território e condições materiais de existência, que produzem possibilidades distintas de escolarização, trabalho e participação social. Tal leitura permite reconhecer que as juventudes não constituem um bloco homogêneo, mas um campo plural de experiências e expectativas que exigem problematizar o modo como as políticas educacionais produzem representações sobre os jovens ao definir quais trajetórias formativas passam a ser consideradas legítimas.

Harvey (2008), por sua vez, nos ajuda a compreender o conceito de neoliberalismo que permeia os novos arranjos curriculares analisados nesse artigo. Para o autor, o neoliberalismo pode ser compreendido como a configuração recente do capitalismo, não se reduzindo a um conjunto de medidas econômicas, mas assumindo uma racionalidade política que reorganiza as relações sociais segundo os princípios da mercantilização e centralidade do mercado, trazendo para o campo educacional essa racionalidade incide sobre o currículo quando à escola responde prioritariamente à demanda do mercado e não ao direito social de formação integral.

Diante disso, o objetivo deste artigo reside em analisar como a Educação Profissional e Tecnológica vem sendo incorporada ao Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, desde sua implantação até os desdobramentos atuais, problematizando seus efeitos sobre a organização curricular e sobre o governo das juventudes escolarizadas. Para atingir esse objetivo, o artigo está organizado em seções que, inicialmente, apresentam o contexto normativo e político da Reforma, bem como as transformações na matriz curricular estadual. Em seguida, discute-se a expansão da EPT no estado, articulando-a às demandas econômicas regionais. Por fim, a análise dos itinerários formativos e das normativas evidencia como essas políticas produzem subjetividades juvenis ao orientar as trajetórias escolares em consonância com a lógica da empregabilidade.

A implantação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul

Do ponto de vista legal, a Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, ampliou a carga horária mínima anual de forma progressiva. A lei também reforçou a política de tempo integral que, em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, previa educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas. Em Mato Grosso do Sul a Educação Profissional e Tecnológica desponta em 2018, tenha iniciado por meio das "Escolas da Autoria"[81] e amplia sua abrangência em 2022 por meio da Resolução nº 3.961, de 17 de dezembro de 2021 que institui o Itinerário Formativo Profissional como opção para as escolas e Centros Profissionais da REEMS, nesta resolução podem aderir ao modelo, escolas parciais e integrais, ampliando a abrangência da Educação Profissional em todo o estado de Mato Grosso do Sul. Tal conversão de ensino voltado para Educação Profissional Tecnológica coincide com o momento pós-pandemia[82] em que o estado do Mato Grosso do Sul apresenta um crescimento no PIB que salta de 0,84% em 2021 para 4,76% em 2022 (IBGE, 2022) acima da média nacional, os setores em destaque são Agropecuária, seguido da Indústria, Serviços, Administração, Educação e Saúde.

As mudanças anunciadas na matriz curricular estadual em 2018 foram justificadas pela necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de consolidação, no entanto as mudanças são anunciadas previamente em Mato Grosso do Sul, já em dezembro de 2016 quando na alteração da Matriz Curricular para as escolas em tempo integral. Nesse movimento, componentes como Literatura deixaram de integrar a grade curricular do estado, suscitando questionamentos quanto à coerência pedagógica dessa decisão, sobretudo porque as mudanças foram implementadas a partir de um documento que não havia sido plenamente oficializado como versão final. Como observam Perboni et.al (2018, p.16), tal reformulação evidenciou o caráter instável e controverso da reformulação curricular em Mato Grosso do Sul. Destaca-se que a descontinuidade do componente, se deu para que os Itinerários

[81] A Escola da Autoria é o programa da REEMS, criado em 2015/2016, que reorganiza o ensino fundamental e médio com jornada escolar ampliada e proposta pedagógica centrada na formação integral, no protagonismo estudantil e no "educar pela pesquisa". A proposta foi implementada inicialmente nas escolas de ensino médio integral. (Mato Grosso do Sul, 2021).

[82] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/20-5-2022-oms-divulga-novas-estatisticas-mundiais-saude; Acesso em: 05 jan. 2026.

Formativos pudessem ser inseridos na Matriz Curricular do estado, para as escolas em tempo integral, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 1. Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (2017)

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Ano: a partir de 2017
Turno: diurno
Semana letiva: 5(cinco) dias
Duração da aula: 50(cinquenta) minutos
Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Amparo Legal Lei Nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais
				1º	2º	3º		1º	2º	3º	
	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720
			Arte	01	01	01	03	40	40	40	120
			Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	06	80	80	80	240
			Língua Estrangeira Moderna Espanhol	02	02	02	06	80	80	80	240
			Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240
		Matemática	Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720
		Ciências da Natureza	Física	03	03	03	09	120	120	120	360
			Química	03	03	03	09	120	120	120	360
			Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360
		Ciências Humanas	História	02	02	02	06	80	80	80	240
			Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240
			Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120
			Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120
			Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080
	PARTE DIVERSIFICADA	Atividades Integradoras	Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160
			Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
			Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
			Pós Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
			Práticas Laboratoriais	02	02	02	06	80	80	80	240
			Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
			Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	1320
Total Geral em Aulas				45	45	45	135	1800	1800	1800	5400
Total em horas				38	38	38	113	1500	1500	1500	4500

Fonte: Diário Oficial n. 9.318, de 30 de dezembro 2016 (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 43).

Como observado e evidenciado por meio da publicação da Matriz Curricular, o processo de reformulação curricular no Mato Grosso do Sul teve início antes mesmo da efetiva implementação da Lei n. 13.415/2017, ainda que o debate público tenha ocorrido apenas em 2020, por meio de audiência pública on-line, visto contexto pandêmico da ocasião. Tal circunstância reforça as críticas dirigidas à implantação da reforma, à medida que sugere a ausência de diálogo consistente com a comunidade escolar. (Bassanesi; Correa, 2025).

Concomitante a Matriz Curricular supracitada, a Resolução SED/MS nº 3.181 de 29 de dezembro de 2016, institui o credenciamento das 13 escolas-piloto[83] da REEMS, para oferecer

[83] As escolas-piloto consistiram em unidades da REEMS selecionadas para a implementação da Educação em Tempo Integral e oferta de Cursos Técnicos. Lopes (2021) afirma que a regulamentação das escolas-piloto não

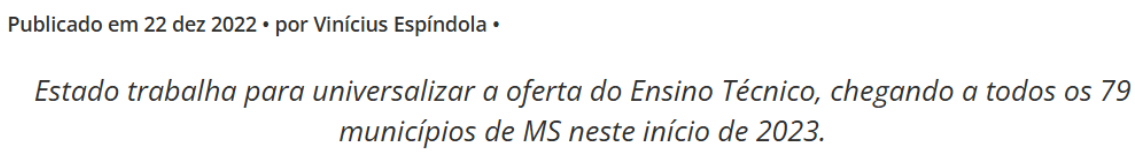
Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Curso Técnico em Agronegócio. Nesse contexto, a presença do Agronegócio como curso técnico inaugural sinaliza o alinhamento entre a política educacional e o setor produtivo, conferindo ao novo arranjo curricular a estratégia de preparação das juventudes para as áreas consideradas prioritárias ao desenvolvimento estatal.

Expansão da EPT e contexto econômico do estado

A escassez de mão de obra qualificada em Mato Grosso do Sul, evidenciada entre 2020 e 2022, reforça a hipótese de que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Novo Ensino Médio atende a demandas de setores específicos da economia. O Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025, estudo realizado pelo Observatório Nacional da Indústria projetava a necessidade de 39 mil vagas em formação inicial em todo país, a Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul (FIEMS) corroborou com essa realidade, sinalizando 20 mil postos abertos nesse mesmo período, projetados em especial pela vinda da indústria de celulose para o estado. Nesse contexto, os Itinerários Formativos da Educação Profissional emergem como uma resposta estatal que alinha os currículos escolares às cadeias produtivas do agronegócio e indústria extrativa.

A figura a seguir evidencia o discurso institucional de expansão da Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso do Sul, ao dar ênfase na universalização da oferta do ensino técnico e alcançar todos os municípios do estado.

Figura 2. Universalização da oferta de EPT em Mato Grosso do Sul



Fonte: SED/MS, 2022.

A figura materializa o discurso de ampliação da rede, como também reforça a vinculação entre escolarização, qualificação para o trabalho e alinhamento da oferta às demandas dos

decorre de uma única lei, mas de um conjuntos de normativas, no âmbito estadual, a Resolução SED/MS nº 3.181/2016 e em âmbito federal, a Portaria MEC nº 649/2018.

estudantes, dos municípios e do setor produtivo. Nesse sentido, a universalização anunciada deve ser lida criticamente, pois articula com uma racionalidade de "Customização Curricular" (Silva, 2019) ao organizar os percursos formativos, segundo uma lógica de adequação, seleção e direcionamento das escolhas das juventudes escolarizadas. Longe de representar neutralidade ou mera oferta quantitativa, a expansão evidencia uma política curricular orientada por critérios de funcionais e territoriais de ordem econômica em que as trajetórias formativas são previamente modeladas pelas prioridades do mercado regional em desenvolvimento. Desta forma, a ampliação das possibilidades formativas funciona como um mecanismo de regulação que hierarquiza os saberes e produzem subjetividades ajustadas a expectativas de empregabilidade dos setores produtivos.

No plano normativo, essa racionalidade se concretiza por meio da Resolução nº 3.997, de 3 de fevereiro de 2022, publicada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, credenciou 74 escolas e centros da REEMS para a oferta do Projeto Pedagógico do Itinerário Formativo Profissional, em modalidades integral e parcial, dando cobertura a 100% dos municípios do estado, e, alinhando a formação juvenil às demandas produtivas regionais.

Neste período, compuseram a lista de Itinerários, os seguintes percursos formativos: Administração, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária, Ciência de dados, Informática para internet, Mecatrônica, Meio Ambiente, Programação de Jogos Digitais, Recursos Humanos, Serviços Jurídicos e Tecnologia da Computação. A seleção desses cursos evidencia que a diversificação curricular em perspectiva do novo arranjo promovido pela política pública convive com um processo de hierarquização das áreas de formação, dialogando com os setores que dialogam com o perfil produtivo do estado e com a lógica de empregabilidade associada ao Novo Ensino Médio.

Itinerários formativos e produção de subjetividades juvenis

No interior das escolas o funcionamento da EPT atendia ao ideal de escolha dos estudantes, onde o estudante poderia escolher entre a formação propedêutica ou a educação profissional, restrita a oferta do seu município ou unidade escolar, uma vez que as escolas tinham disponíveis alguns dos percursos formativos e não a lista completa. Tal escolha regulada, por normativas como a Resolução nº 4.115/2022, que organiza a oferta dos Itinerários nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), prevê uma qualificação para o mundo

do trabalho com vistas a "adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação" (§ 3, Art. 9º). Esse alinhamento evidencia o que Foucault denomina "governo dos outros por si mesmos", os Itinerários Formativos passam a operar como uma tecnologia de poder que confere aos jovens uma ilusão de autonomia na escolha de suas trajetórias que estão ordenadas pelas necessidades econômicas do estado. (Foucault, 2008). Como também observam (Hilário; Ziliani, 2021), as contrarreformas do Ensino Médio, ao serem justificadas nas crises do momento histórico de sua emergência, fundamentam uma concepção de sociedade orientada pela concorrência e pela centralidade no indivíduo ao mesmo tempo em que propaga coletividade como base das ações dos sujeitos, assim, tal contradição ajuda a manter a sociedade ajustada ao modelo neoliberal.

Saviani (2011, p.48) afirma que "a educação é funcional ao sistema capitalista, enquanto qualificadora da mão de obra"; para Veiga-Neto (2013), a educação contemporânea funciona como uma fábrica de subjetividades afinadas a racionalidades liberais e neoliberais, onde a promessa de mudança social mascara as desigualdades. Nesse sentido, no arranjo curricular do NEM em Mato Grosso do Sul, os Itinerários da Formação Profissional passam a exercer o governamento das juventudes, uma vez que transformam a escola pública em ponte para inserção laboral ajustada às necessidades do setor privado neste momento histórico.

Cabe, portanto, problematizar em que medidas efetivamente ampliam as condições futuras de inserção das juventudes no mundo do trabalho ou se, ao contrário, respondem prioritariamente a demandas imediatas por força de trabalho, ao mesmo tempo em que regulam as escolhas formativas e restringem as possibilidades de continuidade dos estudos em nível superior.

Considerações Finais

Em suma, infere-se que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, se inscreve em uma racionalidade de governo que ultrapassa a oferta formativa. Os Itinerários Formativos que assumem a ideia de flexibilidade, operam como dispositivos de condução das condutas juvenis, orientando as trajetórias escolares em consonância com as demandas do mercado.

A análise das normativas evidencia que a escola pública produz subjetividades alinhadas à lógica neoliberal, na qual a autonomia do estudante é regulada pelo Estado. Assim, os Itinerários da Educação Profissional e Tecnológica não apenas organizam os currículos escolares por meio de novos arranjos, como também, conduzem o governamento das juventudes escolares produzindo modos de ser compatíveis com a economia vigente e adaptados a setores específicos da economia regional. Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstra que esse arranjo implica na hierarquização de saberes, uma vez que reduz componentes da formação geral para a ampliação dos percursos voltados à empregabilidade.

Para pesquisas futuras, cabe o questionamento sobre a recente Resolução SED/MS nº 4.520 de 3 de março de 2026 que regulamenta o Programa de Verticalização da Educação Profissional (Provert) na REEMS, estabelecendo os contornos da integração entre o Ensino Médio Técnico e a Educação Superior Tecnológica, bem como seus possíveis efeitos sobre a organização curricular, a distribuição das oportunidades formativas e continuidade do processo de Customização Curricular já em curso.

Referências

BASSANESI, Daniele Andressa; CORRÊA, Isabela Stoco. **Educação empreendedora: diálogos sobre a implantação do Novo Ensino Médio na perspectiva da Educação Profissional Tecnológica (EPT)**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA: Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem, 2025, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Instituto Conexões 360, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 84, de 15 de setembro de 2016** (MP nº 746/2016). Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Contas regionais do Brasil: PIB 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso ministrado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. Revisão Claudia Berliner.2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso ministrado no Collège de France (1977-1978). 2 ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

GROPPO, Luís Antonio**. Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.
HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **Relações entre crises econômicas e Reformas do Ensino Médio no Brasil.** Anais do Seminário de Formação docente: Intersecção entre Universidade e Escola, [S. l.], v. 4, n. 4, p. P. 1–17, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Contas regionais do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**: materialização da Lei 13.415/2017 nas escolas-piloto do município de Dourados-MS. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Educação Profissional e Tecnológica é destaque no período de pré-matrículas da REE.** Campo Grande, 22 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL**. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 3.181, de 29 de dezembro de 2016.** Credencia as escolas e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Agronegócio - Eixo Tecnológico: Recursos Naturais - Educação Profissional Técnica de nível médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, identificadas no Anexo Único desta Resolução. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 9.318, p. 42-43, 30 dez. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS nº 3.961, de 17 de dezembro de 2021. Institui o Itinerário Formativo Profissional como opção para as escolas e Centros Profissionais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REEMS). **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul***,* Campo Grande, 17 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS nº 3.997, de 3 de fevereiro de 2022. Credencia 74 escolas e centros da REEMS para a oferta do Projeto Pedagógico do Itinerário Formativo Profissional. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul***,* Campo Grande, 3 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS nº 4.115, de 14 de dezembro de 2022. Organiza a oferta dos Itinerários nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI**). Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul***,* Campo Grande, 14 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 4.520, de 3 de março de 2026. Institui o Programa de Verticalização da Educação Profissional, no âmbito da Rede** Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 4 mar. 2026.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org**.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2004**.**

PERBONI, Fabio; [et. al]. Implicações da reforma do Ensino Médio para o currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeira aproximação**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 48.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio:** elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal:** novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2013.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

ENTRE MEMÓRIAS E INOVAÇÕES: IMPACTOS DE UMA PISTA DE SKATE NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E NO PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO

Augusto Diesel de Oliveira[84]
Leonardo Brandão[2]
Oldemar Mazzardo[3]

Resumo
Com sua consolidação como prática corporal, os skatistas invadiram os espaços urbanos. Na busca de doutrinar ou fomentar o skate como prática esportiva, houve um exponencial crescimento do número de pistas de skate pelo Brasil. Este artigo faz parte de uma dissertação defendida junto ao PROEF Unioeste, onde o professor-pesquisador descobriu que, ainda no início dos anos 2000, na escola alvo de sua pesquisa foi construída uma pista de skate. Ao considerar a data da fundação da pista e o fato de o skate ser ainda pouco contemplado dentro das práticas educacionais, o presente estudo visa compreender os objetivos para a construção da pista dentro do ambiente escolar e compreender seus impactos sobre diferentes aspectos (cultural, social e educacional) na comunidade escolar.

Palavras-chave: Skate; Escola; Pista de Skate; História.

Introdução

O skate surgiu na contramão dos esportes tradicionais, possibilitando a seus praticantes valorizar novas experiências, sentimentos e intensas emoções, algo muito próximo de um movimento de contracultura (Olic, 2014; Brandão, 2012; Honorato, 2013), uma vez que os esportes tradicionais refletiam os ideais positivistas, marcados pelo preceito da meritocracia e voltados à perfeição técnica, ordem, organização tática, disciplina e respeito às regras tradicionais, que pouco contemplavam o lúdico, o prazer e a criatividade (Olic, 2014).

No Brasil, a prática do skate começa a se consolidar a partir da segunda metade da década de 1970, com a expansão do número de pistas e eventos (Brandão, 2011). Na década de 1980, se [85]sedimentou como prática corporal, ao mesmo tempo em que avançou em seu

[1] Mestre em Educação Física (UNIOESTE). Professor de Educação Física SED/MS e SEMED Iguatemi - MS.
[2] Doutor em História (PUC-SP) com pós-doutorado em Estudos do Lazer (UFMG). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e no Departamento de História e Geografia da Universidade -FURB.
[3] Doutor em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora pela Universidade de Pittsburgh – EUA. Pós-doutor pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto C da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

processo de esportivização e expansão na quantidade de eventos. Nessa década, também se desenvolveu a modalidade *street,* mais conhecida atualmente como *skate street,* praticada nas ruas ou em pistas que simulam obstáculos urbanos (Honorato, 2013).

As mudanças supracitadas contribuíram para estabelecer uma nova identidade skatista, que deixou de se assemelhar à cultura do surf e passou a se relacionar com o movimento cultural punk, absorvido pelos skatistas e que fomentou o espírito de rebeldia e contestação. Assim, os skatistas, além de andar de skate nas ruas e praças, começaram, "numa apropriação que carrega um bom tom de transgressão, a utilizar outros aparelhos urbanos, tais como corrimãos, escadas e bancos" (Brandão, 2011, p. 109), apropriando-se dos espaços e equipamentos urbanos.

Conforme explica Olic (2014), a ocupação dos espaços públicos por skatistas, inspirada pela cultura punk, gerou danos urbanos e acidentes com pedestres, levando a população a se afastar desses locais, vinculando a imagem do skate a estigmas de marginalidade e vandalismo. Considerando essa conjuntura de discriminação, também houve a tentativa de criminalização e o impedimento da prática skate na cidade de São Paulo. Proibição que foi revogada após a posse da prefeita Luiza Erundina em 1989 (Brandão, 2014).

A partir do início da década de 1990, os praticantes de skate perceberam a necessidade de se aproximar das políticas públicas do Estado. Iniciou-se, então, o processo de criação de associações municipais e estaduais com o propósito de garantir novos espaços para essa atividade, ação que distanciou os skatistas da filosofia punk, que pregava um ideal anarquista. Neste mesmo período, o skate ganhou visibilidade a nível nacional, e seu crescimento foi refletido no grande número de pistas construídas. Somente em São Paulo, durante a gestão de Marta Suplicy, foram construídas mais de sessenta pistas públicas, especialmente nas áreas periféricas, transformando o skate, até então considerado uma prática marginalizada, em uma prática de inclusão social e de enfrentamento à violência e criminalidade (Olic, 2014).

Ao apresentar as duas dimensões em que a prática do skate se realiza (esportiva e citadina), Machado (2022) cita que a perspectiva esportiva é realizada em ambiente próprio (pista) e possui um conjunto de normas que a regulamentam, assim, acaba atraindo a atenção do público leigo e o investimento de políticas públicas; já a prática citadina é caracterizada por não ser institucionalizada e explorar os diferentes espaços públicos, o que acaba gerando tensão entre os skatistas que se apropriam da cidade para sua prática e por parte da população que a considera sua presença indesejada, perigosa e danosa a esses espaços. Ainda segundo o mesmo autor, em meio a esta dualidade de prática esportiva x citadina, fica evidente as ações do poder

público privilegiando a dimensão esportiva ao institucionalizar políticas e espaços públicos (pistas) no intuito de disciplinar skatistas e regular o uso da cidade.

Seja com o objetivo de disciplinar a prática ou fomentar a modalidade, o número de pistas no Brasil teve um crescimento exponencial nos anos 2000, saltando de 427, em 2002, para 1024, em 2006 pistas distribuídas por todo o território nacional (Cbsk, 2020). Paralelamente, o crescimento no número de praticantes foi muito expressivo no país, de 2,7 milhões em 2002, para 8,5 milhões em 2015 (Cbsk, 2020). A maioria dos praticantes (36%) era formada por jovens escolares entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, com idades entre 11 e 15 anos. O desenvolvimento do fenômeno esportivo e cultural do skate não era homogêneo no território nacional. Em 2002, os skatistas concentravam-se em grandes capitais como Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre, que somadas, possuíam mais praticantes do que as Regiões Norte e Centro-Oeste do país inteiras (Cbsk, 2026).

Segundo o Guia de Pistas (Cem Por Cento Skate, 2004) havia no Brasil 721 pistas ou picos de ruas para a prática de skate, e dentro deste universo algumas poucas iniciativas de incentivo a essa atividade dentro de escolas, sendo que o que havia era em escolas localizadas na região metropolitana de São Paulo. Com exceção desse cenário, Oliveira (2025) em sua dissertação de mestrado, cita uma pista de skate construída em uma Escola Estadual no interior do Mato Grosso do Sul, na cidade de Iguatemi, ainda no início dos anos 2000. Esta pista de skate desperta a atenção por dois motivos: o ano de sua fundação e o fato de ter sido erguida em uma escola, localizada num pequeno município, à época, com população de treze mil e seiscentos habitantes (Ibge, 2000) e situada a grande distância dos poucos espaços escolares que já dispunham de pistas para a prática de skate.

Isto posto, o presente artigo objetiva compreender a motivação e objetivos para a construção de uma pista de skate dentro do espaço escolar em uma cidade distante dos grandes centros, compreender seu impacto cultural, social e educacional com relação à comunidade escolar e resgatar a memória desta que pode ter sido a primeira pista de skate construída dentro de um ambiente escolar.

Metodologia

Esta investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório

ao buscar compreender a relações das dinâmicas, significados, valores de um grupo social e de uma experiência prática, tendo o estudo de caso como instrumento metodológico (Silveira; Córdova, 2009).

A coleta de dados foi realizada utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com três egressos praticantes de skate no ambiente escolar e com o diretor da Escola Estadual foco desta pesquisa. Após o contato inicial e aceite dos participantes, foram agendadas as entrevistas e posteriormente realizadas em outubro de 2024. Três entrevistas foram realizadas de maneira remota através de ligação telefônica (diretor e dois egressos) e uma de maneira presencial (um egresso), tendo sido todas elas gravadas, e posteriormente, transcritas. As perguntas foram estruturadas de maneira aberta a fim de obter maiores informações sobre os objetivos do estudo, sendo o questionário para o diretor escolar voltados às motivações, histórico e impactos na realidade escolar, e o direcionado aos skatistas/egressos da escola referente ao início de sua prática no skate, prática escolar e a importância da pista de skate para os escolares e a comunidade escolar.

Após coleta de dados, deu-se início ao processo de análise. Inicialmente, realizou-se a fase de pré-análise e exploração do material através da leitura flutuante. Em um segundo momento, procedeu-se à codificação, com a definição das unidades de registro e contexto, seguida da fase de categorização. Por fim, efetuou-se o tratamento dos resultados mediante a inferência e a interpretação dos dados relevantes aos objetivos da pesquisa (Bardin, 1991).

Em sua totalidade, os aspectos éticos foram observados com os participantes e sua identificação foi preservada. Este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 80647024.9.0000.0107.

Resultados e discussão

A partir da análise de conteúdo (Bardin, 1991), definiram-se as unidades de registro e as categorias de análise em duas vertentes: a do diretor escolar e a dos skatistas/egressos da escola, conforme os objetivos do estudo, sendo posteriormente apresentadas e descritas. Em relação às informações obtidas do diretor escolar, destacam-se a data da construção, motivação, escolha da modalidade, parceria para construção, aceitação dos professores, utilização

educacional e mudança de perspectiva. A cerca das vivências e memórias dos skatistas egressos da Escola Estadual, foram elencadas seis as unidades de significado, sendo o início da prática de skate, realidade local, influência da pista, skate nas aulas de Educação Física, destruição da pista e memórias marcantes. Para preservar o anonimato dos participantes, o ex-gestor escolar foi identificado como Diretor Escolares e os egressos como "Skatista A", "Skatista B" e "Skatista C".

De "loucura" à solução

Segundo o Diretor Escolar, o ano da construção e fundação da pista foi 2001. Nos documentos dessa época, constatam-se pista em escolas somente no Estado de São Paulo. As pistas foram construídas através de iniciativas públicas como o Projeto Parceiros do Futuro, do Governo do Estado de São Paulo, que implantou a prática do skate em cinco escolas estaduais, sendo três na capital e duas em Diadema (região metropolitana). Infelizmente a data de fundação, no ano de 2003, pode ser verificada apenas em uma pista, a do Colégio México (Cem Por Cento Skate, 2004).

Outras iniciativas públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo, também tiveram como objetivo fomentar a prática do skate no ambiente escolar: os CEUs (Centros Educacionais Unificados) e o Projeto Skate-Escola. Os CEUs atendiam em suas dependências o ensino infantil e fundamental, bem como, infraestrutura para a realização de diversas atividades escolares, incluindo o skate. No total, quinze unidades contavam com pistas de skate, todas fundadas no ano de 2003. Por sua vez, o Projeto Skate-Escola, que objetivava incentivar as práticas esportivas no ambiente escolar, como alternativa para afastar os estudantes de práticas marginais, teve a primeira pista construída em dezembro de 2001 na Escola Amorim Lima (Cem Por Cento Skate, 2004).

Assim, afirma-se que a pista de skate objeto desta pesquisa, foi a única a ser construída dentro de uma escola, à exceção da região metropolitana de São Paulo. Considerando-se as datas de fundação das demais pistas e o início dos projetos, essa pista também apresenta fortes indícios de ter sido a primeira em âmbito nacional. Das vinte e uma escolas em São Paulo que possuíam pistas, quatro delas não apresentavam sua data de fundação (Colégio Nicéia Albarello Ferrari e Colégio Primavera, de Diadema, e o Colégio Leonor Quadros e Colégio Padre Tiago Alberioni, de São Paulo). Entre as demais, apenas uma era datada de 2001 (dezembro), sendo

que todas as outras foram fundadas a partir de 2002.

Em 2001, a Escola Estadual foco desta pesquisa enfrentava um sério problema de vandalismo, especialmente nos finais de semana. Na tentativa de combater essa situação, o diretor escolar da época decidiu incentivar a prática esportiva dentro do ambiente escolar nos finais de semana e férias escolares, permitindo o acesso livre ao espaço da escola para a comunidade. Dessa forma, a presença da comunidade ajudou a inibir a depredação do patrimônio escolar.

A iniciativa do Diretor Escolar, mesmo em uma cidade tão distante dos grandes centros onde o skate já era amplamente difundido (Cbsk, 2026), alinha-se às iniciativas públicas da mesma época na região metropolitana de São Paulo. Tais políticas públicas buscavam, por meio da construção de pistas de skate, utilizar a prática do skate como ferramenta de inclusão social e de combate à violência e ao vandalismo (Olic, 2014).

Sobre a escolha do skate como prática integrante do hall de atividades praticadas nas dependências da escola, dois fatores são apontados: primeiro, o fato de ser uma prática nova *"É por que era novidade pra muita gente, né, novidade pra gente também e o pessoal queria, né"* (Diretor Escolar); segundo, o acolhimento à reivindicação dos estudantes *"os alunos que pediam também"* (Diretor Escolar).

O Diretor Escolar afirma que a implantação da pista de skate teve boa aceitação por parte do corpo docente *"Um, ou outro professor foi contra, né, mas a maioria encampou a ideia"*. Porém, no que se refere à utilização educacional da pista, segundo o diretor ela não era utilizada pelos professores nas aulas de Educação Física, ficando seu uso restrito aos finais de semana e férias escolares.

Ao estabelecer o diálogo com os estudantes e acolher a reivindicação daquilo que era uma novidade sem qualquer tipo de julgamento, mesmo havendo resistência por uma parte dos docentes, o Diretor Escolar demonstrou que sua gestão era permeada de um fazer Freireano, alicerçada em saberes necessários e indispensáveis à prática educativa (Freire, 1996).

Para a construção da pista, contou com total parceria entre a Escola e a Prefeitura Municipal. Enquanto a Escola cedeu o espaço, os materiais e a mão de obra ficaram sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal.

Segundo o Diretor Escolar, a construção da pista foi uma decisão acertada, que ajudou efetivamente a resolver o problema do vandalismo na escola e que, com o tempo, os docentes mudaram sua opinião sobre a iniciativa

Machado (2021; 2022) destaca que a construção de pistas para o fomento da prática do skate pode ser compreendida como uma iniciativa velada do poder público de diminuir a prática de skate na rua, uma forma de adestramento territorial que evitaria possíveis conflitos entre skatistas e pedestres na utilização dos espaços urbanos. Ainda segundo o autor, embora tenha boa aceitação por parte dos skatistas pelo fato da construção de pistas ser uma via para democratizar e incentivar o esporte, estes mesmos não aceitam e lutam para que seu direito de acessar outros espaços urbanos para a prática do skate.

Duas décadas após o empreendimento da construção da pista de skate, o Governo Federal, em conjunto com a Confederação Brasileira de Skate incentivou a adoção de aulas de skate no contraturno escolar. O projeto propôs articular a prática esportiva estruturada e o desenvolvimento da cidadania, por meio dos desafios de sua prática e aprendizado de seus fundamentos, promovendo, consequentemente, a inclusão social de crianças e pré-adolescentes (Cbsk, 2021).

Através da atitude do Diretor Escolar, pode-se perceber que não houve qualquer tentativa ou menção a limitar a cidadania dos estudantes skatistas ou doutrinar sua prática do skate exclusivamente na pista construída na escola. Muito pelo contrário, ao atender à solicitação de um grupo de estudantes que, muitas vezes, é vítima de discriminação dentro do ambiente escolar (Rampazzo; Stigger, 2016) e ao construir a pista, o Diretor possibilitou resolver um problema social, mudar a perspectiva por parte de seus pares, democratizar o acesso a uma nova cultura corporal e viabilizar muitos aprendizados, como será exposto a seguir.

Uma pista, muitos aprendizados

Ao perguntarmos aos estudantes/skatistas sobre seu início na prática do skate, nota-se a influência do skate praticado dentro do ambiente escolar ter sido motivador para o início da prática para dois dos skatistas (Skatista A e Skatista B). O Skatista C, entretanto, menciona que começou sua prática a partir da curiosidade ao ver praticantes da modalidade em outras cidades e pela busca por um esporte alternativo ao futebol.

Sobre o contexto da realidade local na época da fundação da pista, ficam evidentes as dificuldades para a aquisição de materiais. Como na cidade de Iguatemi/MS não havia loja especializada que vendesse peças para skate, os skatistas para fazerem aquisição de materiais para sua prática esportiva, os skatistas precisavam viajar até a cidade de Guaíra, no estado

vizinho Paraná, para adquirir materiais em uma loja especializada, como relatado pelos Skatistas A e C. Outra forma de conseguir equipamentos era através de ligações telefônicas para uma loja em Campo Grande/MS, recebendo os produtos via Correios, como foi citado pelo Skatista B.

Sobre a influência e importância da pista de skate, o Skatista A relembra que a pista foi construída a partir da reivindicação dos skatistas e que ela facilitou muito para sua prática, pois até então precisavam construir seus próprios obstáculos. O Skatista B lembra que a pista foi um grande incentivo para desenvolver as primeiras habilidades e manobras no skate, e que através dela puderam apresentar a modalidade para outras pessoas. O Skatista C, afirma que a construção da pista o influenciou muito para manter a prática do skate, e que sem ela provavelmente teria deixado de andar, pois não havia outros lugares no município para sua prática.

Com relação a utilização da pista de skate nas aulas de Educação Física, verifica-se que a prática de skate ou não era realizada durante as atividades conforme apontado por dois skatistas (Skatista B e C) ou eventualmente quando era contemplada, realizada de maneira espontânea pelos estudantes sem a intervenção pedagógica do professor (Skatista A).

Rampazzo e Stigger (2026) apresentam a escola, a partir da ótica de um grupo de skatistas, como um lugar de rotulação e de limitação temporal para a prática do skate, motivo de desmotivação dos skatistas no exercício de sua vida escolar. Já com a pista construída dentro da escola, mesmo que a prática de skate não fosse contemplada nas aulas de Educação Física, possibilitou que os estudantes, concomitantemente, mantivessem a aderência a sua prática e apresentassem a cultura do skate para os não praticantes, o que os tornou mais presentes no ambiente escolar e aumentasse o senso de pertencimento à escola.

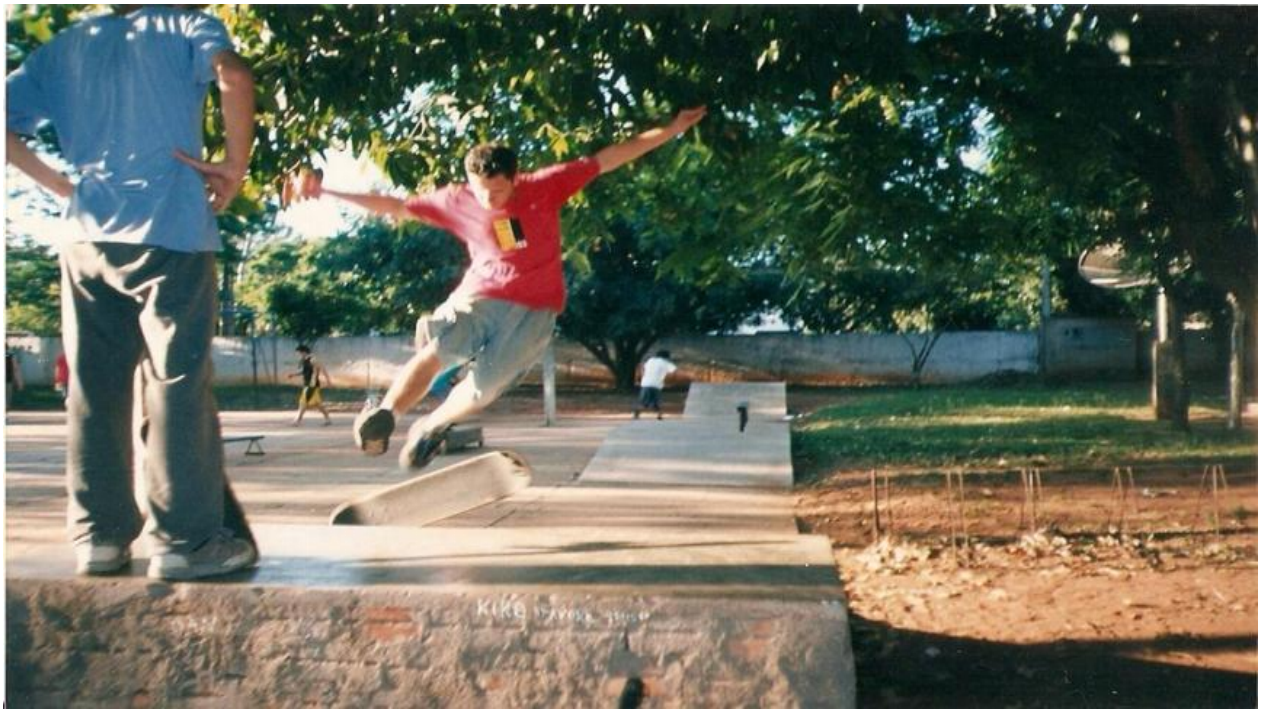
Sobre a interação skate e educação, Armbrust e Lauro (2010) cita que nos anos 2000, houve no Brasil, o surgimento de disciplinas em cursos universitários, de extensão e pós-graduação voltados aos esportes radicais. Entretanto, anos após o crescimento do skate como modalidade esportiva e cultural, mesmo com ampliação de espaços de prática, a presença do skate nas escolas e suas possibilidades pedagógicas ainda são poucos exploradas (Silva; Capraro, 2023; Kawashima *et al.* 2021; Silva; Reverdito, 2026).

Ao descreverem as possiblidades educacionais do skate, Armbrust; Lauro (2010) e Neira (2014) afirmam que, além das capacidades físicas, as atividades com skate permitem aos praticantes aprender a tomar decisões, lidar com desafios, compartilhar espaços, valorizar o

outro, trocas de experiência e de incentivo, resultando no desenvolvimento da autonomia, cooperação e respeito ao próximo, saberes atitudinais indispensáveis à prática escolar e humana.

No que tange à destruição da pista (possivelmente ocorrida no ano de 2010, embora não haja documentos comprobatórios), os skatistas foram unânimes na indignação e lamentação. Todos apontaram que, atualmente com a visibilidade do skate, a pista poderia ser muito valorosa para as práticas escolares, ainda mais, por estar dentro de uma escola, sendo um lugar seguro para sua prática (Skatista B).

Figura 1 - Pista de skate construída dentro da escola pública



Fonte: Arquivo pessoal do professor pesquisar (nov. 2001).

Sobre as memórias dos skatistas em relação as experiências vividas na pista de skate, evidenciou-se que mesmo não havendo incentivo educacional para a prática do skate, a sua cultura consolidou-se na escola através das práticas de lazer, com um número significativo de praticantes e diferentes eventos que possibilitaram que outras pessoas pudessem conhecer e vivenciar sua prática e cultura, possibilitando novas amizades e momentos inesquecíveis. O Skatista A, lembra que os momentos da prática de skate na escola foram períodos muito marcantes de lazer no qual os amigos se reuniam para andar de skate. Já o Skatista B, recordou com entusiasmo do campeonato de skate que realizaram na pista, e que através da prática do

skate na escola puderam viajar para outros lugares, em especial, para um campeonato de skate realizado na capital do Estado, Campo Grande. Para o Skatista C, a recordação é que através da prática de skate na pista da escola surgiram muitas amizades, que os momentos eram de descontração e comemoração pela evolução nas manobras, e ressalta que os skatistas nunca depredaram nenhuma estrutura da escola.

Sobre a relação de amizade relatadas pelos skatistas, Neira (2014) constatou os laços de companheirismo, cooperação e diversão que ocorre nas relações de um grupo de skatistas, mesmo em momentos de tombos, como também, a ludicidade e relações de respeito. Igualmente, constatamos que mesmo sendo praticado em uma pista e ter sido espaço de campeonato, o espírito *for fun* (voltado a diversão) se sobressaiu sobre a prática para o desempenho (resultado), contradizendo as polaridades que envolvem a prática do skate esportivo e cultural (Olic, 2014).

Sobre o processo de destruição da pista, em contato com a escola, não foi possível encontrar nenhuma ata sobre a suposta reunião que definiu o futuro deste patrimônio escolar ou entrevistar as ex-gestoras na época do fato ocorrido.

Considerações Finais

Em 2001, no interior do Mato Grosso do Sul, um diretor escolar, na tentativa de resolver o vandalismo na escola, abriu e disponibilizou o espaço escolar nos finais de semana e férias escolares para a utilização esportiva pela comunidade local no intuito amenizar a depredação das estruturas da escola.

Mesmo distante dos grandes centros, numa fase ainda embrionária sobre as possibilidades educacionais do skate e a resistência por parte de seu corpo docente e de outros gestores escolares, o mesmo diretor, através da prática do diálogo, da escuta e na aceitação ao novo, acolheu a reivindicação dos estudantes e resolveu acrescentar o skate junto as práticas esportivas realizadas na escola. Para isso buscou parcerias, e assim, construiu aquela que foi primeira pista de skate nas dependências de uma escola, fora da região metropolitana de São Paulo.

O objetivo foi alcançado, eliminando o vandalismo na escola e a iniciativa da construção da pista para prática de skate tornou-se ainda mais exitosa quando os oposicionistas mudaram sua opinião. A construção da pista possibilitou que os estudantes conhecessem e se

apropriassem de um novo estilo de vida. Embora não tenha sido tão significativa a sua utilização educacional por parte dos professores, os estudantes, puderam descobrir através da pista uma nova prática corporal e todos os saberes de uma nova cultura que ultrapassaram os muros escolares.

Também ficou evidente de que nesta pista, ao mesmo tempo que aprendiam novas manobras, os estudantes puderam desenvolver novos laços de amizade, a sorrir das quedas e compreender que elas faziam parte do processo, que era preciso se levantar e continuar na tentativa de se superar, mesmo que seu progresso demorasse, iria torcer e se alegrar pela evolução dos amigos. Por fim, mesmo que a diversão fosse o principal objetivo, a competição também lhe possibilitaria novos aprendizados e propiciaria conhecer novos lugares.

Consideramos que a quantidade de skatistas entrevistados é uma limitação desse estudo, pois com um número maior de participantes poderiam surgir novas perspectivas sobre os objetivos do estudo, como também a falta de acesso aos documentos sobre a destruição da pista e da data de fundação da pista de algumas escolas citadas na pesquisa deixam lacunas para a compreensão de alguns fatos.

Salientamos a necessidade da realização de novas pesquisas sobre a construção de pistas e/ou da prática do skate nas escolas e seus possíveis impactos em diferentes aspectos, por exemplo, educacional, social ou cultural.

Mesmo os objetivos sendo alcançados e superados, infelizmente a construção física da pista de skate acabou, porém, suas memórias, lembranças e aprendizados não foram e nunca serão demolidos.

Referências

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 799-807, 2010.Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3100. Acesso em: 31 out. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BRANDÃO, Leonardo. **A cidade e a tribo skatista:** juventude, cotidiano e práticas corporais na história cultural. Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

BRANDÃO, Leonardo. O surfe de asfalto: a década de 1970 e os momentos iniciais da prática do skate no Brasil. **Skate & Skatistas:** Questões contemporâneas, p. 15-40, 2012.

BRANDÃO, Leonardo. De Jânio Quadros a Luiza Erundina: uma história da proibição e do incentivo ao skate na cidade de São Paulo. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 49, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17861/15944. Acesso em 11 out. 2023.

CBSK. Confederação Brasileira de Skateboarding. **#SOMOS TODOS CBSk A história da Confederação Brasileira de Skate.** Editora ZY, 2020.

CBSK. Confederação Brasileira de Skateboarding. Pesquisas. **Projeto Skate Escola vai levar o esporte olímpico a mais de três mil crianças e adolescentes pelo Brasil.** 2021. Disponível em: https://www.cbsk.com.br/noticia/projeto-skate-escola-vai-levar-o-esporte-olimpico-a-mais-de-tres-mil-criancas-e-adolescentes-pelo-brasil. Acesso em: 20 abr. 2026

CBSK. **Confederação Brasileira de Skateboarding**. Pesquisas. 2026. Disponível em: https://cbsk.com.br/pagina/pesquisas. Acesso em: 20 abr. 2026.

CEM POR CENTO SKATE. **Guia de Pista**. 2004.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_mato_grosso_do_sul.pdf. Acesso em 15 abr. 2026.

HONORATO, Tony. A esportivização do skate (1960-1990): relações entre o macro e o micro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 95-112, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28269. Acesso em: 3 jul. 2023.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GODOI, Marcos Roberto; SILVA, Carlos Eduardo Ferreira da; OLIVEIRA, Mayla dos Sansto de; ALMEIDA, Ketlyn Inaiá Pereira de. Produção científica em educação física: estudos sobre o ensino do skate na escola. **Kinesis**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2021. DOI: 10.5902/2316546465761. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/65761. Acesso em: 5 jun. 2023.

MACHADO, Giancarlo Marques Carraro. Os enquadramentos da citadinidade: sobre os impactos da prática do skate de rua na cidade de São Paulo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 64, n. 3, p. e189652, 2021. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2020.189652. Disponível em: https://revistas.usp.br/ra/article/view/189652. Acesso em: 23 abr. 2026.

MACHADO, Giancarlo Marques Carraro. Esporte, citadinidade e política: disputas em torno dos sentidos da prática do skate de rua em São Paulo-SP. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 54, n. 1, 2022. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/fcc6/99eb04e964aaf652194828947b05defb266b.pdf Acesso em 11 abr. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para um currículo de

Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 18, p. 299-316, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1861/1695. Acesso em: 27 abr. 2023.

OLIC, Mauricio Bacic. "Das ruas para os Jogos Olímpicos? Dinâmicas em torno da prática do Skate." **Campos:** Revista De Antropologia Social 15.1 (2014): Campos : Revista De Antropologia Social, 2014, Vol.15 (1). Disponível em: https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/43208/27038. Acesso em: 3 set. 2023

OLIVEIRA, Augusto Diesel de. **Das situações-limite ao inédito viável**: prática interdisciplinar sobre skate. 2025. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025.

RAMPAZZO, Marcelo; STIGGER, Marco Paulo. Jovens praticantes de skate e seu cotidiano. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 207-221, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p207. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Joana Caroline Corrêa da; CAPRARO, André Mendes. O skate na ciência: perfil da produção do conhecimento sobre o skate em artigos científicos de periódicos brasileiros (2008-2022). **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 26, n. 2, p. 22-49, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/46975/38155. Acesso em: 15 out. 2023.
SILVA, Carlos Eduardo Ferreira da; REVERDITO, Riller Silva. Produção do conhecimento científico sobre o skate (2003-2023): uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 29, 2026. DOI: 10.5216/rpp.v29.84288. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/84288/44987. Acesso em: 10 abr. 2026.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda PEIXOTO. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

O BRINCAR COMO PRÁTICA SIMBÓLICA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE DOURADOS (MS)

Karina Paelo de Souza[86]
Míria Izabel Campos[87]

Resumo

O Resumo Expandido traz um texto originário de proposta de pesquisa apresentado para a seleção de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD. O estudo analisa o brincar como direito fundamental e eixo estruturante da Educação Infantil, fundamentado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na BNCC (Brasil, 2017). O objetivo é compreender as percepções e a organização do brincar por crianças e professores em escolas municipais de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, investigando como os espaços escolares potencializam ou restringem essa prática. A fundamentação teórica articula-se às críticas de Kishimoto (2011) sobre a instrumentalização didática do lúdico e às reflexões de Foucault (1979; 1999) acerca da escola como dispositivo disciplinar que regula corpos e condutas. Adicionalmente, as contribuições de Gomes (2001) situam o brincar como linguagem de resistência e pensamento encarnado. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem etnográfica de natureza qualitativa, utilizando observação participante, entrevistas semiestruturadas com docentes e rodas de conversa com crianças, mediadas por recursos lúdicos. A proposta reconhece a infância como categoria social ativa, valorizando as vozes infantis na produção de conhecimento. Os resultados esperados buscam interpretar o brincar em suas dimensões históricas e culturais, compreendendo-o como campo de disputas simbólicas e resistência às padronizações institucionais. Conclui-se que a pesquisa reafirma a ludicidade como princípio formador e político indispensável ao ato educativo, visando superar a dicotomia entre corpo e mente no ambiente escolar.

Palavras-chave: História da educação; Brincar; Infância; Espaços escolares; Formação docente.

Introdução

[86] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à Faculdade de Educação (FAED), orientação da Profa. Dra. Míria Izabel Campos, linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atua na área de Educação Infantil. E-mail: karina.paelo.de.souza@gmail.com

[87]Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lotada na Faculdade de Educação (FAED). Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br

O brincar é reconhecido como um dos direitos fundamentais da infância e um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Trata-se de uma atividade que permite à criança expressar, elaborar e reconstruir significados sobre o mundo, articulando imaginação, corpo e linguagem em uma experiência essencialmente formadora.

No entanto, ao discutir a relação entre o brincar e a educação, Tizuco Kishimoto (2011) revela que a inserção do jogo e do brinquedo no contexto escolar é resultado de um longo processo histórico, atravessado por diferentes concepções de infância e de ensino. Desde a Antiguidade, o jogo foi visto como recriação e descanso das atividades intelectuais, permanecendo, por séculos, à margem das práticas educativas formais. É apenas a partir do Renascimento e, mais fortemente, com o movimento romântico que o brincar passa a ser reconhecido como conduta livre e potencialmente formadora, ganhando espaço nas teorias sobre o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o brinquedo educativo surge como recurso pedagógico que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, materializando-se em jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, brinquedos de montar e múltiplas outras atividades concebidas para estimular noções cognitivas e motoras. Entretanto, como observa a autora citada, essa vinculação entre o brincar e o ensino consolidou uma visão funcional e instrumental do lúdico. Nas instituições de ensino, a brincadeira aparece, em geral, subordinada a finalidades didáticas, tornando-se meio para a aprendizagem de conteúdos ou habilidades previamente determinadas.

Essa percepção motivou a proposta de pesquisa apresentada para a seleção de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, cujo objetivo foi compreender como as crianças e os professores das escolas municipais Urbanas de Dourados com oferta de educação infantil (Pré-escolar) percebem e organizam o brincar, analisando de que maneira os espaços escolares possibilitam ou restringem essa prática. Sendo assim, a ideia é problematizar as representações e as condições materiais e simbólicas do brincar, questionando quais as presenças ou ausências da ludicidade como linguagem legítima dentro da sala de atividades e como potencial de aprendizagem e criação?

Reflexões com alguns referenciais teóricos

Reflexões de Michel Foucault (1979; 1999) evidenciam como as instituições modernas, entre elas a escola, exercem um poder que se manifesta de maneira difusa e cotidiana, moldando corpos e condutas. Em *Vigiar e Punir* (1999), Foucault descreve os espaços escolares como dispositivos disciplinares que regulam gestos, movimentos e tempos, transformando o corpo infantil em um corpo "dócil" - útil, produtivo e controlado. Já em *Microfísica do Poder* (1979), o autor amplia essa compreensão ao demonstrar que o poder se exerce nas relações mais sutis, nas rotinas, nos olhares e nas normas aparentemente neutras.

Sob essa perspectiva, os espaços escolares de educação infantil podem ser compreendidos como territórios em que se produzem e se controlam comportamentos, inclusive aqueles relacionados ao brincar. A organização dos tempos e lugares destinados à brincadeira - o recreio, o parque, o pátio - revela como o poder atua sobre o corpo da criança, definindo quando, onde e como é permitido movimentar-se, explorar e imaginar. Tais delimitações evidenciam o modo como o brincar, embora reconhecido pedagogicamente, é frequentemente regulado por práticas que buscam conter a espontaneidade e os "desarranjos"[88] próprios da infância.

Nessa direção, as contribuições de Cleomar Gomes (2001), em sua tese *Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*, ampliam a compreensão sobre o brincar como experiência corporal, cultural e socialmente situada. O autor revela que o brincar se constitui como linguagem de resistência, em que corpo e espírito se integram em uma mesma experiência de criação e presença no mundo. Em suas observações etnográficas, ao investigar os caminhos pelos quais a brincadeira adentra as instituições - "pela porta ou pela janela" - Gomes constata um conflito entre o "brincar do bairro" e o "brincar da escola", destacando que o ambiente escolar tende a "deixar o lúdico do lado de fora", deslocando a ludicidade para os espaços abertos - "quintais, praças, calçadas, ruas e campinhos de Interlagos" (Gomes, 2001, p. 335). Ainda assim, as crianças "brincam", encontrando brechas, "momentos, cantos e recantos, onde e quando possam transgredir regras ou enganar com a força de seu estar junto, da potência da sua prossemia" (Gomes, 2001, p. 335).

Ao afirmar que "o corpo que brinca é o melhor receptáculo para o espírito que aprende" (Gomes, 2001, p. 54-58), o autor evidencia que a cisão entre corpo e mente - historicamente

[88] Utiliza-se o termo "desarranjo" não sob uma perspectiva pejorativa de caos ou ausência de regras na infância, mas como categoria analítica fundamentada nas concepções de Michel Foucault (1999). O brincar é compreendido aqui como um tensionamento frente aos processos de docilização e utilidade impostos aos corpos. Assim, esse desarranjo natural demarca a potência do brincar como um espaço-tempo que escapa ao ordenamento institucional.

reproduzida pela escola - constitui uma negação da própria natureza da infância. Para Gomes (2001), o conhecimento não se dissocia do movimento, e o gesto lúdico é, antes de tudo, uma forma de pensamento encarnado. Sua pesquisa etnográfica demonstra que o brincar emerge como resistência e invenção mesmo em contextos marcados por práticas de controle e disciplinamento. Ao considerar isso evidencia-se que a criança, ao agir corporalmente, ressignifica as estruturas temporais e espaciais da escola, transformando-as, pela via da imaginação e da ludicidade, em espaços de liberdade e resistência ao controle disciplinar.

Metodologia pretendida

A opção pela abordagem etnográfica justifica-se pela intenção de acompanhar e compreender as práticas de brincar dentro do espaço escolar, reconhecendo a ludicidade como uma expressão cultural e social que se manifesta nas interações entre crianças e adultos. Segundo Lev Vygotsky (1998), o jogo/brincadeira constitui a principal fonte de desenvolvimento na idade pré-escolar, pois é nela que a criança se comporta além de seu comportamento habitual, internalizando papéis sociais e se apropriando dos elementos da cultura. A etnografia, nesse sentido, possibilita compreender as formas pelas quais as crianças negociam significados, se apropriam dos espaços e ressignificam as regras institucionais do brincar.

Essa postura investigativa dialoga com Maria Algebaile (1997), que defende que pesquisar com crianças implica reconhecê-las como participantes ativas do processo de investigação, valorizando suas vozes, gestos e narrativas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Participarão da pesquisa professoras/es das turmas observadas e crianças matriculadas nas mesmas, compondo um grupo heterogêneo que permita observar as distintas formas de brincar e de compreender a ludicidade na escola. A inserção da pesquisadora no campo se dará de forma gradual, com visitas semanais às instituições, priorizando o vínculo e a construção de uma relação de confiança com os sujeitos. Essa aproximação inicial permitirá o reconhecimento dos espaços, da rotina e das práticas de brincar desenvolvidas nas escolas.

Os procedimentos de coleta de dados envolverão observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras/es e rodas de conversa com crianças, além de registros fotográficos e gravações de áudio, mediante autorização prévia das/os responsáveis.

As observações participantes ocorrerão durante momentos de brincadeiras livres e dirigidas, tanto na sala de atividades quanto nos espaços externos (pátios, brinquedotecas e áreas abertas), com o objetivo de compreender como o brincar é incorporado, limitado ou ressignificado pelas práticas pedagógicas.

Acerca das entrevistas com professores, elas buscarão identificar as concepções sobre o brincar, suas relações com o ensino e a aprendizagem, bem como as condições estruturais e simbólicas que sustentam ou restringem a ludicidade.

As rodas de conversa com crianças serão mediadas por desenhos, jogos e narrativas orais, favorecendo a expressão espontânea das ideias e percepções infantis sobre os espaços e tempos de brincar na escola. Importante observar que os encontros com as crianças serão realizados em pequenos grupos, respeitando o ritmo e o interesse de cada participante. Todas as atividades terão caráter lúdico e dialógico, evitando situações avaliativas ou comparativas.

Assim, o estudo se propõe não apenas a descrever as práticas de brincar existentes nas escolas, mas a interpretá-las à luz de suas dimensões históricas, culturais e sociais, considerando o brincar como campo de disputas simbólicas, de produção de sentidos e de resistência às formas padronizadas de organização escolar.

Ao explicitar essas proposições teóricas e metodológicas, delineia-se uma pesquisa comprometida com a valorização da infância e com a construção de uma pedagogia que reconheça, na ludicidade, um princípio formador e político do ato educativo.

Algumas Considerações

Visto que a pesquisa se encontra em andamento, as reflexões iniciais apontam para a complexidade de observar o brincar dentro de uma estrutura escolar historicamente marcada pelo controle disciplinar. Espera-se que a imersão etnográfica em curso permita identificar não apenas as limitações impostas pelo ambiente institucional, mas, sobretudo, as táticas de resistência e as brechas criativas que as crianças utilizam para ressignificar o espaço escolar através da ludicidade.

Acredita-se que o desenvolvimento deste estudo possibilitará uma compreensão mais profunda sobre como a dicotomia entre "tempo de aprender" e "tempo de brincar" ainda orienta as práticas docentes, mesmo diante dos avanços normativos. Como resultado esperado, a pesquisa pretende oferecer subsídios para repensar a organização dos tempos e espaços na pré-

escola, de modo que o brincar deixe de ser visto como uma atividade funcional ou acessória e passe a ser validado como uma linguagem legítima de produção de cultura e conhecimento.

Por fim, espera-se que as narrativas e experiências coletadas junto às crianças e professoras/es de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, contribuam para o fortalecimento de uma pedagogia da infância que priorize a autonomia e a liberdade do corpo que brinca.

Referências

ALGEBAILE, Maria Angélica Pampolha. Entrelançamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 128-147.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 5 maio 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS RURAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Clóvis Irala[89]
Magda Sarat [90]

Resumo
Por muito tempo a educação rural[91] foi mantida como um ensino simplista, vista como um instrumento de "urbanização" do campo[92]. Atualmente, pesquisas apontam que essa educação precisa ser pensada buscando respeitar a identidade e os ciclos produtivos, e as singularidades dos sujeitos que ali vivem. Assim, a educação rural deve ser uma ferramenta de emancipação, garantindo o direito constitucional à educação de qualidade, sem que o aluno precise negar suas raízes, mediante um currículo que fomente o pensamento crítico e a permanência na terra. O presente estudo tem por objetivo discutir a relevância da pesquisa bibliográfica para a análise e descrição no contexto rural. Ao investigar a produção acadêmica sobre as escolas rurais com ênfase nas narrativas e práticas educativas docentes busca-se desconstruir estigmas de atraso e identificar lacunas para futuras investigações no campo da História da Educação. A justificativa do trabalho considera a expansão acelerada da produção científica contemporânea nos formatos de artigos, teses, dissertações, e-books e capítulos de livros. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, voltada à organização e interpretação dos dados. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES e na base da SciELO, delimitando-se o recorte temporal entre 2004 e 2024, período de maior incidência de publicações sobre a temática.

Palavras-chave: Professoras; práticas educativas; narrativas; pesquisa bibliográfica.

Introdução

A pesquisa bibliográfica um procedimento metodológico fundamental nas ciências humanas, que possibilita o mapeamento das produções existentes sobre um determinado objeto de estudo, o que contribui para encontrar lacunas para novas propostas de pesquisas.

O levantamento bibliográfico é um método rigoroso de investigação, nos permite novas indagações nas proposta de pesquisas já desenvolvidas, aponta contribuições, permitindo que o

[89]Doutorando. PPGEdu/FAED/UFGD. Mestre em Educação (2014). Faculdade de Educação. UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados. Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade. Bolsista da CAPES. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2004). Professor efetivo com carga horária de 20 horas, na Educação Infantil Rede Municipal de Educação de Dourados-MS. Membro do GPEPC – Grupo de Pesquisa em Educação e Processo Civilizador (UFGD/FAED).
[90] SARAT, Magda Professora titular da FAED/UFGD; Bolsista Produtividade CNPq; Líder do GPEPC Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador".
[91] O rural refere-se, em geral, ao espaço geográfico caracterizado por atividades agropecuárias e menor densidade populacional.
[92] O campo abrange dimensões sociais, culturais e políticas, envolvendo as lutas e identidades dos povos que nele vivem.

pesquisador possa planejar novas discussões e olhares teóricos e metodológicos, com o rigor científico às produções acadêmicas.

Esse processo de busca de referências para construir novos conhecimentos é importante porque nos e orienta durante o processo da investigação, constituíndo-se no "primeiro passo para todas as atividades acadêmicas". ANDRADE, (2010, p. 25). Nesse sentido, esse processo torna-se habilidade fundamental que o pesquisador necessita desenvolver para a construção do conhecimento e se aproximar da produção já existente, elegendo um banco de dados confiável. Para esse estudo a busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, e na base de dados SciELO.

Logo, o objetivo desse estudo é analisar a produção acadêmica sobre as práticas educativas e narrativas de professoras em escolas rurais e do campo, buscando compreender essa temática, que irá embasar de doutorado apresentada no PPGEdu-Faed/UFGD[93].

Sabe-se que a educação rural no Brasil constitui-se num campo de investigação relevante, marcado por especificidades históricas, sociais e culturais. Nesse contexto as práticas educativas as narrativas de professoras assumem papel central na compreensão das dinâmicas educativas desenvolvidas em escolas localizadas fora dos grandes centros urbanos. Logo, essas escolas podem ser compreendidas, como espaço de construção de saberes, memórias e identidade profissional.

Desta forma, a revisão bibliográfica, funciona igual a um filtro, que transforma a observação em conhecimento científico fundamentado.

Aspectos metodológicos e desenvolvimento da Pesquisa

Considerando que a pesquisa bibliográfica não é apenas uma formalidade, mas caminhos para alicerçar e validar um trabalho academico descrevo aqui, os procedimentos metodológicos adotados para a realização do levantamento em questão: a escolha da base de dados, critérios de inclusão e exclusão os descritores, os três operadores booleanos básicos: AND, OR e NOT, e ainda, quantidade da produção encontrada e selecionada.

[93] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Realizou-se a busca pelos seguintes descritores: *"educação do campo"; "educação rural"; "narrativas de professoras e práticas educativas".* Combinados a partir dos operadores boleanos AND e OR.

A busca ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e à plataforma SciELO, mediante a aplicação dos descritores acima citados, resultou na localização de 33 trabalhos. Desse total, identificaram-se 25 artigos, seis dissertações e duas teses.

Concluída a etapa de triagem, que envolveu a leitura de títulos, resumos e seções introdutórias, a análise final ficou composta por sete artigos, duas dissertações e uma tese, totalizando dez produções em consonância direta com o tema.

O processo de exclusão permitiu descartar trabalhos com inconsistências técnicas (falta de acesso aos arquivos) ou por desvio do foco temático. Nesse sentido, foram desconsideradas pesquisas que tratavam de práticas docentes em ambientes urbanos (11 produções), com estudos focados exclusivamente em estágios obrigatórios. (4 produções) e investigações que, embora situadas no campo, não priorizavam as narrativas e práticas das professoras. (8 produções que tratavam de práticas de professoras em escolas urbanas.

A produção selecionada para a presente investigação privilegia estudos que versam sobre as narrativas e práticas educativas de docentes em contextos rurais e do campo. Este levantamento encontra-se sistematizado em duas etapas distintas, apresentadas detalhadamente nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1, apresenta as teses e dissertações seguindos as categorias de: Autor, natureza e instituição, Instituição, título ano de defesa.

Quadro 1. Levantamento das Teses e Dissertações temática pesquisada

Autor	Natureza/ Instituição	Título	Ano de Defesa
Cátia Simone Becker Vighi	Dissertação UFP	Professores leigos em escolas rurais: trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado.	2008
Pamela Tardivo	Dissertação UFSCAR	Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo: para além da seriação.	2023
Juliana Pereira de Araujo	Tese UFSCAR	A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores.	2009

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A dissertação de Vighi defendida em (2008), com a temática *Trajetória de vida das professoras rurais*. A autora recorreu a metodologia das fontes orais e documentais. Dialoga em seu referencial teórico, com Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Therrien

(1993), Arroyo (1982) , Tardif (2002). A pesquisa destaca que o conhecimento profissional das professoras foram construídos ao longo do processo do exercício da profissão.

Tardivo, (2023). Em sua dissertação: *Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo: Para além da seriação.* Defendida na Universidade Federal de São Carlos, pesquisa bibliográfica, com coleta os dados bancos de dados do INEP, CAPES e google acadêmico. A autora, analisa as práticas pedagógicas nas salas multiseriadas das escolas do campo. A pesquisa contou com o aporte teórico de Saviani (2011), Carvalho; Silva; Silva; Lopes, (2022); Caldart, (2003) e Parente, (2014). A pesquisa mostra que a educação escolar ofertada em escolas multisseriadas do campo apresentam problemas pedagógicos e de infraestrutura recorrentes.

A tese: *A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores. De* Juliana Pereira Araújo, busca por meio das narrativas das professoras analisar a prática e a docência das professoras em uma escola do campo. Pesquisa qualitativa, técnica de coleta de dados com entrevistas pontuais fechadas em roteiros semiestruturados. O aporte teórico, de Freire (1996, 1997), Canário (1996, 2006), Alarcão (2005), Tardif (2002), (Carter, 1993), Galvão (2005), Connelly e Clandinin (1990). A autora conclui que a docência na escola do campo é marcada pela re-significação das dimensões do ensinar e do ser professor.

Artigos Publicados em Periódicos Selecionados na Base de Dados Scielo

No quadro 2, estão organizados os artigos, utilizando as seguintes categorias: autoria; títulos; revista publicada; tipo de pesquisa; local; participantes e técnicas de coleta de dados e metodologia.

Quadro 2. Artigos Analisados.

Ano	Autor (es)	Título	Revista	Local	Metodologia	Participantes	Coleta de dados
2017	MARTINS E VIEIRA	Trabalho de professores no meio rural maranhense: leitura a partir de "os estabelecidos e os outsiders."	Linguagens, Educação e Sociedade.	MA	Qualitativa	21 sujeitos, professoras (es), diretoras, coordenadores pedagógicos, coordenadores do MST)	Entrevistas
2024	SILVA; OLIVEIRA E MARTINS	Desafios, limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas	Revista ponto de vista.	MG.	Qualitativa Metodologia das Produções Narrativas	Professoras	Entrevistas

		articuladas aos princípios da Educação do Campo em uma escola do município de Carangola – MG.					
2011	RIBEIRO E SOUZA.	Vidas de professoras de escolas rurais: memórias da manhã, tarde e noite.	Revista Pedagógica.	BA	Qualitativa	Professoras	Carta, grupo focal, entrevista narrativa e relatório sobre a prática docente
2017	SOARES E MENEZES	Trajetória formativa e prática pedagógica: narrativas de professores no contexto da escola do campo	Revista Educação Cultura e Sociedade	BA	Qualitativa	Professoras	bibliográfica e o instrumental memorial como fonte e coleta de dados.
2020	PEREIRA; FONTANA E SOUZA	Professoras idosas do campo: narrativas sobre formação e prática pedagógica.	Revista Diálogo Educação.	PR	Qualitativa	Professoras	Entrevistas
2008	SOUZA	Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica	Educação & Sociedade.	PR	Pesquisa bibliográfica	Professoras	Fontes documentais Aplicação questionário
2016	RIOS	De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização	Revista Brasileira de Educação.	BA	(auto) biográfica.	Professoras	Entrevistas

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A produção acadêmica acerca das narrativas de professoras em escolas rurais, tem evidenciado as experiências profissionais para a compreensão das práticas educativas e dos processo de formação no contexto rural.

O estudo de Martins e Vieira (2017) aponta que a interdependência entre os professores é um elemento, que ajuda na formação coletiva nas aprendizagens e nas práticas docentes.

Na mesma direção, Silva e Oliveira (2024) os autores evidenciam que a produção de narrativas permite visibilizar as tensões vividas pelas educadoras, especialmente no que se refere às condições de trabalho e à adequação curricular e os limites da prática educativa.

Ribeiro e Souza (2011) os estudos reforçam a importância da formação docente como processo contínuo, atravessado por experiências pessoais e profissionais.

O artigo de Soares e Menezes (2017) aponta que, apesar das dificuldades estruturais, os docentes mantêm uma crença significativa na educação como ferramenta de transformação social.

A pesquisa de Pacheco Rios (2016), contribui ao discutir os processos de profissionalização docente por meio de narrativas autobiográfica, enfatiza a importância histórica das "docentes leigas" cujo diferencial era o forte vínculo com as comunidades rurais, facilitando a escolarização nesses espaços.

Soares e Menezes (2017) reforçam que, apesar dos desafios, esses profissionais veem a educação como ferramenta de transformação e construção de saberes próprios do campo.

Souza (2008) situa essa discussão em um nível macro, analisando como a Educação do Campo entrou na agenda política, servindo de base para entender as políticas públicas que afetam o chão da escola

Em linhas gerais, os trabalhos analisados convergem ao destacar a importância das narrativas como ferramenta metodológica e analítica na compreensão das práticas docentes em contextos rurais

Considerações Finais

A revisão bibliográfica realizada permitiu o mapeamento sistemático da produção acadêmica sobre às práticas pedagógicas e narrativas de docentes do campo e rural, apontou lacunas remanescentes na área.

No plano institucional, quadro um, verificou-se o protagonismo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), enquanto a distribuição geográfica dos artigos revelou uma maior incidência de publicações no Sul e estados do Nordeste do Brasil.

Do ponto de vista metodológico, observou-se a predominância da entrevista como técnica de coleta de dados, presente em seis das obras analisadas.

No campo teórico, as discussões estabelecem um diálogo robusto com autores

fundamentais, tais como: Caldart, Molina, Fernandes, Nóvoa, Tardif e Molina e Freitas.

Constatou-se que as narrativas docentes se consolidam como um instrumento importante para a compreensão da docência rural, ao desvelarem dimensões subjetivas, sociais e profissionais das práticas educativas em cenários de adversidade.

Conclui-se que o corpus selecionado permitiu ressignificar as escolas rurais como territórios de resistência e produção de saberes e de memórias transcendendo a visão limitada de meras estruturas geograficamente isoladas.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de . **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO; Tony**.** Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo na formação de professoras década 1970). **Revista História da Educação**, 2023, v. 27: e122829. Disponível em: https://seer.ufrgs.br. Acesso em 17 de nov. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALOBA, Rosa Fátima de Sousa. **História e memória da educação rural no século XX**. Org. Rosa Fátima de Sousa Chaloba, Monciano Celeste Filho e Ilka Miglio de Mesquita. 1 ed. São Paulo. Cultura acadêmica, 2020.

CHALOBA, Rosa Fátima de Sousa. **Uma década de pesquisas sobre a história da educação rural no Brasil** (2012 – 2022). Revista História da Educação. 2023, v. 27, e 129565. Disponível em: https://seer.ufrgs.br. Acesso em 17 de nov. 2024.

GATTI, Bernadete. Angelina.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38., p. 34

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Marilda da Conceição; VIEIRA, Álvaro José Camargo. **Trabalho de professores no meio rural maranhense**: leitura a partir de “os estabelecidos e os outsiders”. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 1, n. 1, p. 249-269, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1280. Acesso em: 19 nov. 2025.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal, Porto Ed., 1995.

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Vidas de professoras de escolas rurais:** memórias da manhã, tarde e noite. Revista Pedagógica. Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br. Acesso em 15 nov, 2024.

SANTOS, Milton. Brasil urbano e Brasil agrícola e não apenas Brasil urbano e Brasil rural. In: **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora de São Paulo, 2008.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da; OLIVEIRA, Camila Amaral; MARTIN; Maria Lara de Oliveira. **Desafios, limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo em uma escola do município de Carangola – MG.** Revista ponto de vista ISSN: 1983-2656 Vol. 13 – n. 1 – 2024. Disponível em https://periodicos.ufv.br/RPV. Acesso em 15 nov, 2024.

SILVA, Maria do Socorro. **De lavradora a professora primária na roça**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 637-654, set./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216518. Acesso em: 17 de abril 2026.

SOARES, Sebastião Silva; MENEZES, Lília Reijane R. Santos. **Trajetória formativa e prática pedagógica**: narrativas de professores no contexto da escola do campo. Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop, MT, v. 7, n. 1, p. 232-249, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8198. Acesso em: 15 Abril de 2026.

SOKOLOVICZ, Natascha; HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Em busca de recomposições da prática pedagógica**: as narrativas (auto)biográficas de professores(as). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**.** Disponível em: https://revformacaodocente.com.br. Acesso em 16 nov. 2024.

SOUZA, Aloísio de**. Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Maria Antônia; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FONTANA Maria Iolanda. **Professoras idosas do campo**: narrativas sobre formação e prática pedagógica. Revista Diálogo Educação. Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1357-1382, jul./set. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br . Acesso em 16 de nov. 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 de abril 2024.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

EDUCAÇÃO, IMPRENSA E POVOS INDÍGENAS: A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL EM *O PROGRESSINHO* (1992–1995)

Gizeli Fermino Coelho[94]
Luciano de Oliveira[95]

Resumo

Este artigo analisa como as especificidades históricas e culturais dos povos indígenas foram representadas no suplemento infantil *O Progressinho*, publicado pelo jornal *O Progresso* de Dourados (MS), no período de 1992 a 1995. Inserida no campo da História e Historiografia da Educação, a pesquisa compreende a imprensa como artefato cultural atravessado por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. Fundamentada na noção de hegemonia em Gramsci (2005), a análise adota abordagem qualitativa, de caráter histórico e documental, com base em 121 edições do suplemento, das quais 78 abordam diretamente a temática étnico-racial. Os resultados evidenciam que, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, o suplemento atuou como mediador de discursos sobre cidadania, diversidade e convivência, contribuindo para a formação de consensos sociais. Nesse processo, as culturas indígenas foram frequentemente reduzidas a elementos simbólicos recorrentes, como adornos e práticas culturais, sendo representadas de forma homogênea, folclorizada e descontextualizada. Paralelamente, observa-se a presença de discursos paternalistas e assistencialistas que associam os povos indígenas à simplicidade, à harmonia e à felicidade, mesmo em contextos de vulnerabilidade social. Essas representações deslocam as desigualdades do campo político para o plano moral, convertendo a questão indígena em uma pedagogia da tolerância que valoriza a diversidade sem problematizar suas bases estruturais, contribuindo para a produção de uma visão harmonizadora e despolitizada da questão indígena.

Palavras-chave: Educação; Imprensa infantil; Povos indígenas; Diversidade cultural.

1. Introdução

Este artigo analisa como as especificidades indígenas, históricas e representacionais, foram construídas em diferentes suportes, como caricaturas, quadrinhos, seções de curiosidades e brincadeiras no suplemento infantil *O Progressinho*, publicado pelo jornal *O Progresso* de Dourados (MS), entre 1992 e 1995. Inserida no campo da História e Historiografia da Educação,

[94] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Maringá; Paraná; Brasil. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Maracaju; Mato Grosso do Sul, Brasil; gizeli.fermino@uems.br.
[95] Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP); Campinas; São Paulo; Brasil. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Maracaju; Mato Grosso do Sul, Brasil; luciano.oliveira@uems.br

a pesquisa compreende a imprensa como artefato cultural atravessado por disputas políticas, simbólicas e pedagógicas.

Fundado em 1951, o jornal *O Progresso* consolidou-se como um dos principais periódicos da região, articulado às elites políticas e institucionais locais. Já, o suplemento infantil *O Progressinho* foi criado em 1992 como estratégia de ampliação de público e espaços de circulação, estabelecendo interlocução com escolas e crianças, permanecendo em circulação até 2008.

Embora tenha existido por treze anos, optou-se por analisar o período de 1992 a 1995, por coincidir tanto com a intensificação das reformas educacionais no país quanto com a fase inicial de circulação do suplemento, anterior à mudança de sua denominação de suplemento infantil para infantojuvenil (*O Progresso*, 29/7/1995, p. 2).

Sua criação insere-se em um contexto de circulação, no Brasil, de discursos sobre cidadania, diversidade cultural e direitos da infância, fortemente vinculados às reformas educacionais da década de 1990. Nesse cenário, o suplemento configurou-se como um espaço de recontextualização desses discursos, traduzindo-os em uma linguagem acessível ao público infantil.

Sob essa perspectiva, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão-problema: como o suplemento infantil *O Progressinho* (1992–2008) construiu e difundiu representações sobre as especificidades indígenas, históricas e culturais, no contexto das reformas educacionais da década de 1990?

A análise fundamenta-se na noção de hegemonia em Antonio Gramsci (2006), compreendida como direção moral e intelectual exercida por meio de aparelhos privados, como a imprensa. No caso da imprensa infantil, tal operação assume caráter estratégico, pois incide diretamente na formação das subjetividades, articulando entretenimento e pedagogização da cultura.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter histórico e analítico-documental, tendo como corpus 121 edições do suplemento. A análise concentrou-se na identificação de eixos temáticos recorrentes como diversidade cultural, cidadania e convivência, e na construção de categorias relativas aos enquadramentos discursivos mobilizados nas representações étnico-raciais examinando textos informativos e atividades lúdicas que resultaram em 78 publicações exclusivamente sobre o tema.

2. Diversidade como valor normativo: folclorização e neutralização das desigualdades em *O Progressinho*

A partir da década de 1990, com as reformas educacionais de orientação neoliberal e a ampliação do acesso à Educação Básica, a educação passou a desempenhar um papel estratégico na construção de consensos sobre cidadania, escolarização e responsabilidade individual. Nesse cenário, a imprensa infantil atuou como mediadora desses valores, influenciando processos de socialização. No suplemento *O Progressinho*, observa-se a construção de uma visão normativa da diversidade, centrada na convivência pacífica, na união e na tolerância. Datas comemorativas, por exemplo, reforçam a contribuição cultural dos diferentes grupos, como no artigo "Dia Internacional pela Eliminação do Preconceito Racial":

> As diferenças de cor, de formato de cabeça, tipo de cabelo ou altura dos indivíduos, bem como a diferença de idiomas, são como as diferentes cores de um jardim florido multicor, onde [...] os seres humanos são as flores e a terra um imenso jardim (*O Progressinho*, 21/3/1993, p. 7).

A metáfora do "jardim multicor", apresentada no excerto, naturaliza a diversidade como dado estético e biológico, deslocando a questão racial do campo político para o moral e promovendo uma igualdade formal que obscurece desigualdades históricas (Gramsci, 2006). Assim, a diversidade é tratada como valor ético, sem problematizar as estruturas sociais que produzem exclusão.

Nesse enquadramento, as diferenças são frequentemente folclorizadas ou essencializadas, enquanto seus fundamentos históricos e políticos são silenciados. Algumas identidades são romantizadas, enquanto outras são valorizadas segundo critérios funcionalistas. O caboclo, por exemplo, é definido como "o mestiço das muitas raças europeias com o indígena brasileiro" (*O Progressinho*, 26/6/1993, p. 6), com ênfase em aspectos culturais, enquanto processos de violência e hierarquização racial são diluídos, reforçando a ideia de mestiçagem harmoniosa.

No caso dos afrodescendentes, as narrativas se restringem à escravidão e à abolição, com centralidade na Lei Áurea e na figura da Princesa Isabel, sem menção à resistência negra ou ao racismo pós-abolição (*O Progressinho*, 14/5/1995, p. 4), contribuindo para uma memória conciliatória e desconectada das lutas sociais que marcaram a constituição desses grupos, ou seja, o suplemento tende a esvaziar os conflitos e desigualdades presentes na sociedade

brasileira, desconectada das lutas históricas. Já outros grupos são descritos de forma essencializada, como no caso dos japoneses: "o povo japonês, que por natureza é muito trabalhador, tem contribuído em muitos setores [...]" (*O Progressinho*, 12/6/1994, p. 3). De modo semelhante, os europeus são apresentados como agentes da civilização, sem problematização da colonização como processo de dominação.

Essas representações evidenciam a produção de uma visão da diversidade que valoriza o enriquecimento cultural e a identidade nacional, ao mesmo tempo em que neutraliza conflitos e desigualdades históricas, conforme fica evidente, especialmente na representação dos povos indígenas.

2.1 As especificidades indígenas históricas e culturais

Embora a região de Dourados concentre um dos maiores contingentes indígenas do país, cerca de 20 mil pessoas, entre Guarani, Terena e Kaiowá, distribuídas em aproximadamente 3,5 mil hectares, esses povos são frequentemente representados de forma estereotipada como símbolos de diversidade cultural, descontextualizados de suas lutas e demandas contemporâneas (IBGE, 2022).

No suplemento, os povos indígenas aparecem sobretudo em conteúdos alusivos ao Dia dos Povos Indígenas, sendo recorrentes em editoriais especiais e em seções de datas comemorativas, como "Lembre-se", geralmente acompanhadas de atividades lúdico-pedagógicas, como cruzadinhas, ligue os pontos, mensagens enigmáticas, pinturas orientadas e resolução de labirintos. Nesse contexto, uma atividade de caça-palavras, publicada em 9 de abril de 1994, evidencia a associação da cultura indígena a elementos estereotipados. Nela, propõe-se a identificação de termos como: "índio; dança; penas; cocar; colar; tanga; taba; arco; flecha; tambor; curumim" (*O Progressinho*, 9/4/1994, p. 5).

Essa seleção lexical proposital reduz a complexidade das culturas indígenas a signos visuais recorrentes, reforçando uma imagem homogênea, estática e folclorizada, ao desconsiderar suas dimensões históricas, políticas e territoriais. Além de veicular uma visão reducionista da cultura indígena, o suplemento também reiterou representações idealizadas ao afirmar que:

> O índio é pacifico. Na vida em aldeias, eles trabalham juntos, compartilham o fruto do trabalho entre todos e ainda se reúnem para cantar e dançar de acordo com suas

> tradições. Eles não tem os nossos privilégios como televisão, chuveiro e água quente. Muitas das crianças índias não tem sequer brinquedo, a pesar disso estão sempre sorrindo, quando não estão doentes (*O Progressinho*, 16/4/1994, p. 5).

Esse discurso constrói uma imagem paternalista e romantizada, ao associar os povos indígenas à harmonia, simplicidade e felicidade, mesmo em condições de privação. Assim, a vulnerabilidade social é suavizada por uma estética da felicidade resiliente, deslocando desigualdades históricas para o plano da diferença cultural (Gramsci, 2006). Embora o texto situe os povos indígenas como "[...] os primeiros habitantes que aqui viviam muito antes de Pedro Alvares Cabral descobrir o Brasil" (*O Progressinho*, 16/4/1994, p. 5) e defender o respeito, adota uma perspectiva assistencialista, ao apresentá-los como "[...] pobres, famintos e vítimas constantes da exploração de pessoas maldosas que se aproveitam da sua ingenuidade" (*O Progressinho*, 16/4/1994, p. 5), sem discutir as causas estruturais dessas condições, como a expropriação territorial e os conflitos fundiários (Almeida, 2010). Além disso, ao afirmar que "sempre foram amigos dos homens brancos e nunca teve nenhuma guerra" (*O Progressinho*, 16/4/1994, p. 5), o suplemento apaga processos históricos de resistência, produzindo uma narrativa conciliatória que naturaliza a colonização.

A recorrência de estereótipos, como a associação dos povos indígenas à ingenuidade, à pureza e à "[...] harmonia com a natureza, o sol, a lua, os bichos e a terra" (*O Progressinho*, 1/4/1992, p. 5), essencializa as identidades indígenas, fixando-as em um passado imutável e desconsiderando sua diversidade sociocultural. Soma-se a isso um olhar exótico e hierarquizante, evidenciado na oposição entre os "privilégios" do homem branco e a vida indígena, bem como na referência à sujeira e à presença nas ruas (Otre, 2017).

Ao afirmar que, "apesar dos problemas enfrentados, os índios sempre são felizes e sorridentes", (*O Progressinho*, 15/4/1993, p. 4) o suplemento romantiza a precariedade e esvazia o caráter político das desigualdades. Desse modo, essas representações contribuem para a despolitização da questão indígena, substituindo conflitos históricos e sociais por uma pedagogia da empatia e da tolerância, que valoriza a diversidade sem enfrentar as estruturas que produzem exclusão.

Sob essa ótica, a questão indígena é convertida em uma pedagogia da tolerância, na qual o conflito estrutural é substituído por apelos à convivência harmônica. Conforme aponta Gomes (2005), a educação tende a incorporar a diversidade como valor normativo, evitando problematizar as estruturas que produzem desigualdades. De modo semelhante, Munanga

(2004) destaca a permanência do mito da democracia racial, no qual a valorização simbólica da diversidade convive com a negação das hierarquias e desigualdades históricas.

3. Considerações Finais

A análise do suplemento *O Progressinho* (1992–1995) permite compreender que as representações sobre os povos indígenas se estruturam a partir de uma lógica discursiva que articula valorização simbólica da diversidade e despolitização das desigualdades. Inserido no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal, o suplemento atua como um aparelho de mediação cultural que recontextualiza discursos sobre cidadania, convivência e pluralidade, contribuindo para a produção de consensos sociais (Gramsci, 2006).

À luz da noção de hegemonia em Gramsci (2006), tais representações podem ser compreendidas como parte de um processo de direção moral e intelectual que incide sobre a formação das subjetividades, especialmente no público infantil. Nesse sentido, a diversidade é incorporada como valor normativo, sendo frequentemente tratada de forma folclorizada, essencializada e descontextualizada.

As culturas indígenas são reduzidas a signos visuais e simbólicos recorrentes, enquanto suas dimensões históricas, políticas e territoriais, como os conflitos fundiários, a expropriação de terras e as formas de resistência, são sistematicamente silenciadas. Paralelamente, discursos paternalistas e assistencialistas constroem uma imagem idealizada desses povos, associando-os à harmonia, à simplicidade e à felicidade, mesmo em contextos de vulnerabilidade.

Esse movimento produz efeitos significativos ao deslocar as desigualdades do campo político para o plano moral, convertendo a questão indígena em uma pedagogia da tolerância baseada na convivência harmônica. Tal abordagem reforça a incorporação da diversidade como valor abstrato, ao mesmo tempo em que evita a problematização das estruturas que produzem desigualdades, contribuindo para a manutenção de hierarquias sociais e raciais (Gramsci, 2006).

Dessa forma, o suplemento infantil, ao articular entretenimento e pedagogização da cultura, desempenha papel ativo na consolidação de uma leitura harmonizadora e despolitizada da questão indígena. O estudo, portanto, evidencia a necessidade de práticas educativas e midiáticas que ultrapassem a valorização superficial da diversidade, incorporando perspectivas críticas que reconheçam os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e contemporâneos.

Referências

ALMEIDA, M. R. Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola:** desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, 2005.

IBGE. **Censo Demográfico 2022***:* População Indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

OTRE, Maria Alice Campagnoli. Representação midiática, identidade indígena e o jornalismo no Mato Grosso do Sul. **Revista Científica de Ciências Aplicadas – FAIP**, v. 4, n. 7, p. –, mar. 2017. Disponível em: https://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/3TrBTineVbRw7Us_2014-6-30-9-52-40.pdf. Acesso em: 04 maio. 2026.

O PROGRESSINHO. Dia Internacional pela Eliminação do Preconceito Racial. In: **O Progresso**, 21 mar.1993, p. 7.

O PROGRESSINHO. Dia da abolição da escravidão dos índios In: **O Progresso**, 15 abr. 1993, p. 4.

O PROGRESSINHO. 24/06 Dia do Caboclo. In: **O Progresso**, 26 jun. 1993, p. 6.

O PROGRESSINHO. 19 de Abril: Dia do Índio. In: **O Progresso**, 09 abr. 1994. p. 5.

O PROGRESSINHO. Respeite o nosso Índio. In: **O Progresso**, 16 abr.1994, p. 5.

O PROGRESSINHO. 18 de Junho: Dia da Imigração Japonesa. In: **O Progresso**, 12 jun. 1994. p. 3.

O PROGRESSINHO. 13 de Maio: Abolição da Escravatura no Brasil. In: **O Progresso**, 14 maio 1995, p. 4.

O PROGRESSINHO. A partir da próxima edição O Progressinho circula as segundas-feiras. In: ***O Progresso***, 29 jul. 1995, p. 2.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

A PRESENÇA DA CRIANÇA MIGRANTE VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DOURADOS – MS (2018-2025)

Kamila Gabriela Dias de Souza[96]
Míria Izabel Campos[97]

Resumo

O presente estudo apresenta reflexões desenvolvidas com base na dissertação em andamento intitulada "História de crianças migrantes venezuelanas na Educação Infantil de Dourados – MS (2018-2026)", do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). O objetivo proposto para este recorte tem como foco a migração de crianças venezuelanas e seus impactos na Educação Infantil do município de Dourados – MS, em um recorte temporal de 2018 a 2025, de modo a analisar a presença dessas crianças na Educação Infantil do munícipio, através do contingente das matrículas. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, análise de legislações nacionais e levantamentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os dados indicam crescimento contínuo das matrículas de crianças migrantes na Educação Infantil, passando de 5 matrículas em 2018 para 312 em 2025, com predominância expressiva de crianças venezuelanas, que chegam a representar mais de 90% das matrículas internacionais. Conclui-se que, embora o acesso à educação seja garantido por legislação nacional, permanecem desafios relacionados ao acolhimento, à qualidade do ensino e às especificidades do atendimento às crianças migrantes, demandando análises mais aprofundadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: História da Educação; Migração Venezuelana; Educação Infantil.

Introdução

As migrações, de modo geral, estão presentes em todas as fases da história do Brasil e do mundo. Há milhares de anos, o ser humano sozinho ou em diferentes grupos sociais migram de um lugar para outro por uma variação de motivações, seja pela busca de empregos, estudos, melhores condições de vida, aspectos climáticos, perseguições, desejos, crises e outros inúmeros motivos que marcam a história da civilização.

[96] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bolsista CAPES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: kamilagabrieladias@hotmail.com
[97] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lotada na Faculdade de Educação (FAED). Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br

Os fluxos migratórios são classificados por uma pluralidade de conceitos, que representam diferentes vertentes e objetivos pelos quais as pessoas decidem se deslocar de seu país de origem para um outro hospedeiro. Para este estudo, partimos do conceito de migrantes, definido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) como "uma pessoa que se move do seu local habitual de residência, seja dentro de um país ou através de fronteiras internacionais, de forma temporária ou permanente, por uma variedade de razões" (OIM, 2020, p. 4).

A história do Brasil é marcada pelo intenso fluxo de pessoas advindas de diferentes países, dentre eles se destacam os navios que chegaram aos portos brasileiros trazendo milhares de migrantes, vindos de Portugal, Espanha, Itália, Polônia, Japão e outros (Kreutz, 2000). A migração de pessoas no Brasil tem início desde a "invasão" do país pelos colonizadores portugueses, que se instalaram nessas terras e trouxeram diversas mudanças na organização e nos costumes dos nativos.

Nos últimos anos, o Brasil contempla um intenso fluxo migratório advindos do Haiti e da Venezuela, decorrentes das fortes crises multidimensionais (social, econômica e política), que contribuem para o deslocamento da população a outros países, em busca de melhores condições de vida, emprego, saúde e demais motivações.

No caso da Venezuela, país localizado na América Latina, com fronteiras nacionais delimitadas com o Brasil (Sul), Colômbia (Oeste), Guiana (Leste) e com o Mar do Caribe (Norte), observamos um intenso fluxo migratório com início na segunda década do séc. XXI, por decorrência do ciclo vicioso de altas e baixas do "ouro negro", sendo a exportação do petróleo a principal atividade econômica do país (Silva, 2020).

Desde 1914, com a descoberta do petróleo na Venezuela, o país passa a focar toda sua economia na exportação do petróleo, deixando de lado atividades agrícolas, resultando em uma forte urbanização da população e dependência da importação de insumos alimentício de outros países. O petróleo passa a ser um atrativo econômico e assistimos ao desenvolvimento de uma organização política e econômica pautada na exploração e exportação desta matéria-prima (Maringoni, 2004).

Por decorrência do petróleo enquanto principal fonte econômica, a extrema dependência da exportação petroleira comandava o mercado, a economia venezuelana, como caracterizado por Maringoni (2004) sempre teve "pés de barro", pisando em um chão instável de riquezas que a qualquer momento poderia se "atolar", pois, o governo não pode controlar os preços

internacionais de petróleo. Destaca-se que os problemas econômicos e as crises não se iniciaram após 2010, mas vieram sendo "alimentados" durante toda a história política venezuelana, marcada por ditadores, exploração de petróleo e desvalorização da atividade agrícola no país.

Partindo das múltiplas crises agravadas na segunda década do séc. XXI, há uma intensa migração da população venezuelana para outros países, sendo o Brasil um atrativo por decorrência de sua fronteira seca com a Venezuela. É válido destacarmos que as migrações venezuelanas não atingem apenas ao Brasil, estão presentes com intensidade em outros países da América Latina, como Colômbia, Peru, Equador, Chile e Argentina (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2022).

Este estudo, contempla um fragmento de dissertação de mestrado em andamento, que possui o objetivo de analisar a história recente do movimento migratório de crianças venezuelanas e sua inserção em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) do município de Dourados - Mato Grosso do Sul, durante o período de 2018 a 2026.

Partindo destas considerações iniciais, elegemos como foco deste trabalho a migração de crianças venezuelana e seus impactos na educação infantil do município de Dourados – MS, em um recorte temporal de 2018 a 2025. O ano de 2018 contempla o inicio da ação governamental Operação Acolhida para o acolhimento, abrigo e interiorização da população venezuelana que chega ao país através de sua fronteira seca entre Santa Elena de Uiarén e Pacaraima – RO. Já o ano de 2025, é o último pelo qual temos as informações do levantamento de crianças migrantes matriculadas no município, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quanto a metodologia adotada, temos como base a revisão bibliográfica desenvolvida pela autora, durante a escrita da dissertação, os documentos e legislações nacionais referentes à migração de pessoas e os documentos municipais produzidos pela SEMED atinentes à presença de crianças migrantes. Partindo disso, seguimos trazendo as primeiras aproximações com documentos, bem como as publicações acessadas, e as reflexões possíveis até o presente momento.

A migração venezuelana para o Brasil e as estratégias adotadas para a interiorização

Com o intenso fluxo migratório venezuelano para o Brasil, atingindo um deslocamento de milhares de pessoas todos os anos entre 2018 a 2025, o país incrementa o projeto Operação

Acolhida, compreendido como uma Força-Tarefa Logística Humanitária, com o apoio das Forças Armadas, e vários órgãos da esfera federal, estadual e municipal, além de agências internacionais e organizações não-governamentais.

Diante disso "a missão de tal Operação é cooperar com o Governo Federal na assistência aos imigrantes vulneráveis, através do apoio logístico em transporte, alimentação, saúde, identificação, imunização, construção e ampliação de abrigos e suporte para o processo de interiorização" (Silva; Silva, 2023, p. 35). Visando facilitar e promover a garantia de direitos, autonomia e integração da população venezuelana na sociedade local, o programa organiza suas ações para atingir três pilares, sendo eles: Ordenamento da fronteira e documentação; Abrigamento; Interiorização (OIM, 2021).

A Operação Acolhida desenvolve suas atividades em Pacaraima e Boa Vista – Roraima, municípios com intensa presença dos migrantes venezuelanos, por consequência da fronteira seca entre os países. Dentre as atividades de documentação, vacinação, abrigamento e atendimento social, desenvolve-se a estratégia de interiorização, consistindo "no deslocamento voluntário, seguro, ordenado de refugiados e migrantes oriundos da Venezuela, em situação de vulnerabilidade, localizados nos estados de Roraima e do Amazonas para outras cidades do Brasil" (OIM, 2021, p. 10).

O objetivo principal desta estratégia é possibilitar que as pessoas beneficiadas obtenham melhores condições de vida, inserção no mercado de trabalho e demais serviços públicos, ampliando suas possibilidades de integração social, econômica e cultural em demais estados e municípios do Brasil (OIM, 2021).

Diante disso, a população venezuelana chega ao município de Dourados, localizado na região Centro-Oeste, situado no centro-sul de Mato Grosso do Sul. O município possui, de acordo com os dados do último censo do IBGE (2022), um quantitativo populacional de 243.367 pessoas, reconhecida como a segunda maior cidade do estado. Com base em Silva e Silva (2023, p. 29) "foi somente a partir de fevereiro de 2019 que ela [a interiorização] começou a ocorrer no município de Dourados, [...], o qual é o quarto maior receptor de beneficiários da interiorização, num total de 2.933 indivíduos".

Este processo de interiorização da população venezuelana para Dourados teve início por iniciativa da modalidade "oferta de emprego sinalizada", que ocorreu "ao longo dos meses de fevereiro a maio de 2019, em razão de a Empresa Seara Alimentos Ltda ter contatado o comando da Operação Acolhida, a fim de preencher as suas 400 vagas de empregos ociosas

com mão-de-obra imigrante" (Silva; Silva, 2023, p. 40). Para além da oferta de vagas no frigorifico, outras instâncias da sociedade civil contribuíram com a criação de um programa de acolhida humanitária, sendo eles a Igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons), a Caritas Diocesana de Dourados e Igreja Metodista.

Uma das marcantes características da migração venezuelana é a tendência de unificação familiar, no geral, os primeiros a serem interiorizados são os homens com uma faixa etária de 20 a 45 anos, através de vagas de emprego sinalizadas, porém, o programa governamental Operação Acolhida também oferta a interiorização para reunião familiar, de modo que as famílias permaneçam juntas no país. Com isso, a presença das crianças migrantes venezuelanas na Educação Infantil de Dourados, de acordo com os levantamentos realizados pela SEMED, tem inicio no ano de 2018 e se intensifica com o passar dos anos.

As crianças venezuelanas na Educação Infantil de Dourados - MS

Para uma maior compreensão da presença das crianças venezuelanas na Educação Infantil municipal de Dourados, elegemos os dois levantamentos dos alunos migrantes internacionais na rede municipal de ensino, produzidos no período de 2018 a 2025, para estudos e análise. Estes documentos foram produzidos com base nas matrículas realizadas durante esse período, de modo a contribuir como "um esforço significativo para compreender a dinâmica da presença de crianças e adolescentes de diferentes nacionalidades nas unidades escolares municipais" (Melo; Santos, 2025. p. 10), com o intuito de oferecer indicadores essenciais para a elaboração de melhores políticas educacionais de acolhimento mais efetivas e condizentes com o contexto local.

O município possui 85 unidades de ensino, sendo 46 escolas e 39 Centros de Educação Infantil (CEIMs). A coleta de dados desenvolvidas por eles contemplou 63 unidades de ensino presentes no município que registraram a presença de crianças migrantes, atendendo as turmas da Educação Infantil (29) e do Ensino Fundamental (34), através de uma coleta em formulário do Excel encaminhado para as instituições (Melo; Santos, 2025).

Com base nos levantamentos, nas 63 unidades de ensino que responderam o formulário, as crianças venezuelanas estão presentes em 61 unidades, contabilizando um total de 97% de presença nas instituições de ensino municipal, seguido pelas crianças paraguaias, haitianas, bolivianas e demais nacionalidades.

O mapeamento da concentração dos alunos migrantes nas unidades escolares, através da localização dessas instituições permite identificar em quais regiões do município se concentra a população migrante, sendo os bairros: Jockey Clube, Parque das Nações II, João Paulo II, Jardim Maracanã, Jardim Santa Brígida, Vila Rosa, Jardim Itália e Parque do Lago II (Melo; Santos, 2025). Esses bairros são característicos do município, sendo analisados como bairros mais próximos dos grandes frigoríficos e outros localizados em espaços mais periféricos, que nos permite refletir a posição destas famílias dentro do município.

Com o enfoque na Educação Infantil, o primeiro levantamento dos anos 2018 a 2024, indica um quantitativo de matrículas de migrantes internacionais do berçário a pré-escola crescente, "partindo de 5 (0,1% do total de matrículas) em 2018, alcançou 14 (0,2%) em 2019, 30 (0,6%) em 2020, 73 (1,3%) em 2021, 113 (2,0%) em 2022, 137 (2,4%), em 2023, e atingiu 185 (3,2%) em 2024" (Melo; Santos, 2025, p. 35). Os dados revelam a presença de 15 nacionalidades matriculadas nos CEIMs, especificamente "a matrícula de crianças venezuelanas demonstra uma predominância crescente ao longo do período analisado, saltando de 60% (3 alunos) em 2018 para 94,6% (175 alunos) em 2024, atingindo um patamar próximo a 100% em 2022" (Melo; Santos, 2025, p. 38).

Já o ano de 2025 apresentou um quantitativo de 312 crianças internacionais matriculadas entre o berçário e o Pré II, contemplando sete nacionalidades, entretanto, a nacionalidade venezuelana demonstra uma predominância absoluta, estando presente em todos os CEIMs analisados. Em algumas instituições a venezuelana é a única nacionalidade registrada, em outros casos, a presença venezuelana acompanha as nacionalidades como Haiti, Paraguai, Peru (Melo; Araújo, 2025).

No que tange o direito à educação da criança migrante na Educação Infantil, não se exige formalmente um histórico escolar da criança, pois essa necessidade é suprida, na teoria, por uma abordagem pedagógica que valoriza a observação e o acompanhamento com base nos relatórios descritivos produzidos pelas/os professoras/es, detalhando o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

As políticas públicas relacionadas a educação de crianças migrantes visam a garantia ao acesso igualitário, facilitado e a uma qualidade de ensino. Observa-se que no Brasil a educação é um direito garantido às crianças e aos adolescentes que vivem no país, independentemente de sua nacionalidade ou origem. A Constituição Federal de 1988, que permanece em vigor, define

o acesso à educação como um direito fundamental, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Para além da CF/88, o direito à educação também é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB (Brasil, 1996), em que reforçam a educação como um direito fundamental que deve ser garantido a qualquer criança ou adolescente.

Considerações Finais

Podemos inferir, a partir do que foi estudado até então, que o Brasil é um país atrativo para as migrações venezuelanas com base na proximidade geográfica, através da fronteira seca entre os dois países e, também, pelas políticas de acolhimento desenvolvidas de modo a regularizar a população migrante e garantir o acesso aos direitos humanitários, dentre eles abrigo, saúde e educação.

No que se refere à criança migrante venezuelana, presente na Educação Infantil do município de Dourados – MS, observamos uma crescente onda de matrículas com o passar dos anos, de modo a garantir sua participação na Educação Municipal. A criança venezuelana apresenta grande parte do contingente de matrículas de crianças internacionais.

Entretanto, embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito universal à educação, o acesso formal não esgota os desafios impostos pelo fenômeno migratório. Torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, os processos de acolhimento institucional e a formação docente, de modo a contemplar as especificidades linguísticas, culturais e sociais dessas crianças. Assim, destaca-se a importância de aprofundar investigações no cotidiano escolar, visando contribuir para a construção de políticas educacionais mais sensíveis, inclusivas e interculturais.

Referências

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Jóice de Oliveira Santos. Migrações Dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población,** Vol. 16, Núm. 30, (2022): 65-93.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 maio 2026.

BRASIL**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 maio 2026.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Dourados (MS)**. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html. Acesso em: 05 maio 2025.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de História da Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARINGONI, Gilberto **A Venezuela que se inventa:** poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; ARAÚJO, Jonas Pereira de. **Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS de 2025**. Prefeitura de Dourados, Secretaria Municipal de Educação, Dourados, set. 2025.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; SANTOS, Anália Moraes. **Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS de 2018 a 2024.** Prefeitura de Dourados, Secretaria Municipal de Educação, Dourados, abr. 2025.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. Organização das Nações Unidas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Diagnóstico, Dourados, MS, 2020.** Porto Alegre: OIM/ONU/UFRGS: 2020. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/migracidades-2020_sistematizacao-e-analise-dos-dados-sobre-a-dimensao-de-acesso-a-saude-1.pdf Acesso em: 05 maio 2026.

OIM, Organização Internacional para as Migrações. **Operação Acolhida**. Deslocamento voluntário de refugiados e imigrantes: guia de deslocamento – estratégia de interiorização. 2021. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/Guia%20de%20Deslocamento%20Volunta%CC%81rio%20de%20Refugiados%20e%20Migrantes%202021-ed2-site.pdf. Acesso em: 05 maio 2026.

SILVA, João Lucas Zanoni da. **A Imigração Venezuelana para o Brasil:** do ingresso em Pacaraima – RR ao início da interiorização em Dourados – MS. 2020. 245f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos

– Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2020.

SILVA, João Lucas Zanoni da; SILVA, César Augusto Silva da. A migração de Venezuelanos para o Brasil: Experiência da Operação Acolhida em Dourados-MS. In: SALDIVÁR, Carlos Ruz; DEL VALLE, Enrique Córdoba (Orgs). **Migración y Derechos:** un binomio en construcción. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE O CASO DO CDHES EM NAVIRAÍ

Karla Lirio dos Santos[98]
Maria Julia Alves da Silva[99]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de criação e organização do Centro de Documentação da História da Educação e Sociedade (CDHES), localizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, destacando sua relevância para a preservação da memória educacional de Naviraí e região. A pesquisa fundamenta-se em discussões acerca da documentação, memória e prática historiográfica, compreendendo os documentos como fontes fundamentais para a produção do conhecimento histórico. O estudo aborda a constituição do centro a partir da preservação de materiais acadêmicos que se encontravam sob risco de descarte, entre eles relatórios de estágio, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), diários oficiais e fotografias da cidade. Além disso, discute-se o processo de organização do acervo, evidenciando desafios relacionados ao espaço físico, armazenamento, preservação e digitalização documental. Observa-se que a formalização institucional do centro possibilitou avanços na estruturação do acervo, incluindo aquisição de equipamentos e participação de estudantes nas atividades de organização e pesquisa. Conclui-se que o CDHES se constitui como um importante espaço de preservação documental e apoio à pesquisa, contribuindo para estudos relacionados à História da Educação, à memória local e à formação acadêmica dos estudantes do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Centro de documentação; História da Educação; Memória educacional; Preservação documental; Acervo histórico.

Introdução

A memória e a história são fundamentais para a compreensão das trajetórias educacionais, fornecendo a base material necessária para a reflexão sobre o presente e o planejamento do futuro. No contexto acadêmico, a preservação do legado histórico transcende o simples arquivamento de papéis; trata-se de uma ação estratégica para garantir o acesso à informação e fomentar a análise dos percursos institucionais (Merlo; Konrad, 2015). Sob essa ótica, o presente trabalho aborda o processo de criação e organização do Centro de

[98] Graduanda do 7º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: karla.lirio@umfs.br
[99] Graduanda do 3º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: maria.julia.a@ufms.br

Documentação da História da Educação e Sociedade (CDHES), localizado no Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A criação do CDHES insere-se na dinâmica de surgimento de centros de documentação universitários que, conforme destaca Knauss (2009), possuem o propósito singular de servir como alicerce para a pesquisa acadêmica, especialmente nas Ciências Humanas. Este estudo dedica-se a compreender como o centro foi concebido e de que maneira seu acervo está sendo organizado, enfrentando desafios estruturais e logísticos para garantir que os documentos cumpram sua função social e administrativa (Tessitore, 2003).

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de dar visibilidade ao CDHES como um polo vital de memória local e regional. Investigar sua trajetória e os métodos de organização documental é essencial para evitar que o acesso à informação se torne moroso ou inexistente, permitindo que o acervo se consolide como uma fonte de conhecimento acessível.

Cabe ressaltar que este resumo expandido é fruto de uma investigação mais ampla, atualmente em desenvolvimento no formato de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O referido TCC serve como base teórica e metodológica para esta escrita, utilizando a análise da constituição do CDHES para discutir a importância da preservação da memória da educação em Naviraí e região, reafirmando o compromisso da universidade com a guarda e a difusão da sua história coletiva.

A relação entre memória, história e educação

O aprendizado e a nossa própria identidade dependem diretamente daquilo que guardamos do passado. No fundo, ensinar e aprender são formas de caminhar no tempo: só conseguimos entender o presente e planejar o que vem pela frente quando valorizamos as nossas origens. É o registro dessas vivências que mantém a história viva, impedindo que os saberes humanos desapareçam e garantindo que o conhecimento chegue de forma clara e transformadora para quem vem depois de nós. Por isso, os acervos, museus e bibliotecas não são espaços parados no tempo, mas lugares cheios de vida que protegem a nossa identidade social. Preservar um documento é um ato de profundo respeito com o passado e de compromisso ético com o futuro. Sobre essa necessidade vital de guardar nossos registros para que o amanhã faça sentido, Merlo e Konrad (2015, p. 35) destacam que:

> Se tratando de memória registrada, é importante considerar sua preservação para possibilitar o acesso, tendo em vista que o armazenamento dos documentos nos arquivos tem, dentre outros, o intuito de preservá-los em razão de seu valor histórico que representa para a sociedade.

Esta perspectiva nos mostra que o documento cumpre sua função social quando é disponibilizado para o acesso, a leitura e a interpretação por qualquer pessoa. A memória humana é fundamental porque ela define a nossa identidade enquanto sujeitos. Ela opera constantemente em duas frentes: a dimensão psicológica, que guarda as nossas lembranças e experiências individuais, e a dimensão social, que registra a trajetória coletiva da humanidade. Trata-se da articulação entre o íntimo e o coletivo. Como bem pontuou o historiador Jacques Le Goff (1990, p.423):

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Existe uma articulação política, social e científica inerente entre a História e a memória. Elas operam de forma integrada e complementar. Sem os registros palpáveis sejam eles correspondências antigas, diários de classe de professores de períodos anteriores, fotografias, áudios de discursos políticos ou livros escolares de outras eras a nossa capacidade de acessar o passado seria inviabilizada. É através desses diferentes suportes físicos e digitais que a sociedade consegue consultar o que ficou registrado de forma oficial e autêntica. No entanto, há um fator importante que não podemos esquecer: não basta apenas acumular papéis em caixas, é preciso organizar com rigor técnico. Se os documentos estiverem desordenados ou inacessíveis, a memória social é prejudicada pela descontinuidade das informações. O acesso democratizado à informação constitui a base da memória coletiva. Sobre essa engrenagem sensível entre o registrar, o organizar e o lembrar, os autores Merlo e Konrad (2015, p.34-35) explicam que:

> [...]a construção da memória se correlaciona fortemente ao acesso à informação, neste sentido, entende-se que o acesso à informação é a base para a construção da memória e, destaca ainda sobre a relação do acesso à organização dos suportes. O acesso se torna moroso ou inexistente quando os registros informacionais não estão ordenados, o que dificulta sua acessibilidade. Assim, a História acontece nas ações diárias independente do sujeito da execução, seja uma organização ou um indivíduo. Atualmente, as ações formais são gravadas ou escritas em unidades de registro, em diversos tipos de suportes existentes, aos quais podem ser chamados de documentos; esses registros são considerados formas de memória que contam a História humana.

Portanto, as cartas que os professores escreviam, os relatórios de gestão das primeiras escolas públicas do interior e os cadernos escolares com caligrafia caprichada são verdadeiras preciosidades. Quando esses registros do cotidiano são organizados de forma sistemática, eles deixam de ser apenas papelada e passam a ser fontes históricas legítimas. A democratização desse acesso garante que a história da educação não seja uma narrativa congelada nos livros, mas um organismo vivo, pronto para ser revisitado, questionado e reinterpretado pelas novas gerações de educadores e estudantes.

Segundo Rodríguez (2008), olhando por outro ângulo, o ato de lembrar nunca acontece de forma isolada. Nós nos lembramos das coisas a partir do mundo em que vivemos, dos cheiros que sentimos e das pessoas com quem convivemos. Nossas memórias individuais são, no fundo, moldadas pela linguagem e pelas memórias do grupo social ao qual pertencemos. Mas a memória também tem um lado tenso, político e por vezes doloroso: ela é um território de intensas disputas de poder e de classes. Quem está no topo do poder costuma ditar o que deve ser lembrado com grandes estátuas, nomes de ruas e feriados nacionais, e o que deve ser empurrado para debaixo do tapete do esquecimento.

Há uma verdadeira batalha silenciosa para decidir quais histórias e quais rostos merecem aparecer nos livros didáticos das crianças. Refletindo sobre essa complexidade das forças sociais, Rodríguez (2008, p.24) pondera com muita propriedade:

> Também, a memória envolve todo um processo de luta de classes na disputa pelo controle do que deve ser lembrado ou esquecido. Implica, logo, numa pugna que se expressa no uso de mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Desse embate resultam, por exemplo, as escolhas dos documentos a serem preservados, dos fatos que merecem ser estudados e das datas que devem ser comemoradas, entre outros aspectos. Um outro elemento constitutivo da memória é o espaço de referência ela se organiza conforme as referências espaciais dos grupos, ou seja, o habitat social.

Em resumo, a memória não deve ser entendida como um mero registro passivo de eventos passados. Ela é um campo de forças, um espaço vivo aonde diferentes grupos sociais lutam para deixar sua marca e sua identidade no tempo. O grupo que detém mais influência tenta impor sua própria versão do passado, escolhendo quais documentos salvar do fogo, quais datas comemorar nas escolas e quais silenciar. Além disso, a nossa memória é profundamente territorial: ela ganha sentido no nosso "habitat social", conectando quem nós somos ao espaço geográfico, afetivo e cultural em que fincamos nossas raízes comunitárias. É por isso que estudar a história da educação exige sensibilidade para perceber quem foi ouvido e quem foi calado ao longo dos séculos.

O papel dos documentos e das instituições na preservação da história

Para compreender verdadeiramente como a história da educação é escrita pelos pesquisadores, é necessário analisar a sua fonte primária: o documento. Mas o que é, afinal, um documento? Longe de se limitar a registros oficiais ou burocráticos, o conceito contemporâneo de documento é amplo e dinâmico. Ele se caracteriza pela associação entre uma informação específica e o suporte físico ou digital no qual essa informação foi registrada pela ação humana. Em uma definição clássica, técnica e muito certeira, Tessitore (2003, p.11) aponta que: "esses registros da atividade humana, em toda a sua complexidade, constituem o que chamamos de documento, definido tecnicamente como o conjunto da informação e seu suporte."

Isso abre um leque maravilhoso e quase infinito de possibilidades pedagógicas para quem pesquisa e para quem ensina. Sob essa ótica humanizada, quase tudo o que o ser humano toca, produz ou fala deixa um rastro sobre quem ele foi. Como a própria autora detalha com riqueza de exemplos na sequência do seu pensamento:

> É documento o livro, o artigo de revista, o prontuário médico, a carta, o cartaz de um seminário, o vídeo de uma conferência, a legislação, os objetos utilizados etc. Entretanto, para que os documentos cumpram sua função social, administrativa, jurídica, técnica, científica, cultural, artística e/ou histórica é necessário que estejam preservados, organizados e acessíveis (Tessitore, 2003, p.11).

Para o historiador focado na educação, a discussão sobre as fontes não é uma questão puramente burocrática ou técnica, mas sim o fundamento de sua investigação. A forma como interpretamos o passado escolar desde as rotinas das instituições confessionais até a criação das primeiras universidades brasileiras depende inteiramente dos vestígios humanos que se consegue resgatar. O fazer histórico constitui um trabalho de reconstrução e análise criteriosa. O historiador não apenas localiza o documento, ele atribui um novo sentido a esse registro a partir das perguntas formuladas no presente. Certeau (1982, p. 80) explica esse gesto quase mágico de transformar objetos comuns em testemunhas vivas do tempo:

> Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori.

O aspecto fundamental da pesquisa histórica é compreender que as fontes nunca se esgotam. Um mesmo documento antigo pode ser lido hoje por um pesquisador focado na disciplina dos alunos e, amanhã, por outro interessado na inserção das mulheres no mercado de trabalho. As perguntas mudam com as transformações do mundo, e o documento responde de formas totalmente novas. Não existe uma verdade única e definitiva nos arquivos; existem novos olhares e novas descobertas que mantêm viva a nossa memória coletiva.

Se os documentos constituem a base material da história, as instituições de memória configuram-se como os espaços responsáveis por sua preservação e segurança. Trata-se de arquivos públicos, bibliotecas, museus históricos e centros de documentação especializados. Embora cada um desses espaços possua normas técnicas próprias de catalogação e atenda a públicos específicos, todos compartilham o objetivo comum de proteger o patrimônio cultural e a identidade social, evitando a perda do conhecimento histórico acumulado. Castro e Gastaud (2017, p. 5) explicam essa relação de integração entre as diferentes instituições de memória responsáveis pela preservação do patrimônio histórico:

> Arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação têm em comum o fato de salvaguardarem documentos que são patrimônio e, consequentemente, uma memória relativa a eles. Além disso, essas instituições compartilham a possibilidade de desenvolver atividades semelhantes com o seu acervo. Esses quatro tipos de instituições de memória possuem em comum o fato de terem sob guarda acervos e documentos referentes à função de cada instituição. Apesar das convergências, esses locais também apresentam diferenças no que tange a função e organização de acervos e documentos.

Para que a memória cumpra sua função, o trabalho de preservação precisa fazer parte da comunidade. Diante do cotidiano e das responsabilidades dessas instituições, Tessitore (2003, p.15-16) nos lembra com clareza que:

> As competências gerais de um Centro de Documentação incluem reunir, custodiar e preservar documentos de valor permanente, estabelecer uma política de preservação, disponibilizar o acervo e as referências aos usuários, divulgar seus serviços e promover intercâmbio com entidades afins.

Os centros de documentação das universidades têm um papel central na pesquisa. Eles surgiram com o objetivo claro de apoiar os estudos acadêmicos, principalmente nas áreas de ciências humanas, história local e educação. Com o tempo, esses espaços se transformaram em ambientes práticos e ativos, que se adaptam constantemente às reais necessidades de professores e estudantes que investigam o passado. Sobre essa riqueza e diversidade de formatos que esses centros podem assumir, Knauss (2009, p. 12) esclarece:

> Estes centros se formaram como núcleos de apoio à pesquisa no campo das humanidades e possuem um perfil diversificado. Ora se definem como custodiadores de acervos arquivísticos, bibliográficos e museológicos, ora se caracterizam como centro de referência que organiza bases de dados, repertórios e guias de fontes ou mantêm coleções documentais microfilmadas ou digitalizadas, combinando essas duas vertentes de modos variados.

Infelizmente, a cultura de preservar registros locais e regionais ainda enfrenta desafios em nosso país. Prefeituras, câmaras municipais, pequenas escolas de bairro e empresas antigas frequentemente descartam suas memórias no lixo por falta de espaço físico, de verba ou de profissionais qualificados na área da arquivologia. É exatamente aí que os centros de documentação universitários entram para proteger a história local.

Eles acolhem esses acervos esquecidos, evitando que partes importantes do passado de nossas comunidades simplesmente desapareçam. Esses espaços são importantes não apenas para preservar o passado, mas para construir nossa identidade no presente. Afinal, uma sociedade sem memória perde suas referências e sua direção. Para concluir esse pensamento com clareza, Rangel, Barros e Maiani (2025, p.16) destacam o papel dessas estruturas:

> [...]percebe-se que os centros de documentação desempenham um papel crucial na constituição da memória institucional. Eles são responsáveis por coletar, organizar, preservar e disponibilizar documentos e informações que refletem a história e as atividades de uma instituição.

Garantir o acesso livre e gratuito a esses registros é manter viva a trajetória, as lutas e as conquistas de uma comunidade ou instituição de ensino. Esse cuidado permite que as futuras gerações compreendam o passado, valorizem o que foi construído e, assim, tenham mais base e consciência social para escrever suas próprias histórias.

O centro de documentação como objeto de estudo: histórico e organização local

O processo de criação do Centro de Documentação de História da Educação de Naviraí iniciou-se a partir da iniciativa de preservação de materiais acadêmicos que se encontravam armazenados sem organização adequada e sob risco de descarte na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Parte desses documentos foram produzidos no curso de Pedagogia do Campus de Naviraí, os quais permaneciam guardados em condições inadequadas, acumulando poeira e ocupando espaços sem uma finalidade definida.

Diante deste cenário, uma professora da instituição destacou a importância desses documentos enquanto materiais de estudo, pesquisa e preservação da memória educacional, defendendo sua conservação. Com isso, os materiais passaram a ser reunidos e armazenados em um espaço localizado ao fundo de uma sala utilizada para reuniões e guarda de materiais diversos, dando início ao processo de construção do centro de documentação.

Inicialmente, foram reunidos relatórios de estágio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e, posteriormente, diários oficiais das décadas de 1980 e 1990, além de fotografias da cidade de Naviraí. Parte desses documentos também se encontrava sob risco de descarte, sendo doada à professora responsável pela organização do centro, fato que contribuiu para a ampliação do acervo e a preservação da memória educacional e local.

No processo de organização do acervo, os relatórios de estágio passaram a ser separados por ano de produção, buscando facilitar a identificação e o acesso aos documentos. A proposta inicial consistia em realizar uma classificação mais detalhada dos materiais, separando-os por etapas de ensino, como Educação Infantil e Ensino Fundamental, além das respectivas faixas etárias atendidas. Entretanto, devido às limitações estruturais do espaço e à quantidade reduzida de armários disponíveis, tornou-se possível apenas a organização cronológica dos documentos.

Procedimento semelhante foi realizado com os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que foram organizados principalmente por ano de produção. Parte desses materiais encontra-se armazenada em pastas de arquivo, embora nem todos os documentos estejam organizados da forma mais adequada devido às limitações estruturais do centro.

As fotografias encontram-se armazenadas em uma caixa de papelão comum, enquanto os diários oficiais permanecem separados sobre mesas destinadas ao armazenamento temporário. Já os relatórios de estágio e os TCCs estão distribuídos entre armários e prateleiras utilizados para a guarda do acervo. Além da organização física do acervo, observou-se também a necessidade de digitalização dos documentos, especialmente dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) armazenados em CDs e arquivos impressos produzidos antes da implantação do repositório digital da instituição. A digitalização também se estende aos diários oficiais e às fotografias da cidade, buscando ampliar as possibilidades de preservação e acesso aos materiais.

Nesse contexto, identificou-se a necessidade de equipamentos adequados para auxiliar no processo de organização e preservação documental, como scanner específico para

digitalização do acervo e computador com capacidade para leitura e armazenamento dos arquivos presentes em CDs.

Cabe destacar, que recentemente o centro passou pelo processo de formalização institucional, o que possibilitou a aquisição de materiais e equipamentos necessários para a preservação e organização do acervo. Além disso, a formalização também contribuiu para a implementação de bolsas destinadas a estudantes que atuam no auxílio das atividades do centro, envolvendo processos de organização documental, preservação do acervo e desenvolvimento de pesquisas relacionadas à história da educação de Naviraí.

Dessa forma, o Centro de Documentação de História da Educação de Naviraí vem se constituindo como um importante espaço de preservação da memória educacional local, reunindo documentos que possibilitam compreender diferentes aspectos da educação em diferentes períodos históricos.

Os materiais presentes no acervo permitem o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas, às transformações educacionais, às políticas públicas e às mudanças sociais que atravessaram o contexto educacional ao longo do tempo. Além de contribuir para pesquisas na área da História da Educação, o centro também representa um espaço de apoio à formação acadêmica dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, permitindo que eles utilizem os documentos do acervo como fontes de estudo e pesquisa.

Considerações Finais

Infere-se, portanto, que o Centro de Documentação da História da Educação e Sociedade (CDHES) possui papel fundamental na preservação da memória educacional de Naviraí e região, reunindo documentos que possibilitam diferentes estudos sobre a história da educação e suas transformações ao longo do tempo. O processo de construção e organização do centro evidencia não apenas a importância da preservação documental no contexto universitário, mas também os desafios estruturais enfrentados para garantir a conservação e acessibilidade do acervo.

Observa-se que documentos inicialmente considerados sem utilidade passaram a adquirir relevância histórica, acadêmica e social, contribuindo para pesquisas, estudos e para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul. Além disso, as iniciativas de digitalização, organização e formalização institucional demonstram o compromisso do centro com a preservação da memória educacional local.

Nesse sentido, o CDHES consolida-se como um importante espaço de preservação documental e apoio à pesquisa, permitindo que materiais antes destinados ao descarte sejam reconhecidos como fontes históricas para a compreensão da educação em Naviraí e região.

Referências

CASTRO, Renata Brião de; GASTAUD, Carla Rodrigues. O que são centros de documentação? O caso do Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação. **Revista Linhas**, v. 18, n. 37, p. 263-282, 2017. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238183720172 63. Acesso em: 01 mai. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/221524/Michel%20de%20Certeau%20-%20A%20Escrita%20da%20histo%cc%81ria%20%28pdf%29%28rev%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 mai. 2026.

KNAUSS, Paulo. Usos do passado, arquivos e universidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 22, p. 9-16, 1º sem. 2009. Disponivel em: file:///C:/Users/karla/Downloads/jeanluiz,+Usos+do+passado,+arquivos+e+universidade.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 1990. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. **Informação & informação**, v. 20, n. 1, p. 26-42, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/18705. Acesso em: 03 mai. 2026.

RANGEL, Thayron Rodrigues; BARROS, Adriana Moraes Pessoa do Rego; MAIANI, João Victor. Os centros de documentação como lugares de memória e de conhecimento: entre teoria e prática. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 10, 2025. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/65844/43543.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. História e memória: contribuições dos estudos das Instituições Escolares para a História da Educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 25, p. 21-29, jan./jun. 2008. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/213/210 . Acesso em: 03 mai. 2026.

TESSITORE, Viviane. **Como implantar centros de documentação**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2003. Disponível em: http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf9.pdf. Acesso em: 04 mai. 2026.

18ª Jornada Nacional de Educação de Naviraí
2º Encontro de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFMS de Naviraí
Tema: Docência em Movimento: Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Básica

POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Cristiane Pereira Peres[100]

Resumo
O presente trabalho analisa a política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) na primeira metade do século XX na educação escolar para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados/MT. A pesquisa busca por meio de fontes documentais, como os documentos oficiais do SPI, disponíveis nos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro, e dos conceitos de estratégias de Certeau (2014), e práticas e representação de Chartier (1990, 2011), investigar como as políticas indigenistas do Estado organizaram e implementaram a educação escolar para os indígenas. Como resultados, é possível identificar que a política indigenista do SPI manteve e desenvolveu uma educação escolar para os indígenas que priorizou a assimilação, "civilização" e integração das etnias à sociedade não indígena. Por meio de um ensino pautado no projeto republicano de nacionalizar e universalizar as culturas, a educação e os comportamentos sociais.

Palavras-chave: Política indigenista; Educação escolar; Indígenas; Reserva de Dourados.

Introdução

Este trabalho possui como objetivo analisar a política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) na primeira metade do século XX na educação escolar para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados/MT. A regulamentação de proteção aos índios ocorreu no ano de 1910, e em 1917, foi criada a Reserva Indígena de Dourados (RID) pelo Decreto nº 404 de 3 de setembro, com uma extensão de 3.539 hectares. Após sua criação, as políticas indigenistas do Estado, implementaram por meio do Serviço de Proteção aos Índios em colaboração com os Postos Indígenas (PI), a alfabetização dos indígenas. Como apresenta Benites (2009, p. 89), a reserva "tratava-se de um lugar restrito, planejado para disciplinar, controlar e dominar os indígenas, conforme os interesses dos não índios".

[100]Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD). Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Possui experiência em pesquisas desenvolvidas na área da educação, com ênfase nos seguintes temas: educação escolar indígena; crianças indígenas; educação para os povos originários; educação inclusiva; educação e diversidade; história das instituições escolares.

Cabe destacar, que o SPI demarcou entre os anos de 1915 e 1928, oito pequenas reservas designadas ao agrupamento forçado dos Kaiowá e Guarani que viviam no sul de Mato Grosso, a saber, as reservas de Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Sassoró (Tacuru), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Porto Lindo (Japorã) e Pirajuí (Paranhos) (Cavalcante, 2013). Espaços que foram destinados ao agrupamento forçado das diversas etnias que habitavam as regiões do sul de Mato Grosso. Deste modo, "[...] as reservas indígenas foram resultadas de um projeto claro de 'colonização' e 'civilização' que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à 'posse' das terras que tradicionalmente ocuparam" (Troquez, 2006, p. 32).

A pesquisa busca por meio de fontes documentais, como os documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), disponíveis nos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro, e dos conceitos de estratégias de Certeau (2014), e práticas e representação de Chartier (1990, 2011), investigar como as políticas indigenistas do Estado organizaram e implementaram a educação escolar para os indígenas. Importa salientar, que temáticas como essa, passaram a ser investigadas a partir das contribuições da Nova História Cultural, "[...] que passou a lidar com novos objetos de estudo: mentalidades, valores, crenças, mitos, representações coletivas traduzidas na arte, literatura, formas institucionais" (Pesavento, 1995, p. 12-13).

Nessa perspectiva, o ensino escolar elaborado pela política do SPI, objetivou romper com a educação indígena desenvolvida por meio dos saberes tradicionais passados pela educação indígena na família e na comunidade. Logo, a educação escolar ocorreu sem respeitar as culturas e os saberes tradicionais das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Deste modo, "a educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social" (Magalhães, 2004, p. 15).

As discussões a seguir, abordam a educação escolar organizada pela política do SPI com objetivo de inserir na Reserva novos costumes, hábitos e comportamentos não indígenas, para integrar os indígenas à sociedade não indígena.

Educação escolar para os indígenas da Reserva de Dourados/MT: a atuação do SPI

De início, é importante marcar, que o objetivo do SPI nos trabalhos realizados com o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, na Reserva, era "[...] melhorar as condições materiais da vida indígena, despertando nele o gosto para a agricultura e industrias rurais [...]"[101]. Para esse alcance, a política do SPI contou com a educação escolar para inserir novos conhecimentos não indígenas entre as etnias da Reserva. Assim, "o ensino voltado aos indígenas da RID provocou mudanças socioculturais, religiosas e econômicas no modo de vida dos Kaiowá, Guarani e Terena" (Peres, 2022, p. 99).

A educação escolar organizada para os indígenas priorizou o repasse do evangelho, da civilidade, e a formação de sujeitos aptos ao trabalho não indígena, com objetivo de formar uma nova comunidade indígena, que se distanciasse dos seus costumes aderindo a novos hábitos que os tornariam sujeitos "civilizados" e "desenvolvidos".

Nesse contexto, como afirma Peres (2022, p. 115),

> a educação escolar implementada pela política indigenista do SPI desenvolveu um trabalho de colonização, assimilação, negação, "civilização" e integração dos indígenas ao ideal de nacionalidade defendido pelo Estado e transmitido pela política educativa que se manteve desconexa da realidade cultural e étnica dos indígenas.

Essa construção de educação escolar para os indígenas na primeira metade do século XX, fez parte dos propósitos republicanos de nacionalizar, civilizar e desenvolver a nação brasileira por meio da educação dos sujeitos. Inserindo novos hábitos quanto a higiene, formas de vestimentas, alimentação e ao trabalho. Nesse contexto, "[...] enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior" (Melià, 1979, p. 53).

A política do SPI de alfabetizar os indígenas da RID na Língua Portuguesa, buscou por meio das estratégias educacionais, sociais, econômicas e políticas, romper com os saberes, tradições e culturas indígenas, inserindo por meio da política do Estado, conhecimentos não indígenas. De acordo com Certeau (2014, p. 45) a estratégia é "[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'".

Assim, as percepções sociais

[101] Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Plano de serviços para o Posto, 14 junho 1951. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme, n. 7).

> [...] não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

As políticas indigenistas do Estado, implementadas pelo SPI em parceria com os Postos Indígenas, não garantiram aos indígenas condições para viverem com suas culturas, presentes nas diversas manifestações sociais, religiosas, educacionais e políticas das etnias. Pela busca de construir uma cultura nacional brasileira, com sujeitos desenvolvidos, assedados, alfabetizados e civilizados. Isto posto, "[...] uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenha sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade" (Souza, 2008, p. 67).

Por meio dos conteúdos escolares, pretendeu-se a construção de uma sociedade organizada, progressista e nacionalista, considerada efetiva para a constituição e desenvolvimento do conhecimento e dos sujeitos. Para isso, os agentes do Estado adotaram por meio da educação escolar, a inserção de novos valores relacionados à família, ao trabalho, à disciplina, à pátria, à higiene, à moralidade e ao caráter, aspectos que objetivou manter os indígenas distantes das suas culturas e dos saberes tradicionais (Peres, 2022).

Deste modo, a atuação das escolas nas reservas, colaborou com o projeto político, social, religioso e educacional do Estado de alfabetizar os indígenas para sua integração à sociedade não indígena. Para tanto, as escolas foram espaços de divulgação da cultura e dos conhecimentos não indígenas, como: da moral, da civilidade, da higiene, das novas formas de vestimentas, do trabalho e da religião cristã, por meio de conteúdos e práticas escolares que negaram as culturas e os saberes indígenas (Peres, 2022).

As atividades que foram realizadas na "escola do posto", Escola Francisco Ibiapina, que funcionou na RID, em comemoração ao Dia da Pátria, demonstra a educação empreendida pelo Estado que objetivou a construção do nacionalismo, patriotismo e civismo entre os indígenas.

> A escola indígena comemorou condignamente o Dia da Patria, com uma festinha interna na séde da escola, desfile dos alunos, declamações e canto dos hinos Pátrios. Muitos indios adultos subiram na tribuna para expressar o seu contentamento pela organização da pequena festinha. Foi distribuído tres quilos de balas doces aos alunos e seus pais[102].

[102] Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 25 setembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

As estratégias dos agentes do Estado estiveram pautadas em transformar as crianças e adultos indígenas em cidadãos nacionalista, "capazes" de contribuir com a nova formação da nação brasileira. Uma cultura escolar marcada por "[...] orientações idealistas e positivistas" (Escolano Benito, 2017, p. 30).

As políticas indigenistas, objetivaram a construção de novas representações indígenas, pautadas na cultura e comportamentos não indígenas. Logo, as "[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam" (Chartier, 1990, p. 17).

No entanto, os indígenas da RID, foram fazendo usos do que era necessário para conviverem com os não indígenas, no novo cenário multiétnico formado na Reserva na primeira metade do século XX, e, também, negavam o que era necessário para manterem suas culturas e saberes. Visto que "as lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem" (Chartier, 2011, p. 22).

Na Reserva, a escola passou a ser um espaço importante e necessário para os indígenas, na busca de conhecimentos sobre a cultura e conhecimentos dos não indígenas; para se alimentarem; receberem recursos como roupas e sapatos, e para o aprendizado da Língua Portuguesa, necessário para a comunicação com os não indígenas.

Considerações Finais

Como resultados, é possível identificar que a política indigenista do SPI, manteve e desenvolveu uma educação escolar para os indígenas que priorizou a assimilação, "civilização" e integração das etnias à sociedade não indígena. Por meio de um ensino pautado no projeto republicano de nacionalizar e universalizar as culturas, a educação e os comportamentos sociais. Para isso, era necessário formar sujeitos alfabetizados na Língua Portuguesa, cívicos, asseados, patriotas, trabalhadores, com moralidade e civilidade.

Logo, o desenvolvimento da nação brasileira, contou com a educação escolar para transformar as culturas e saberes indígenas em uma cultural universal, que representasse o desenvolvimento da população por meio da alfabetização dos sujeitos.

No entanto, os indígenas, foram resistindo ao seu modo, fosse recusando as políticas indigenistas, fosse levando seus filhos à escola, visto que, as relações mantidas com os não

indígenas, também devem ser analisadas como formas de resistência física e cultural pelas quais transformaram e, ainda, transformam o que é imposto pelos não indígenas. Aos dizeres de Melià (1979, p. 59), "os índios perceberam que permitindo a alfabetização podem-se camuflar e ficar mais tranquilos no próprio modo de ser". Portanto, os Kaiowá, Guarani e Terena, desenvolveram táticas de permanência e resistência ao frequentarem a escola.

Referências

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 112 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 470 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis/São Paulo, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de janeiro: Bertrand Brasil. (Memória e Sociedade), 1990.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**: Revista de História/Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez., 2011. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598. Acesso em: 7 maio 2026.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PERES, Cristiane Pereira. **Educação e religiosidade na Reserva Indígena de Dourados/MT (1929-1969)**: práticas, representações e apropriações. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995. Disponível em: ile:///C:/Users/Cristiane/Downloads/sandrajatahy-2.pdf Acesso em: 5 maio 2026.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Plano de serviços para o Posto**. 14 junho 1951. Museu do Índio/Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório**, 25 setembro 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SOUZA, Rosa Fátima de. (2008). **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2006