"O passado, o presente e as perspectivas para o futuro da formação de professores/as: Educação Básica e Ensino em debate".

1º Seminário

APROFUNDAMENTO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E FORTALECIMENTO DE GRUPOS DE PESQUISA SEDIADOS EM MATO GROSSO DO SUL

CEPEGRE UEMS

GepeH
Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História
(GEPEH/UFMS)

GEPEHED
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação

CADERNO DE PESQUISAS

DOURADOS-MS

VOLUME 1. N°. 1 - 2025

ISBN: 978-65-6001-093-2

PPGH | UFGD PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

SIMTED DOURADOS-MS

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Adriana Aparecida Pinto
Cíntia Santos Diallo
(organizadoras)

CADERNO DE PESQUISAS I SIGMS

I Seminário de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa Sediados em Mato Grosso do Sul (UFGD/UEMS/UFMS)

O passado, presente e futuro da formação de professores: Educação Básica e Ensino Médio em debate

Dourados, 20 a 22 de agosto de 2025.

Comissão Organizadora
Ana Gonçalves Sousa - UFGD
Letícia Berloffa Rodrigues – SED/SEMED/UFGD
Marcia Bortoli Uliana - SED
Rosemary Borin Cavalheiro – SEMED/SIMTED
Thiago Coelho Silva– SED/SIMTED

Comitê Científico
Adriana Aparecida Pinto - UFGD
Anna Carolina Horstmann Amorim - UEMS
Cristiane Pereira Peres - UEMS
Flavia Paula Nogueira Aranda - UEMS
Marcia Bortoli Uliana - SED
Maria Aparecida Lima dos Santos - UFMS
Maria José Jesus Alves Cordeiro - UEMS
Nubea Rodrigues Xavier – UEMS

Comissão de Apoio Logístico
Flavia Trevisan - UFGD
Gabriella Christiny da Silva - UEMS
Geovana Moura - UFGD
José N'Diba Imbandu - UEMS
Luciana Rodrigues de Souza da Silva - UFGD
Meire Dayane Souza - UEMS
Miriam dos Santos Ricco - UFGD
Osirys Marianela Rodriguez - UEMS
Thaíssa Gabrielle Morgado da Silva - UFGD
Thalles Vinicius Mantovani Bispo- UFGD

Organização e Edição
Adriana Aparecida Pinto - UFGD

Conceito gráfico e Arte Visual
Letícia Berloffa Rodrigues - SED/SEMED/UFGD

Realização:
GEPEHED – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, História e Educação
CEPEGRE – Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia
GEPEH – Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História
SIMTED – Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Município de Dourados

Apoio:
Programa de Pós-Graduação em História – UFGD
Secretaria Municipal de Educação de Dourados - SEMED
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – Dourados - SED
Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia - CNPq
IPHAN – seção Mato Grosso do Sul

Redes sociais: @sigms (Instagram)

Email: seminariogruposdepesquisa@gmail.com

C129

Cadernos de pesquisas I SIGMS : I seminário de fortalecimento dos grupos de pesquisa sediados em Mato Grosso do Sul (UFGD/UEMS/UFMS) / Adriana Aparecida Pinto, Cíntia Santos Diallo (organizadoras). – Dourados, MS: UEMS, 2025.
322 p.

Seminário realizado de 20 a 22 de agosto de 2025, em Dourados, MS, com o tema “O passado, presente e futuro da formação de professores : educação básica e ensino médio em debate.”
ISBN: 978-65-6001-093-2

1. Educação -- Ensino médio 2. Professores -- Formação de 3. Diversidade 4. Educação -- Pesquisa -- Brasil -- Mato Grosso do Sul -- Periódicos. I. Pinto, Adriana Aparecida II. Diallo, Cíntia Santos III. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. IV. Título.

CDD 23. ed. - 370.72

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Aline Perdomo Soutelo, inscrita sob o CRB n. 3668 - 1ª Região.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade dos autores. Os textos foram extraídos dos trabalhos submetidos, sem que tenham sido feitas alterações pelas organizadoras desta publicação.

Em caso de citação de um artigo desta publicação:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: **CADERNO DE PESQUISAS I SIGMS:** *O passado, presente e futuro da formação de professores: Educação Básica e Ensino Médio em debate*, 2025. Dourados. Cadernos eletrônicos [...] Dourados: PPGH/UFGD, UEMS, UFMS, SIMTED, página inicial – página final (do artigo ou do resumo).



Sumário

APRESENTAÇÃO
Adriana Aparecida Pinto
Cintia Santos Diallo……...……11

Seção I – Resumos

A MISSÃO DE ENCANTAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA
Lílian Gabriella Castelo Branco de Sousa/Ana Clara Camargo de Souza/Rafael Gomes da Silva Carneiro…….…….13

PATRIMÔNIO CULTURAL EM DOURADOS ATRAVÉS DE UM WEBSITE: CIDADE, CULTURA E HISTÓRIA
Márcia Bortoli Uliana/ Alice N. Queiroz/ Clara N. Queiroz/Merlyn N. B. Vivas/Natan G. Filla……..…….....15

MULHERES NEGRAS MÃES NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DE CONCILIAR A MATERNIDADE COM A TRAJETÓRIA ACADÊMICA
Ana Paula dos Santos Cabreira…….....17

A IMPORTÂNCIA DA COMPUTAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
André Junior da Silva Santos ……..18

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E HTPC: ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO TEMA (2005–2021).
Angelina Brandão Rodrigues Vieira/ Maria Aparecida Lima dos Santos……..….19

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA: cópia, memorização e produção de subjetividades
Danielle dos Santos Barreto/Maria Aparecida Lima dos Santos…….……....20

UMA ABORDAGEM DE GÊNERO EM ¨TURMA DA MÔNICA JOVEM¨: uma proposta de sequência didática
Geovanna Porto Gênova/Priscila Oliveira Monteiro Moreira……..….21



SENTIDOS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA: um estado da arte (2013 - 2023)
Gustavo Machado Rosin João /Maria Aparecida Lima dos Santos ……..23

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES INDÍGENAS URBANIZADOS DO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL
Juliana Soares de Oliveira ……....25

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ATUAÇÃO PROFESSORAL: a atuação docente no componente Práticas de Socialização e Convivência em Escolas de Tempo Integral
Liz Sofia Ferreira Cardoso /Adriana Aparecida Pinto……...…..26

"EU NÃO SOU EU MESMO: MÁSCARAS AFRICANAS E CURRÍCULO ANTICOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS"
Lourival dos Santos/Jessica Cristina Flores Vinga/Isabela de Paulo Ribeiro……...27

SENTIDOS DE CONHECIMENTO E DOCÊNCIA EM DISPUTA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC E NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL (CRMS) PARA O ENSINO MÉDIO
Márcio Bruno Pereira dos Santos/Maria Aparecida Lima dos Santos ……..29

OS USOS DE NARRATIVAS ORAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
Maria Clara de Albuquerque Lima /Renato Jales Silva Júnior …….31

A RESTRIÇÃO DO USO DE APARELHOS ELETÔNICOS PORTÁTEIS PESSOAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BÁSICO E O IMPACTO DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS
Marina Alves da Silva/Isabelli Santos da Silva/Adriana Aparecida Pinto/Márcia Bortoli Uliana……...…32

A CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A CRIAÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM A PARTIR DO ROMANCE *SUICIDAS* DE RAPHAEL MONTES
Matheus Henrique dos Santos da Silva/Priscila Oliveira Monteiro Moreira…….34

PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL PARA O ENSINO MÉDIO
Rejane Trindade Rodrigues/ Maria Aparecida Lima dos Santos ……..36



SENTIDOS DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2024): EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DOCENTE
Samilly de Albuquerque de Souza/Maria Aparecida Lima dos Santos……...38

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PRODUÇÃO DE SABERES
Sandra Maria Aparecida Souza Santos de Matos/Natasha Kraus/Naira Luciana Nazaré Coelho/Juliana Ferreira Silva/Adriana Aparecida Pinto/Danilo Lima Rodrigues……...…….....40

DIÁLOGOS PATRIMONIAIS: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO, PALEONTOLÓGICO E ETNOARQUEOLOGIA EM SALA DE AULA.
Stefany Cristina Alves Pereira/Adriana Aparecida Pinto/Márcia Bortoli Uliana/ Jhenifer Sales Alianda/Tiago Zorzi ……....42

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR
Tigas Francelino/Lou Soares/Adriana Aparecida Pinto/Márcia Bortoli Uliana……...……....44

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Layla Raissa Belo de Oliveira Mylena Jamile Silva Fernandes……...……...…...46

SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: ESTADO DA ARTE SOBRE A LITERATURA (2014 – 2024)
Rosa de Fatima Evaristo/Maria Aparecida Lima Santos……...……....47



Seção II – Textos Completos

REVISANDO A BNCC: uma análise sobre o ensino de história e a diversidade
Amanda Aquino Braga/Cintia dos Santos Diallo……..49

MULHERES, EDUCAÇÃO E GÊNERO A PARTIR DA IMPRENSA EM RONDONÓPOLIS-MT
Ana Gonçalves Sousa…….……..61

MEMÓRIA E RECONHECIMENTO: a influência do padre Franco Delpiano no Hospital São Julião e na educação
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva/Nádia Bigarella…….……..73

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E HTPC: estado da arte sobre a produção acadêmica em torno do tema (2005-2021)
Angelina Brandão Rodrigues Vieira/Maria Aparecida Lima dos Santos……..82

"O MERCADOR DE VENEZA" EM HQ: uma estratégia pedagógica na formação de leitores
Bianca da Silva Santos……...…….97

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ
Elizângela Morales Garcia/Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro/Bruna Marques Duarte…….108

ENTRE FOLHAS E FOLHAS: o uso da ilustração científica como ferramenta para o ensino de morfologia vegetal
Gabriela Pereira da Silva/Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro ……..…...120

PIBID INTERDISCIPLINAR HISTÓRIA & PSICOLOGIA E PETHIS NA UFGD: a importancia da extensão na formação docente
Geovana Moura/Miriam dos Santos Ricco…….……132

UMA ABORDAGEM DE GÊNERO EM ¨TURMA DA MÔNICA JOVEM¨: uma proposta de sequência didática
Geovanna Porto Gênova…….142

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: oficinas de reutilização como estratégia para o ensino da sustentabilidade
Kathellen Rayane Zangrande Oliveira/Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro……..157



SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA: a educação feminista sob ataque no contexto escolar brasileiro
Letícia Berloffa Rodrigues…….....171

ENTRE SABERES, LUTAS E TERRITÓRIOS: um levantamento sobre as mulheres quilombolas no Brasil
Lucimar Maria Amorim/Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro/Bruna Marques Duarte……..…187

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: possibilidade e desafios
Lucimara Cabreira Benitez…… 201

EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS INTERATIVAS: o papel do PCPI na formação integral dos estudantes
Márcia da Costa Nonato Reis…….……212

EDUCAÇÃO ADVENTISTA E SOCIEDADE BRASILEIRA: entre a missão religiosa e formação integral
Michela Walevein/Marta Salvadora Colman…….……223

MEMÓRIAS, CULTURAS E AFETOS: relatos e reflexões a partir do trabalho com gênero nas áreas da história e da psicologia
Nashla Dahás/Daniela Pérez…….…….238

AS RELAÇÕES VINCULARES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: breves reflexões teóricas e práticas
Thalles Vinicius Mantovani Bispo/Rodrigo Novais de Menezes……... 252

ESTRUTURA NORMATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL: a herança histórica e os embates contemporâneos
Rosemary Borin Cavalheiro……...……...265

(RE)LEITURAS DE PATRIMÔNIO: mobilizando o conceito de patrimônio arqueológico em sala de aula
Sara Rayssa Torres dos Santos/Adriana Aparecida Pinto/Marcia Bortoli Uliana/Thaíssa Gabrielle Morgado da Silva……..……..275

A LINGUISTICA TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: análise crítica de práticas didáticas e possibilidades de aplicação
Tatiana de Campos Araujo/Anailton de Souza Gama …….. 284

O LUGAR DA BIOLOGIA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL: disputas e sentidos na contrarreforma do Ensino Médio



Telma Rodrigues da Silva Benetti/Maria Aparecida Lima dos Santos……..…293

ENTRE A LICENCIATURA E A SALA DE AULA: desafios e potencialidades da formação docente na rede pública de ensino
Vitória Nazareth da Silva……...……....303

PESQUISANDO E EXTENSIONANDO CONHECIMENTOS AFROCENTRADOS, REPRESENTATIVIDADE E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL
Cintia Diallo/Nubea Rodrigues Xavier/Jose N'diba Imbandú/ Gabriella Silva...…..314



Apresentação

O Caderno de Pesquisas é fruto do trabalho de profissionais da Educação Superior que acreditam na formação docente como eixo estruturante da Educação Brasileira. Resulta da proposta de evento que buscou articular alguns dos grupos de pesquisas sediados em Mato Grosso do Sul, que vem contribuindo para a formação de professores e professoras em cursos de licenciaturas nas três universidades públicas do Estado, a saber, UFGD, UEMS e UFMS, mas foi também gentilmente acolhido pelo SIMTED, como ação voltada aos professores e professoras da rede de Educação Básica do município de Dourados, ampliado para a região, e pelo IPHAN seção MS, na pessoa do seu Superintendente, que não olvidou esforços para se fazer presente no Evento, na mesa discussão para a qual foi convidado.

O **I Seminário de Aprofundamento Temático Educação e Formação de Professores e fortalecimento de Grupos de Pesquisa sediados em Mato Grosso do Sul**, carinhosamente chamado de **I SIGMS**, teve como tema orientador *O passado, presente e futuro da formação de professores: Educação Básica e Ensino Médio em debate*, e nos seus três dias de atividades presenciais e remotas, fomentou discussões de temas relacionados à formação de professores, questões etnico-raciais, políticas públicas para a educação, condições de atuação e trabalho docente, ensino de componentes curriculares, Educação Patrimonial e Preservação do Patrimônio Material e Imaterial de Mato Grosso do Sul dentre outros temas que precisam de atenção e seguem sendo resultantes dos esforços dos grupos de pesquisa aqui mencionados. Contamos com o apoio da Câmara Municipal de Vereadores de Dourados, na figura do vereador Franklin Schmalz, para mediar os debates que ocorreram naquele espaço, reiterando a importância das parcerias em prol da educação e cultura sul-matogrossense.

Como parte dos trabalhos que envolvem os saberes e fazeres dos professores da Educação Superior (ensino, pesquisa e extensão), o evento articulou-se as ações pertinentes ao Projeto de Pesquisa Aprovado em Edital Universal - Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 "*A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP* " aprovado pelo Edital Universal CNPq, Processo nº406208/2023-9, - Faixa A - Grupos Emergentes - Universal 2023, coordenado



pela professora Dra Maria Aparecida Lima Santos, líder do GEPEH e docente na UFMS. Para a certificação institucional, foi cadastrado como ação de extensão, via Edital de Projetos de extensão sem ônus para a UFGD, no. 73/2024/PROEC, na Universidade Federal da Grande Dourados.

Os textos que constam deste Caderno revelam pesquisas de estudantes de graduação, mestrado e doutorado, mas também apontam a sistematização dos trabalhos de professores, professoras e demais profissionais da educação e do ensino quem nem sempre conseguem espaços para apresentar as reflexões, de modo acadêmico-institucional, relativas aos seus fazeres cotidianos. Oportunizar a participação desta parcela dos trabalhadores e trabalhadoras da educação foi resultado das parcerias estabelecidas, da acolhida generosa e efetiva à proposta do evento e do envolvimento da equipe que atuou incansavelmente para que o evento fosse possível.

Em tempo, registre-se que o evento foi inteiramente gratuito aos participantes, tendo sido realizado com apoio do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, reserva técnica do SIMTED e apoio do Projeto de Pesquisa (CNPq) já mencionado.

Dito isso, fica a alegria de apresentar os resultados das pesquisas que seguem organizadas em dois blocos: O primeiro bloco contém os resumos que foram enviados para apreciação e aprovação da Comissão Científica, inscritos nos Simpósios Temáticos distribuídos em formato remoto nos três dias do Evento. O segundo bloco contém os textos completos, conforme interesse dos autores e autoras que submeteram o envio nos prazos solicitados.

A todos e todas externamos nosso agradecimento e partilhamos a colheita, pois a semeadura foi longa. Que os frutos sejam perenes.

Adriana Aparecida Pinto
Cíntia Santos Diallo



Seção I - Resumos

A MISSÃO DE ENCANTAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Lílian Gabriella Castelo Branco de Sousa
gabriellaufpi@outlook.com
Universidade Federal do Piauí

Ana Clara Camargo de Souza
anaclaracdesouza@gmail.com
Universidade Federal da Grande Dourados

Rafael Gomes da Silva Carneiro
rafaelgomezcarneiro@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

Em razão da angústia desconcertante de três professores atuantes no ensino básico em estados diferentes do Brasil – na ordem alfabética por estado: Maranhão, Piauí e São Paulo –, este trabalho surge com o objetivo de refletir sobre os dissabores vivenciados pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, propõe-se: (1) discutir os desafios impostos pelas metodologias ativas e sua repercussão na prática docente cotidiana; (2) analisar os impactos da realidade educacional pós-pandemia na formação dos estudantes, especialmente no que se refere à defasagem pedagógica e à influência das redes sociais; e (3) compreender como a velocidade da informação e a cultura digital afetam o comportamento dos alunos e as estratégias de ensino. A abordagem metodológica adotada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram selecionadas e analisadas obras e artigos científicos que tratam da temática da prática docente contemporânea, das metodologias ativas e do contexto educacional pós-pandemia. A análise dos dados se deu por meio da leitura crítica e interpretativa do material selecionado, buscando identificar convergências e tensões com as experiências práticas dos autores deste artigo, que novamente, todos com atuação direta em ensino básico e vivenciam cotidianamente os desafios em contextos socioeconômicos diversos. Diante do malabarismo que as metodologias ativas representam, os docentes precisam se desafiar diariamente para prosperar na arte do encantamento durante aqueles aproximadamente cinquenta minutos de aula. Planejar o conteúdo não é mais suficiente para a execução do ensino; o trabalho do professor começa quando este pensa em suas mais diversas turmas, com características distintas, e em qual metodologia de ensino pode vir a ser mais útil, principalmente ao vivenciar a educação em uma realidade pós-pandemia, na qual os jovens foram submetidos a uma defasagem no processo de



formação e ao impulsionamento das informações rápidas das redes sociais. Por falar em tecnologia, em meio ao avanço desta, o alunado, que em sua maioria não é composto por pessoas tecnológicas, mas sim conectadas à rede, se apresenta cada vez mais urgente pela brevidade do aprendizado, estilo *shorts* vídeos do tik tok. Dessa forma, trabalhar com a educação é participar de um processo cultural e geracional em que é possível perceber a mudança na maneira de pensar, de viver, e conviver com o questionamento sobre substituir o conteúdo estudado por quem é a pessoa que ensina.

Palavras-chave: Professores; Pós-pandemia; Cultura digital.



O PATRIMÔNIO CULTURAL EM DOURADOS ATRAVÉS DE UM WEBSITE (3): CIDADE, CULTURA E HISTÓRIA.

Márcia Bortoli Uliana
(marcianhauliana@gmail.com)
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS). Professora e bolsista coordenadora PICTEC 4/FUNDECT/MS (2025-2026)
.
Alice N. Queiroz
(alicenizq@gmail.com)
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS). Aluna do ensino médio e bolsista PICTEC 4/FUNDECT/MS (2025-2026).

Clara N. Queiroz
(cherryclara24@gmail.com)
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS). Aluna do ensino médio e bolsista PICTEC 4/FUNDECT/MS (2025-2026).

Merlyn N. B. Vivas,
(burgernicole1702@gmail.com)
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS). Aluna do ensino médio e bolsista PICTEC 4/FUNDECT/MS (2025-2026).

Natan. G.Filla,
(natanguevara438@gmail.com)
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS). Aluna do ensino médio e bolsista PICTEC 4/FUNDECT/MS (2025-2026).

O que é patrimônio cultural? Quais representações de patrimônio cultural tem-se apresentado na cidade de Dourados/MS? Qual é a atuação dos historiadores no campo do patrimônio cultural? Como pensar cultura, história pública, a arte, a mobilidade urbana e as cidades inteligentes? Estas entre outras inúmeras questões subsidiam a propositura e a continuidade deste projeto. Neste sentido, este projeto busca refletir sobre a inserção da pesquisa científica no ensino básico, visando problematizar o patrimônio cultural em Dourados, através da elaboração de um website. E, ainda, promover o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural e sua relação com o direito à cidade, cultura, memória e história, estimular o debate entre patrimônio cultural e mobilidade urbana envolvendo cidades inteligentes e história pública, observar a relevância do patrimônio cultural local, estadual e nacional na perspectiva da gestão compartilhada, além da importância dos inventários participativos no desenvolvimento de atividades de educação patrimonial/museal. Sabemos que o patrimônio cultural é um campo interdisciplinar. Envolve diferentes áreas e concepções. É objeto de



seleções e disputas ao longo do tempo. Neste sentido, temos construído diálogos e parcerias com diferentes sujeitos, coletivos e instituições, enfim, com profissionais que pesquisam e estudam o patrimônio cultural em Dourados e que visem promover a temática do projeto. Estimulamos também a participação de alunos bolsistas deste projeto junto da Escola Estadual Floriano Viegas Machado, em grupos de estudos e em eventos científicos, em que se reflete sobre a transversalidade da cultura, a interdisciplinaridade do campo do patrimônio cultural, entre outros aspectos. A submissão desta proposta visa dar continuidade as propostas anteriores dispostas nos editais das Chamadas FUNDECT n.15/2022 – PICTEC/MS, na FUNDECT n. 10/2023 – PICTECMS III e na FUNDECT n.14/2024 – PICTEC MS – edição 4. Analisamos a legislação local que instituiu o patrimônio, em especial, entre os anos de 1980 e 2020. Porém, houveram outras iniciativas do legislativo municipal após este período, mas que não se concretizaram. Para além das legislações municipais, observamos que as representações de patrimônio instituídos, por vezes, desconsideram a existência do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental. Portanto, mobilizar conceitos como os de cidade, cultura, memória e história são fundamentais para a compreensão do patrimônio cultural, assim como, nossas reflexões sendo sistematizadas em apresentações de trabalho envolvendo nossos alunos, destacando os bolsistas como protagonistas e mediadores, conforme contamos sucintamente no perfil da rede social do projeto @patri_culturall e dispostos no website do projeto < douradosempatrimonio.com > que ainda está em construção.



MULHERES NEGRAS MÃES NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DE CONCILIAR A MATERNIDADE COM A TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Ana Paula dos Santos Cabreira
anapaulacabreira@gmail.com
Universidade Federal da Grande Dourados

Introdução: A jornada das mulheres no ensino superior, embora repleta de conquistas, ainda é marcada por desafios específicos, especialmente para aquelas que vivenciam a maternidade. Conciliar as demandas da vida acadêmica com as responsabilidades maternas exige grande esforço, resiliência e capacidade de adaptação. As dificuldades se intensificam para as mulheres negras, que enfrentam, além dos desafios da maternidade, as desigualdades sociais e o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Diante dessa realidade, o artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por mulheres mães na universidade, com foco nas experiências de mulheres negras, e discutir as implicações da maternidade na trajetória acadêmica. Objetivos: Identificar as dificuldades das mulheres negras no acesso e permanência no ensino superior, a partir da experiência da acadêmica em sua própria maternidade e com embasamento teórico em escritoras reconhecidas na defesa dos direitos das mulheres negras. Metodologia: Depoimento de experiências pessoais, nas quais o termo *Escrevivência* elaborado por Conceição Evaristo foi utilizado como referência. Pesquisa bibliográfica a partir das perspectivas de escritoras como Sueli Carneiro, Barbara Carine e Patricia Hill, entre outras escritoras referências no assunto feminismo negro foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Resultados: A pesquisa bibliográfica revelou que os desafios e dificuldades enfrentados por mulheres negras, principalmente no que é pertinente ao acesso a educação superior. Conclusão: Concluiu-se que as politicas Institucionais que estimulam o acesso e a permanência das mulheres a Universidade são imprescindíveis. Que os estudos sobre Interccionalidade, que analisam as diversas formas de privilegio e discriminação, como raça e gênero, classe social e identidades, que se cruzam e influenciam mutuamente, e o resultados são experiências singulares e apontam as desigualdades são importantes, para que as diferenças sejam reconhecidas, e politicas especificas de apoio a mães a Universidade sejam criadas, já que estas enfrentam uma série de responsabilidades e cobranças socias, e as mulheres negras ainda tem que lidar com complexas questões raciais que permeiam a sociedade brasileira. Um dos pontos principais para superação dos desafios que as mulheres mães enfrentam na universidade, exigem esforço coletivo da sociedade, família, das instituições que esta última tenha compromisso com a diversidade, considerando as subjetividades que atravessam a vida de cada sujeito.

Palavras-chave: Intersecções de Gênero e Raça; Maternidade; Mulheres Negras; Políticas Institucionais; Universidade.



A IMPORTÂNCIA DA COMPUTAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

André Junior da Silva Santos
andrejuniorsantos@alunos.utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Desde o início da concepção de computação no século passado tivemos o seu uso como ferramenta para resolução de problemas, se com Alan Turing tivemos o computador como forma de decifrar a criptografia da Enigma (máquina eletromecânica de criptografia usada pela Alemanha Nazista), hoje ainda utilizamos uma ferramenta semelhante, isto é, um computador, para resolver problemas atuais. Seja com foguetes como da SpaceX ou Blue Origin até em sistemas mais cotidianos como a plataforma de notas ou portais acadêmicos. Seja na indústria aeroespacial, seja na escola, a tecnologia está presente. Se vivemos em uma realidade em que a computação já possui uma grande participação na forma ativa dessa resolução, infelizmente ainda encontramos dificuldade de implementar seu uso nas diversas formas de pedagogia. Segundo Cortella (2021) o próprio Paulo Freire defendia o uso de tecnologias na educação, inclusive o educador considerava que a tecnologia seria uma "forma de suporte pedagógico". O uso da informática na educação deve ser revisto pelos educadores, encontrar formas de unir a fonte educacional primária, o professor, com o complemento para o aprendizado, seja com jogos educativos ou simuladores. Utilizando os softwares educacionais conseguimos ampliar e permitir um acesso mais democrático para uma educação mais diversa e inclusiva. Trazendo realidades particulares para a sala de aula, individualizando dificuldades, alinhando dúvidas, desenvolvendo autonomia dos estudantes, despertando curiosidades. Uma realidade atual é compreender que a utilização da informática na sala de aula pode trazer muitos benefícios para solucionar problemas, contudo não podemos tornar a utilização dessas ferramentas como fonte principal de conteúdo ou informação, o professor é o protagonista e deve ser o mediador entre os alunos e as ferramentas computacionais, cabe a ele interpretar e trazer as ferramentas necessárias, ou pertinentes, para a realidade da sala naquele momento. Cabe às instituições de ensino adaptar-se às realidades, considerando as particularidades de cada ambiente, capacitar educadores, para que cada vez mais eles consigam desenvolver habilidades necessárias e consigam atingir as demandas necessárias para a educação do século XXI, dessa forma, podemos tornar a educação mais acessível e democrática.

Palavras-chave: Informática, educação, pedagogia, inclusão digital.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E HTPC: ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO TEMA (2005–2021).

Angelina Brandão Rodrigues Vieira
angelina.vieira@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Maria Aparecida Lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Este trabalho apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico sobre produções elejam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como objeto de investigação acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação das universidades públicas de Mato Grosso do Sul. O estudo teve como objetivo identificar e analisar como a HTPC tem sido tematizada em dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2021. Este trabalho se vincula ao projeto Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sul-mato-grossenses que teve apoio financeiro do Fundect. A pesquisa se fundamentou nos princípios do Estado da Arte, com levantamento realizado nos repositórios institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foram localizados quatorze trabalhos, entre dissertações e teses, sendo doze da UFMS e duas da UFGD, com ausência de registros na UEMS. Os dados foram sistematizados em categorias que possibilitaram identificar diferentes níveis de abordagem da HTPC: em dois trabalhos, ela aparece como objeto central; em sete, como elemento parcial; e em cinco, é apenas mencionada de forma periférica ou ausente. Observou-se também que parte significativa das pesquisas foi desenvolvida fora do estado, revelando uma desconexão entre o local de produção e o território educacional sul-mato-grossense. A análise dos resultados evidenciou uma centralização institucional da produção na UFMS, bem como a carência de investigações mais densas que articulem a HTPC a propostas de formação continuada em serviço de caráter crítico, situado e colaborativo. Além disso, foi possível constatar a baixa mobilização de referenciais teóricos que tratam a formação docente em sua dimensão discursiva e político-pedagógica. O estudo reforça a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a HTPC.

Palavras-chave: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Formação Continuada Docente, Produção Acadêmica Regional.



PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA: cópia, memorização e produção de subjetividades

Danielle dos Santos Barreto
daniellebarreto.santos@gmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

Maria Aparecida Lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

As análises realizadas pela equipe do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS) têm apontado que a forte presença de práticas docentes inspiradas na chamada "concepção tradicional de ensino de História", marcadas pelo memorismo, o conteudismo, a linearidade e a reafirmação de uma perspectiva eurocêntrica, parece ser reforçada por uma concepção de língua escrita concebida como técnica e, por isso, frequetemente associada como apoio fundamental para uma aprendizagem voltada à memorização. Partindo desse pressuposto, nesta comunicação, apresentamos algumas considerações tecidas do trabalho de mestrado, o qual considera que tanto a escrita quanto o ensino de História são práticas contextualizadas e políticas, e de que a escrita é, essencialmente, uma prática política. Nesse contexto, não existe uma escrita pensada no singular, mas diversas maneiras de se expressar dentro de uma sociedade de cultura escrita (Santos, 2024). Como base teórico-metodológica, a pesquisa se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa em vertente interpretativa e de viés etnográfico, objetivando analisar os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades, das diferenças, e das relações raciais nas práticas escolares. Para analisar os dados produzidos a partir da observação de aulas e entrevistas com professores de duas escolas públicas, buscamos articular referenciais dos Estudos Culturais, da pós-modernidade e do pós-colonialismo, com as perspectivas críticas e pós-críticas em Educação e do Ensino de História, relacionando as discussões a partir de estudos sobre relações raciais. Assim, não é possível afirmar com certeza os motivos de determinadas escolhas dos docentes, mas podemos, com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), levantar hipóteses, observar pistas, marcas e rastros deixados nas falas, nas ações, nos gestos dos sujeitos. Essas evidências, articuladas às redes de significações (Furlan, 2004) e à ideia de sentidos (Hall, 2016), nos permitem compreender que, o que está em jogo, portanto, não é apenas o "ensinar História", mas o modo como esse ensino se articula a determinados projetos de formação e a processos de produção de subjetividades marcados por relações de poder, silenciamentos e apagamentos.

Palavras-chave: Escrita Escolar. Ensino de História. Cópia. Memorização.



UMA ABORDAGEM DE GÊNERO EM ¨TURMA DA MÔNICA JOVEM¨: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Geovanna Porto Gênova
geovannaportogenova17@gmail.com
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim

Priscila Oliveira Monteiro Moreira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim.

A revista *Turma da Mônica Jovem* é uma publicação mensal dos Estúdios Mauricio de Sousa que, desde 2008, apresenta os personagens clássicos da *Turma da Mônica*, agora na adolescência. Ao longo dos anos, esta revista já trabalhou com diversas abordagens temáticas e mantém uma criação gráfica atrativa que utiliza diversidade de gêneros textuais presentes nos quadrinhos para atrair o público-leitor juvenil, que cresce junto com os personagens ao longo dos anos. O seguinte trabalho se justifica como uma proposta de monografia de conclusão do curso de Letras na unidade de Jardim/MS e aborda uma edição específica do gibi a partir de uma análise de gênero. O tema em destaque escolhido contempla a sua importância para a atualidade e as possibilidades de retratar as discussões feministas através da utilização de uma narrativa em questão e, a partir de uma interpretação crítica da públicação, elaborar uma abordagem pedagógica a ser utilizada em sala de aula. A narrativa visual escolhida foi a 64ª da primeira série de edições da *Turma da Mônica Jovem*, publicada em novembro de 2013, como exemplo de abordagem pedagógica devido aos seus temas sobre papéis de gênero. Neste episódio, os personagens Mônica e Cebolinha passam acidentalmente por um processo de troca de corpos, uma abordagem utilizada amplamente na ficção para sensibilizar um ou dois personagens que frequentemente ignoram os desafios de vida do outro e são vistos como oponentes ou competidores. Durante esse processo temporário, os personagens enfrentam desafios que se manifestam de modo sutil ou explícito e, quando desfeita a ação da troca de corpos, permite que os personagens sejam mais empáticos aos dilemas apresentados e sejam mais tolerantes ao ponto de vista do outro. Neste sentido, este trabalho sugere pensar nesta ediação dos quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* como uma oportunidade de aproximar o público juvenil a assuntos complexos e que, ao mesmo tempo, envolvem suas realidades, combinando um gênero textual que contempla o caráter multissemiótico e envolve diferentes tipos de linguagens e signos. Além de destacar os aspectos positivos relacionados ao gênero textual histórias em quadrinhos, o trabalho também se compromete a salientar a relevância da obra de escolha embasada a partir de estudos teóricos feministas e as problemáticas presentes aos desafios de ser uma mulher e um homem em formação em uma sociedade que, mesmo no campo da ficção, aborda situações misóginas como as encontradas na sociedade brasileira. Portanto, espera-se que, através de uma proposta para a sala de aula a ser construída, este



trabalho ressalte a importância de pensar em maneiras e soluções para alcançar um público jovem através de uma leitura que incentive sua capacidade de interpretar textos multimodais ou multissemióticos, assim estimulando o pensamento crítico com obras que transmitam temas contemporâneos e próximos à realidade do aluno.

Palavras-chave: quadrinhos em sala de aula, estudos de gênero, *Turma da Mônica Jovem*.



SENTIDOS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTADO DA ARTE (2013 - 2023)

Gustavo Machado Rosin João
gustavo.rosin@ufms.br
História licenciatura da UFMS e integrante do GEPEH-UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Maria Aparecida Lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
Professora de Pedagogia da UFMS e integrante do grupo de pesquisas GEPEH-UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Neste trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado "Escrita escolar e ensino de História: sentidos de aprendizagem histórica, letramento e literacia em sociedade de cultura escrita", financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), temos procurado compreender os sentidos de letramento que vêm circulando nas produções acadêmicas, problematizando a questão a partir do fortalecimento de problemáticas como a tecnificação da língua (Brito, 2003), o fortalecimento das relações de dominação e exclusão (Santos, 2017), e, portanto, do caráter de subalternização. No ensino de História, a escrita e seus usos têm sido abordados a partir de diferentes matizes teóricas. No entanto, a partir das aproximações de noções calcadas em uma concepção aquisicionista, de viés Racionalista, e algumas em perspectiva tecnicista, temos assistido a um processo de hegemonização que tem apagado noções relacionadas a concepções e perspectivas de linguagem e de escrita pós-estruturalistas e pós-coloniais trazidas por diferentes abordagens no campo do ensino de História. Nesse sentido, nosso principal objetivo será elaborar um mapeamento que dê visibilidade a essa diversidade e, simultaneamente, possibilite observar os processos de hegemonização de certos sentidos em detrimento de outros e a que vertentes estão filiados. A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte (Ferreira, 2002; Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021; Romanowski; Ens, 2006), para analisar o que se tem produzido e quais os sentidos atribuídos ao significante letramento no campo da educação e do ensino de História, por meio de revistas de qualis A1. Segundo Hall (2016), nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Assim, atribuímos sentido às coisas pelas maneiras como as classificamos e conceituamos, o que exacerba a dimensão cultural e histórica das práticas de significação, concepção que consideramos em nosso trabalho. A partir disso, pretendemos apresentar os primeiros resultados do levantamento realizado ao examinar dez revistas dos campos da Educação, da História e do ensino de História, utilizando dezesseis



descritores. O trabalho encontra-se em finalização de sua primeira etapa e os dados nos apresentam um panorama geral da questão, o qual pretendemos abordar em nossa apresentação.

Palavras-chave: letramento histórico; ensino de História; estado da arte.



DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES INDÍGENAS URBANIZADOS DO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL

Juliana Soares Oliveira.
julisoaresoliver@gmail.com
Discente regular do curso de mestrado do programa de Pós – Graduação em História (UFGD)

Este trabalho inicial como parte de minha pesquisa de mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados, busca investigar a história dos indígenas urbanizados Guarani e Kaiowá que estão inseridos na rede pública de ensino do município de Caarapó/MS, especificamente na EJA (Educação de Jovens e adultos). Pretende-se analisar as causas e consequências dessa urbanização, buscando compreender as relações entre a história, as políticas públicas de educação e a cultura dessas comunidades. O objetivo é perceber, pelo olhar dos próprios indígenas, os motivos que os levaram a se deslocar, principalmente da Reserva Indígena Tei'ykue, uma das oito áreas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio entre 1917 e 1928, no então sul de Mato Grosso. Dessa forma, esta pesquisa visa identificar as barreiras sociais, culturais e educacionais enfrentadas pelas famílias e adolescentes indígenas. O trabalho terá como recorte temporal os anos de 2014 a 2024, considerando que o período de 2014 a 2016 foi marcado por um forte movimento de "retomada" dos indígenas para seus territórios tradicionais, o que influenciou fortemente o contexto social do município de Caarapó. Assim, procura -se observar como esses movimentos influenciaram também o deslocamento de indígenas para o contexto urbano do município. Da mesma forma, pretende-se identificar de que forma as políticas públicas educacionais neste período atendem às demandas dos indígenas que se encontram em contexto urbanizado no município de Caarapó/MS. A escolha de realizar a pesquisa a partir da História Oral se dá porque essa metodologia permite analisar fatos que vão "além dos documentos oficiais", permitindo vislumbrar questões sociais muitas vezes mascaradas pela sociedade atual. A atuação como professora em várias escolas urbanas na cidade de Caarapó me fez perceber que os indígenas inseridos neste ambiente precisam estar preparados para a convivência intercultural; no entanto, os estudantes brancos não sabem lidar com essa diferença.

Palavras-chave: Guarani e Kaiowá. História. Indígenas Urbanizados. Políticas Educacionais.



DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ATUAÇÃO PROFESSORAL: a atuação docente no componente Práticas de Socialização e Convivência em Escolas de Tempo Integral

Liz Sofia Ferreira Cardoso
lizsofia136@gmail.com
Escola Estadual Antonia Capilé

Adriana Aparecida Pinto
adrianaaparecida@ufgd.edu.br
Universidade Federal da Grande Dourados

O presente resumo é parte das reflexões iniciadas sobre a atividade laboral advinda do contexto da implementação progressiva da educação em tempo integral, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação (PEE/MS), adotada pelo estado de Mato Grosso do Sul em 2017. Por meio da Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, foi criado o Programa de Educação em Tempo Integral. Essa iniciativa visa não apenas ampliar a carga horária escolar, conforme preconizado pelo PEE/MS (2014), mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao estender o tempo de permanência dos alunos na escola, busca-se não somente a melhoria na qualidade da aprendizagem, mas também a redução da exposição a situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais. Nesse contexto, surge a necessidade de considerar as especificidades dos espaços de aprendizagem em escolas de tempo integral. Compreende-se que o horário destinado ao almoço e à higienização oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de práticas de convivência e socialização entre os alunos. Assim, surge o projeto de Práticas de Convivência e Socialização (PCS). Assim, objetiva-se a divulgação e expectativa de diálogo, pois este campo de atuação, salvo engano, não é tão conhecido, mas existe dentro das escolas estaduais Integrais do Mato Grosso do Sul, configurando uma jornada de trablahao de 10 horas semanais para o professor, compreendendo atuação em todos os dias letivos, com jornada de 2 horas por dia. Sob a orientação de um professor responsável, contratado para esta finalidade, esse projeto tem como intencionalidade a promoção de iniciativas de convivência educativa durante o intervalo de almoço. Este período não se limita apenas ao momento de alimentação, mas se torna uma oportunidade para fortalecer os laços sociais. Há situações adversas que nós como professores PCS (muitos, a grande maioria convocados) temos que administrar. Por ser uma área razoavelmente nova, nós professores nos sentimos muitas vezes como "inspetores", o que é compreensível pois ficamos 2 horas com os estudantes em um momento em que eles descansam, brincam, estudam, brigam, enfim.

Palavras-chave: educação de tempo integral; ensino; praticas socializadoras



"EU NÃO SOU EU MESMO: MÁSCARAS AFRICANAS E CURRÍCULO ANTICOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS"

Lourival dos Santos
lourival.santos@ufms.br
UFMS

Jessica Cristina Flores Vinga
jessica.flores@ufms.br
UFMS

Isabela de Paulo Ribeiro
i.paula@ufms.br
UFMS

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência vivida na disciplina optativa de História da África do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no segundo semestre de 2024, onde uma oficina de modelagem em argila foi ministrada por um aluno de Artes Visuais, participante da disciplina. Na oficina foram confeccionadas máscaras africanas que serviram como um dos critérios de avaliação sugeridos pelo professor orientador, acompanhadas de um trabalho de pesquisa escrito acerca da etnia produtora do artefato. Após o período das aulas expositivas dialogadas sobre os aspectos históricos, religiosos, culturais, filosóficos do continente africano, cada estudante escolheu uma máscara do livro "African Masks" disponibilizado pelo professor, considerando o significado da máscara e seu uso por determinada etinia e/ou por sua estética. Para a confecção das máscaras foram usadas técnicas e materiais da preferência de cada estudante, como a argila, papel, resina. Como resultado dessa experiência e em articulação com o Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS) com o projeto "Formação de professores, currículo, práticas educativas e diferenças", procuramos desconstruir concepções estereotipadas e equivocadas sobre a história da África, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura antirracista dentro das escolas, conforme previsto nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Os trabalhos deram ênfase nas relações profundas e complexas que etnias africanas têm com as máscaras, que vão muito além de uma simples dicotomia entre o religioso e o secular. A pesquisa se iniciou primeiramente a partir de um livro de uma coleção de máscaras africanas adquiridas e localizadas no Museu Barbier-Mueller, na Suíça (HAHNER, KECSKÉSI e VAJDA, 2012). O trabalho foi dividido em quatro momentos. No primeiro momento, para promover uma compreensão mais profunda da simbologia das máscaras, uma aluna ficou encarregada de traduzir e compartilhar a introdução do livro *African Masks: The Barbier-Mueller Collection* com os demais colegas. No segundo momento, cada estudante escolheu uma



máscara com base em critérios definidos pelo professor regente. Em um terceiro momento, os alunos se reuniram para oficinas de elaboração das máscaras, principalmente feitas com argila terracota. No quarto e último momento, foram feitas duas fichas técnicas, uma extensa para avaliação da disciplina e uma resumida para as apresentações em eventos, como ocorrindo no Sarau de Filosofia e a 4ª Semana de Educação e Formação Docente da Faculdade de Educação, ambos ocorridos na UFMS em 2024. O intuito das ações não se resumiu em apresentar as máscaras e seus significados apenas em sala de aula, mas sim apresentar em ambientes diferentes o trabalho feito na disciplina e dialogar sobre a importância de culturas não eurocêntricas, das filosofias africanas e sua influência na arte abstrata do ocidente, como assumiu o artista catalão Pablo Picasso.Na apresentação exibiremos fotos, imagens das oficinas e possibilidades de um currículo anticolonial baseados na perfomance filosófica/estética de etnias africanas.

Palavras-chave: máscaras africanas, reeducação étnico-racial, ensino de História da África



SENTIDOS DE CONHECIMENTO E DOCÊNCIA EM DISPUTA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC E NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL (CRMS) PARA O ENSINO MÉDIO

Márcio Bruno Pereira dos Santos
marciobrunopereira@gmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

Maria Aparecida Lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

Este resumo versa sobre a pesquisa em nível de mestrado em que se aborda os sentidos de conhecimento na disciplina de Educação Física a partir da compreensão de que "não existem termos cujos significados tenham sido previamente fixados, pois se compreende que as fixações de sentidos são resultantes de operações hegemônicas e acontecem em meio às permanentes lutas por significação" (Gabriel; Castro, 2013, p. 88). Frente a isso, buscamos situar os sentidos de conhecimento e docência na disciplina de Educação Física, a qual tanto na BNCC quanto no Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), integra o que se convencionou, nesses documentos, chamar de área de conhecimento "linguagens e suas tecnologias". Para uma análise documental, consideramos que "preparado, escrito, editado e divulgado pelo Estado brasileiro, o currículo nacional é uma de suas formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais" (Corazza, 2001, p. 81), sendo estes documentos, passíveis de interpretações discursivas que serão pertinentes nas análises de dados desta pesquisa. Ressalte-se que a investigação proposta vincula-se aos projetos de pesquisa intitulados "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP", com financiamento CNPq, e "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil", com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Ambos os projetos recebem apoio também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No estudo em andamento, foi possível observar que a narrativa do CRMS traz indícios da presença de dois tipos de discursos sobre a prática da cultura corporal, oscilando de abordagens de caráter crítico e social que legitimam o corpo como linguagem, (expressão, cultura, intencionalidade e reflexões críticas das práticas corporais), àquelas de aspectos técnicos e avaliativos que contemplem o desempenho corporal (mensuração a partir de habilidades e competências, visando o aperfeiçoamento de habilidades



motoras). Ancorado na BNCC, o CRMS para o Ensino Médio define como prioridade cinco campos de atuação social, que orientam práticas da linguagem perspectivando que os jovens estejam inclinados a "vivenciarem experiências significativas em diferentes mídias (impressa, digital, analógica)" (Brasil, 2021, p. 80), propondo que a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos sejam associados aos aspectos da cultura escrita, para que assim "propiciem a análise de elementos visuais (imagens estáticas ou em movimento), sonoros (músicas, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual - motora, como Libras e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)" (Brasil, 2021, p. 80). Os cinco campos que constituem esse grupo de atuação social são: Campo da vida pessoal, campo das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e, por fim, o campo artístico. A proposta inicial desta análise, visa compreender os sentidos de docência para a Educação Física entre os diferentes elementos que compõem cada campo da área de conhecimento chamada de linguagens e suas tecnologias. Como considerações parciais sobre alguns dos sentidos da Educação Física dentro desses cinco campos de atuação social, é possível pensar que embora o currículo busque fixar sentidos em torno das práticas visuais, sonoras e principalmente corporais, acaba ocultando discursos que se empregam dentro de uma lógica organizacional que sustenta a ideia de controle e poder. É pressuposto no documento a existência de uma linguagem técnica e militarizada, semelhante a doutrina do higienismo da qual a Educação Física foi constituída em seus primeiros aspectos históricos, onde "educar o corpo consistia numa complexa inserção à maquinaria disciplinar, adaptativa, respondente às ordens e, não menos importante, projetiva, conforme certo ideário que não deixava de ser eugênico em seus pressupostos e finalidades (Bonetto; Vieira, 2023, p. 14). É perceptível que a estética e a racionalização da linguagem corporal se voltam para discursos neoliberais que propiciam o desempenho funcional dos conhecimentos, assim como a propagação de questões corporais hegemônicas a serviço da marginalização das práticas populares e seus contextos históricos, o que "desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão" (Macedo, 2017, p. 509-510). Por fim, mesmo apresentando dimensões críticas e culturais, os documentos projetam docentes que atuam em uma perspectiva de controle econômico, a partir de habilidades mensuráveis e em prol da hegemonia, isso devido aos aspectos avaliativos, técnicos e funcionais da cultura do movimento presentes na narrativa do documento. Esse sentido pressupõe um(a) professor(a) mediador(a) do processo formativo de competências e habilidades corporais, que priorizam o desempenho e a eficiência dos discentes, reproduzindo traços históricos que articulam a disciplina do corpo, a perspectiva higienista, performática e militarizada da área, visando a aptidão física voltada aos interesses do mercado.

Palavras-chave: BNCC, CRMS, Educação Física



OS USOS DE NARRATIVAS ORAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Clara de Albuquerque Lima
clara.albuquerque@ufms.br
Graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Renato Jales Silva Júnior
renato.junior@ufms.br
Professor Doutor no Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Em geral, a sociedade reconhece a importância da educação pública e dos materiais utilizados pelo professor em sala de aula e pouco discute os sentidos e valores produzidos por estas instituições. Porém, o conteúdo apresentado pelos livros didáticos, produzidos com um enredo hegemônico por grandes editoras e distribuídos para todo o país, muitas vezes não são questionados e não conseguem alcançar a diversidade dos sujeitos. O PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) reforçou um problema já existente entre os livros didáticos, os processos históricos eram e continuam sendo tratados como eventos isolados que não interferem uns nos outros e a história continua reforçando um olhar visto de cima, sem chegar no cotidiano vivido pelas pessoas comuns. Essa pesquisa partiu de uma inquietação, a ausência de muitos trabalhadores e trabalhadoras no ensino de História; e de uma proposta, utilizar a história oral como objeto para este processo. Essas histórias de vida conseguem propor uma democratização dos sujeitos que o livro didático muitas vezes não consegue. Utilizamos entrevistas de um grupo de professoras aposentadas que se reúnem semanalmente na ACP (Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública) para conversar, fazer crochê, vender doces e afins com o objetivo de analisar essas trajetórias de vida como diferentes fontes históricas de mulheres que foram agentes sociais muito importantes na produção do saber. Grande parte das professoras entrevistadas foram responsáveis pela alfabetização de diversas turmas de diferentes regiões da cidade e do estado, por mais que a maioria delas tenha se formado no magistério, cada uma lutou suas batalhas do seu jeito, umas no campo outras na cidade, umas sempre quiseram seguir a profissão, outras que foram por este caminho pois era o único disponível, e assim foram seguindo a vida. O diálogo com elas teve o intuito de amplificar suas vivências e trajetórias desde a formação como professoras, passando pelo período de atuação na profissão e indo até a aposentadoria. A sequência didática advinda dessas entrevistas tem como objetivo valorizar a memória e as experiências de sujeitos que não são citados nos livros didáticos e a utilização das fontes orais como alternativa de objeto de pesquisa, além disso ela também surgiu como uma alternativa de tirar essas pesquisas de um ambiente em sua maioria acadêmico e utilizá-las como instrumento de ensino de história na educação básica.

Palavras-chave: Educação; Sequências Didáticas; Oralidades.



A RESTRIÇÃO DO USO DE APARELHOS ELETÔNICOS PORTÁTEIS PESSOAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BÁSICO E O IMPACTO DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS

Marina Alves da Silva,
marinarosaps89@gmail.com
Pibid História&Psicologia - Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Isabelli Santos da Silva
isabelli.silva066@academico.ufgd.edu.br
Pibid História&Psicologia - Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Adriana Aparecida Pinto
adrianaaparecida@ufgd.edu.br
Pibid História&Psicologia - Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Márcia Bortoli Uliana
marcianhauliana@gmail.com
E.E. Floriano Viegas Machado/SED/MS
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Este trabalho relata a experiência de uma intervenção pedagógica realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), através do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia desenvolvido na Escola Estadual Floriano Viegas Machado, em Dourados/MS. O público alvo foram os alunos do 1° ano do ensino médio, do período matutino, e visamos promover uma reflexão crítica sobre o uso de tecnologias e das redes, e seus impactos na vida pessoal e na aprendizagem, em especial, devido as restrições ao uso de aparelhos portáteis eletrônicos pessoais em sala de aula, a partir do ano letivo de 2025. A utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em ambientes escolares tem sido objeto de regulamentação legal no Brasil, visando garantir um ambiente mais propício ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma , a Lei Federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, institui a proibição do uso desses dispositivos por alunos durante o período letivo. De acordo com essa legislação federal, o Estado de Mato Grosso do Sul publicou a Resolução/SED nº 4.388, de 5 de fevereiro de 2025, que regulamenta a aplicação da norma nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, reforçando a necessidade de disciplinar o uso de tecnologias no ambiente escolar e promovendo a concentração, a disciplina e a participação efetiva dos estudantes nas atividades pedagógicas. Especificamente, na proposta aqui apresentada, buscamos: 1. Discutir os efeitos do uso contínuo do celular, especialmente na concentração e na aprendizagem; 2. Conscientizar os estudantes sobre o funcionamento das redes e seus impactos cognitivos e



emocionais; 3. Estimular uma postura mais crítica diante das tecnologias digitais, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do autocuidado no uso dessas ferramentas. Esse trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Foram utilizadas como fontes: 1. Documentário ("O Dilema das Redes Sociais", produzido pelo serviço de streaming, Netflix) com abordagens críticas sobre o uso das redes e suas consequências; 2. Pesquisas online; 3. Obras teóricas que discutem o papel da atenção na era digital e como ela é disputada nas plataformas "(*O Animal Social*)", de Elliot Aronson. Em sala de aula, em formato de seminário, ao longo de quatro aulas o trabalho foi organizado em tópicos, utilizando slides, cujo principais assuntos abordados foram: 1. A historicidade das principais redes sociais; 2. A influência dessas plataformas no comportamento diário; 3. A conexão entre redes sociais, vício digital, produtividade e relações interpessoais foram assuntos também abordados durante o processo do trabalho. Observamos que, nas últimas décadas, com o avanço das tecnologias digitais e a disseminação das redes sociais, torna-se perceptível a transformação no âmbito da comunicação entre os indivíduos, assim como no consumo de informações e na interação com o mundo. Contudo, esses mesmos recursos têm levantado preocupações sobre seus impactos na capacidade de concentração, na saúde mental e no processo de aprendizagem, especialmente entre adolescentes e jovens. Assim, a chamada "economia da atenção", conceito que descreve a disputa por tempo e foco dos usuários, revela como as plataformas digitais são arquitetadas para capturar e manter o engajamento dos mesmos, muitas vezes em detrimento de atividades cognitivas mais profundas. Diante desse cenário, torna-se urgente discutir sobre os efeitos do uso excessivo de celulares e redes sociais no ambiente escolar e sobre os desafios que isso impõe à educação atual. A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o papel das redes sociais em nosso cotidiano. Sendo assim, reiteramos ao longo das aulas os principais benefícios dessas plataformas, como a facilidade de comunicação, o acesso à informação e o fortalecimento de laços sociais. Porém, também foram discutidos os malefícios, como o vício digital, a exposição excessiva, a desinformação e os impactos na saúde mental.



A CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A CRIAÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM A PARTIR DO ROMANCE *SUICIDAS* DE RAPHAEL MONTES

Matheus Henrique dos Santos da Silva
05581969183@academicos.uems.br
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim

Priscila Oliveira Monteiro Moreira
priscila.moreira@uems.br
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim

O presente trabalho é parte da monografia de conclusão do curso de Letras que está sendo desenvolvido na unidade de Jardim/MS e surgiu a partir do desejo de contribuir para reverter o baixo índice de leitores brasileiros. A escolha do autor a ser estudado se dá pela crescente venda de suas obras, séries roteirizadas com a sua participação direta e filmes baseados em seus livros, além de ser um autor contemporâneo que escreve para o público de jovens adultos. *Suicidas* causou polêmica por conta do título quando foi publicado em 2017, mas é válido destacar que foi escrito por Raphael Montes aos seus 17 anos e lançado aos seus 19, sendo seu primeiro livro; outro motivo para escolha da obra é que a média da idade dos alunos do ensino médio regula com a do autor na época da publicação, podendo ser um atrativo para os futuros leitores. A partir da proposta de uma sequência didática que envolva partes específicas do referido romance, estima-se que alunos de Nível Médio possam experienciar a leitura parcial da obra e terem prazer com ela a partir da resolução de uma narrativa de mistério. O romance utiliza tempos distintos para narrar a construção de uma tragédia que envolve jovens adultos em uma casa e, a partir da metalinguagem, utiliza recursos narrativos que partem da construção de uma bricolagem entre um suposto diário escrito por Alessandro (narrador/personagem principal) um mês antes do ápice dos acontecimentos; há também capítulos supostamente registrados pelo personagem no dia do ocorrido e a intercalação das partes com um interrogatório com as mães das vítimas, um ano após a tragédia, que acontece em um suposto tempo presente. O recorte definido para a abordagem didática são os capítulos registrados por Alessandro no dia do ocorrido, material encontrado na cena que ocorreu a tragédia coletiva, sendo um livro autônomo em relação a outras partes do romance. O livro ficcional dentro do romance teria sido escrito no dia da fatalidade e retrata os personagens agindo em frente a execução do plano trágico. No porão da casa de veraneio de Zak (amigo do narrador), onde a ação fatal ocorre, vários traumas vêm à tona. Este trabalho visa criar uma sequência didática a partir de temas fraturantes presentes no referido recorte e selecionar eixos temáticos que possam despertar adolescentes para se transformarem leitores de ficção de terror e de violência. Os temas fraturantes são de suma importância na literatura, pois buscam escancarar problemas na sociedade; ainda que



esses temas possam ser vistos como "perigosos" ou polêmicos por conta de certos gatilhos que possam causar em alguns leitores, ao mesmo tempo, são assuntos que tornam a obra mais verossímil e podem interessar jovens leitores. A sequência didática desenvolvida tem como alvo o Ensino Médio e busca trabalhar não apenas os temas fraturantes, mas também criar uma adaptação do texto literário para elaborar um curta-metragem produzidos pelos estudantes a partir do recorte escolhido.

Palavras-chave: Literatura brasileira contemporânea, sequência didática, leitura literária, temas fraturantes, curta-metragem.



PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL PARA O ENSINO MÉDIO

Rejane Trindade Rodrigues
arejanetrindade@gmail.com
SED/MS

Maria Aparecida Lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
UFMS

Este trabalho analisa o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), com foco no componente de História do Ensino Médio, a partir da perspectiva pós-fundacional. A proposta é discutir os processos de identificação e a produção de diferenças no interior do currículo, compreendido como prática discursiva atravessada por disputas simbólicas e políticas e por significação de demandas particulares de diferentes grupos. Entende-se que o currículo não reflete realidades objetivas, mas constitui-se como espaço de significação, em que diferentes projetos de sociedade disputam a hegemonia dos sentidos atribuídos ao conhecimento, à cultura e às identidades. A análise considera que o CRMS atua como um dispositivo de subjetivação, no qual discursos sobre identidade regional, pertencimento e diversidade são acionados para estabilizar sentidos desejáveis sobre o que significa ser sujeito sul-mato-grossense. Ao mesmo tempo em que afirma a valorização da cultura local e da diversidade, o documento reconfigura essas noções dentro de um arcabouço normativo e tecnocrático, que privilegia a mensuração e o desempenho, deslocando a ênfase da formação crítica para o controle dos resultados educacionais. Insere-se nesse contexto um cenário político mais amplo, no qual reformas curriculares têm sido fortemente influenciadas por movimentos que defendem a centralização dos saberes escolares, a padronização das práticas pedagógicas e o retorno a valores considerados tradicionais. Tais tendências promovem uma visão de currículo como ferramenta de preservação cultural e disciplinamento moral, muitas vezes sustentadas por discursos que operam por dicotomias como "nós" e "os outros", e por uma percepção do diferente como ameaça à ordem vigente. Essas disputas impactam diretamente a configuração dos currículos escolares, transformando a diversidade em um elemento funcional e subordinado à lógica da performance e da eficiência. Com isso, compreende-se que o currículo do CRMS não apenas organiza conteúdos, mas institui normas de subjetivação que definem quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo no espaço escolar. O trabalho docente, nesse cenário, é progressivamente redefinido por uma racionalidade técnica, em que a autonomia pedagógica cede lugar à execução de prescrições curriculares. A análise crítica do CRMS, neste trabalho, busca desestabilizar essa aparência de neutralidade e evidenciar as disputas que o constituem, reafirmando a importância de se manter o currículo como campo aberto à pluralidade, ao dissenso e à emergência de novos sentidos, examinando os efeitos desse processo no ensino de



História. **Nota:** A investigação proposta vincula-se aos projetos de pesquisa intitulados "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP", com financiamento CNPq, e "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil", com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Ambos os projetos recebem apoio também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



SENTIDOS DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2024): EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Samilly de Albuquerque de Souza
samilly.albuquerque@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

Maria Aparecida Lima dos Santos,
maria.lima-santos@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
GEPEH/UFMS

Este estudo, com apoio do CNPq e UFMS, analisa a trajetória do significante *Projeto de Vida*, de princípio pedagógico em documentos legais (Santos, 2023) a componente curricular nacional, inserido pela Contrarreforma do Ensino Médio (Ferreira, 2017) via Lei 13.415/2017 (que alterou a LDB 9.394/96), consolidada pelo Programa de Ensino Médio Integral e atualizada pela Lei 14.945/2024. Destacamos o lugar de centralidade ocupado pelo significante *Projeto de Vida* nas matrizes curriculares durante o processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, fazendo parte de uma transformação cultural baseada em noções e conceitos empresariais de cunho gerencialista (Santos, 2023). Assim, ansiamos identificar o fluxo de sentidos em documentos legais que revelam os meios que permitiram ao significante *Projeto de Vida* ser instituído como disciplina, induzindo produções de materiais didáticos e ressignificando o que entendemos por conhecimento (Santos; Souza; Uliana, 2022). Interessa-nos obter recursos para pensar as decorrências desse processo para as/os profissionais licenciadas/os em História, que vêm assumindo as aulas dessa disciplina. Identificamos que o *Projeto de Vida* chegou ao Brasil via agendas globais da Educação (Silveira, 2022), em um contexto de avanço neoliberal contra a educação pública no decorrer dos anos 1990, pelo qual a atuação de organizações multilaterais iniciou um projeto de internacionalização das políticas públicas mundiais (Goulart; Machado, 2023). Assim, percebemos que referências nesse sentido habitavam os documentos federais antes mesmo da Contrarreforma do Ensino Médio, a partir da apropriação dessas discussões e apresentando-se por meio de narrativas nos documentos que responsabilizam a escola na construção de um projeto para o futuro dos jovens (Santos, 2023). Esse movimento revela implicações derivadas de perspectivas de uma pedagogia individualista, que a partir da responsabilização do estudante de conceber um projeto de vida que dialoga com as expectativas do mercado de trabalho, e articulado a uma frente de esvaziamento das disciplinas do campo das humanidades (as quais sofreram reduções de carga horária durante esse processo evidenciando a tentativa de apagamento dessas disciplinas) vem disseminando um discurso que as coloca em um lugar de



desimportância para formação dos estudantes (Goulart; Machado, 2023). Considerando indícios observados em pesquisa, identificamos que o sucesso da sistematização e implementação do *Projeto de Vida* como disciplina em Mato Grosso do Sul pode ser atribuído ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (Santos, 2023). Seguindo os princípios da pesquisa documental (Silva et al., 2009), e considerando a perspectiva pós-fundacional (Laclau; Mouffe, 2015), selecionamos um conjunto de materiais para análise (cadernos do ICE e marcos legais produzidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul). Nosso intuito será apresentar como se deu a trajetória da criação da disciplina no currículo de Mato Grosso do Sul, procurando identificar os atores, projetos subjacentes, e as implicações para os docentes de História que, em decorrência desses movimentos, assumiram as aulas de *Projeto de Vida*, compreendendo assim o papel dessa disciplina no projeto de tecnificação do Ensino Médio, e a subordinação de toda sua estrutura à pedagogia do Capital.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Contrarreforma do Ensino Médio, Formação de Professores.



TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO INTERDICIPLINAR NA PRODUÇÃO DE SABERES

Sandra Maria Aparecida Souza Santos de Matos
sandra.lkm@gmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Natasha Kraus
natasha.kraus@hotmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia)
Universidade da Grande Dourados UFGD

Naira Luciana Nazaré Coelho
naira.coelho840@academica.ufgd.edu.br)
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Danilo Lima Rodrigues
danilo.rodrigues084@academico.ufgd.edu.br)
PIBID Interdisciplinar História-
Universidade da Grande Dourados UFGD

Juliana Ferreira SILVA
juliana.118614@edutec.sed.ms.gov.br
Escola Estadual Maria da Gloria Muzzi Ferreira

Adriana Aparecida PINTO
adrianaaparecida@ufgd.edu.br
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

O presente trabalho resulta de parte das ações desenvolvida pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar História-Psicologia, vinculado à UFGD, as quais ocorrem na Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira. Com eixo formativo centrado nas transformações tecnológicas e suas implicações nas relações intergeracionais, as ações bem sendo desenvolvidas no sentido de identificar, junto as turmas de 1º ano do ensino médio, privilegiando uma abordagem qualitativa, e compreender como as tecnologias digitais influenciam a construção da memória e identidade dos jovens. A iniciativa partiu da observação do cotidiano escolar, onde identificamos a necessidade de criar espaços de reflexão sobre o uso das tecnologias. Os alunos foram convidados a realizar entrevistas com familiares de diferentes gerações, investigando como se transformaram as formas de comunicação, lazer e aprendizagem. Esses depoimentos,



estão sendo registrados em formatos de áudio entrevista, tornaram-se material para análises coletivas em sala de aula. Como equipe interdisciplinar, combinamos as perspectivas da História e da Psicologia. Enquanto os bolsistas de História contextualizam as mudanças tecnológicas em processos históricos mais amplos, os de Psicologia trabalham seus impactos na subjetividade e nas relações sociais. Essa dupla abordagem permite aos estudantes compreenderem as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos de diferentes experiências geracionais. O processo vem culminando na produção de materiais digitais pelos alunos, que demonstram capacidade de articular conceitos teóricos com suas vivências pessoais. Mais importante que o domínio técnico das ferramentas, estamos observando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o papel das tecnologias em suas vidas e na sociedade. Os momentos de socialização dos resultados revelam-se particularmente ricos, criando diálogos entre escola, família e comunidade. Esses encontros mostram como as tecnologias podem servir de ponte entre gerações, quando mediadas por uma abordagem educativa reflexiva. A experiência evidencia o potencial da interdisciplinaridade para tratar temas complexos da contemporaneidade. Os estudantes ampliam sua compreensão sobre as transformações sociais, desenvolvendo ao mesmo tempo habilidades para navegar criticamente no mundo digital. O projeto mostra como a educação pode abordar as tecnologias não apenas como instrumentos, mas como objetos de reflexão em si mesmas. Esta iniciativa do PIBID História-Psicologia aponta caminhos para práticas pedagógicas que integram saberes acadêmicos e experiências cotidianas. Ao conectar passado e presente, teoria e prática, escola e comunidade, demonstramos a viabilidade de uma educação que prepara os jovens para compreender e intervir conscientemente na realidade em transformação. Os resultados alcançados até o momento reforçam a importância de abordagens educativas que considerem as dimensões históricas e psicológicas das tecnologias digitais, formando cidadãos capazes de usá-las de forma crítica e criativa. A experiência serve como laboratório para repensar o lugar da tecnologia na educação, sempre em diálogo com as demandas sociais e as particularidades do contexto escolar.

Palavras-Chave: PIBID, Cotidiano escolar, Pensamento critico



DIÁLOGOS PATRIMONIAIS: Patrimônio Arqueológico, Paleontológico e Etnoarqueologia em sala de aula

Stefany Cristina Alves Pereira
stefany.777cris@gmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Adriana Aparecida Pinto
adrianaaparecida@ufgd.edu.br
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Márcia Bortoli ULIANA
marcianhauliana@gmail.com
História e Psicologia – PIBID/UFGD).
EE Floriano Viegas Machado (SED/MS).

Jhenifer Sales Alianda
jhenifersales716@gmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Tiago Zorzi
tiagozsilva@hotmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados UFGD

Este trabalho advém do eixo articulador da proposta do subprojeto interdisciplinar, História e Psicologia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. O subprojeto intitulado "Humanidades Digitais e Formação em tecnologias assistivas", expressa componentes essenciais do trabalho docente, visamos atender a: "c.) elaboração de materiais para potencializar a inserção de todos os envolvidos no cenário digital, contemplando ferramentas digitais aplicadas ao ensino e à educação, a divulgação cientifica, voltadas à inovação pedagógica ou a ressignificação de técnicas e tecnologias já existentes no contexto didático pedagógico". Assim, em meio ao "cenário digital" e sua relação com o ensino e aprendizagem em História na educação básica, atenderemos ao planejamento bimestral (2º) da professora regente e supervisora no tocante as ações didáticas e estratégias de aprendizagem voltadas a dois aspectos: Leitura e análise de conceitos mediante a problematização da "divisão tradicional da História": Pré-História e patrimônio arqueológico em Mato Grosso do Sul e Antiguidade e Egito Antigo. O debate, num



primeiro momento girou em torno dos conceitos de arqueologia e antiguidade junto aos alunos dos 1º anos A e B, no período matutito, da E.E. Floriano Viegas Machado, em meio a questões introdutórias acerca da estruturação da disciplina de História e do fazer historiográfico. Em meio a tais discussões adentrou-se ao debate do conceito de patrimônio e, por conseguinte de patrimônio arqueológico, haja vista o recorte necessário para analisar o Mato Grosso do Sul e buscar produções acadêmicas que possam, subsidiar o trabalho docente em sala de aula. A perspectiva inicial era de montar uma bibliografica básica com as referências encontradas e selecionadas para a propositura de atividades com os alunos do ensino médio. Feito a busca em sites especializados, selecionado a relação das produções acadêmicas de universidades, assim como, as vinculadas a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em Mato Grosso do Sul - IPHAN/MS, foram realizadas debates/atividades em grupos com leituras variadas, envolvendo análises específicas de cada tema subtema aos alunos. O resultado da proposta foi considerado satisfatório, porém, diante do tempo disponível, a bibliográfia básica a ser disponibilizada ainda necessita de busca aprimorada e contínua.



GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: construindo experiências significativas na produção de conhecimento escolar

Tigas Francelino
tigasfrance@gmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados - UFGD

Lou Soares
lou.soares061@academico.ufgd.edu.br
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados - UFGD

Adriana Aparecida Pinto
adrianaaparecida@ufgd.edu.br
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
Universidade da Grande Dourados - UFGD

Márcia Bortoli Uliana.
marcianhauliana@gmail.com
PIBID Interdisciplinar História-Psicologia
E.E. Floriano Viegas Machado/SED/MS

Um dos desafios iniciais propostos na experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), coordenado pela Profª Drª em História, Adriana Aparecida Pinto e supervisionado pela Profª, também Dra em História, Marcia Bortoli Uliana, na Escola Estadual Floriano Viegas Machado (EEFVM) em Dourados/MS, foi o de produzir um jogo educativo que unisse características de jogos eletrônicos/analógicos e os conteúdos trabalhados em sala de aula ao longo do primeiro bimestre. Iniciamos a proposta com a elaboração de um questionário para a análise da legislação sobre a restrição aos usos de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em sala de aula, em vigor a partir do ano letivo de 2025, em seguida, sobre a historicidade dos aparelhos digitais, uso de rede sociais, *fake news*, negacionismo, além da inteligência artificial generativa e cultura digital. Um dos objetivos foi o de instigar a participação dos estudantes na construção das atividades propostas e mobilizar o ambiente escolar usando da gamificação do conteúdo para o ensino de História. A partir disso, demos início a elaboração de um jogo de perguntas e respostas objetivas que reproduzisse uma experiência similar à de jogos digitais de aprendizado gamificado, como *Kahoot*, Perguntados e *Duolingo*, porém utilizando de recursos materiais lúdicos e que garantem acessibilidade para os estudantes, produzidos em parceria com um dos laboratórios da escola, o Quantum Lab,



esses materiais eram dois dados de vinte lados impressos em 3D, quatro placas de MDF com as alternativas A, B, C e D e duas placas em MDF que sinalizavam diferentes formas de interação desenvolvidas para o jogo, neste caso, analógico. A estrutura do jogo foi feita pensando em flexibilidade e adaptabilidade, de forma que a dinâmica possa ser reaplicada em diversos conteúdos caso haja perguntas objetivas o suficiente, e como encaixá-lo dentro do tempo de aula de cinquenta minutos na disciplina de História. Ele foi aplicado nas turmas de primeiro ano do ensino médio A e B do turno matutino, ambas com aproximadamente quarenta estudantes, nelas foi feita a divisão dos alunos em grupos de cinco a seis pessoas e apresentados os elementos de interação como a obtenção de pontuação com valor aleatório de um a quatro ao acertar as respostas e formas de utilizar dessa pontuação para facilitar as perguntas, alterar a pontuação das perguntas e obter dicas. Os resultados que se destacam da aplicação do jogo foram as reações dos estudantes a elementos do jogo que construíram a forma como ele era aplicado, demonstração entusiasmo com a atividade, e o elemento da competição por pontos gerou incentivos para que eles buscassem as respostas das perguntas e produzissem conhecimento escolar difuso e diversificado.

Palavras Chave: Ensino de História, gamificação, conhecimento escolar.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Layla Raissa Belo de Oliveira
layla20230029105@alu.uern.br
Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN

Mylena Jamile Silva Fernandes
mylena20230013310@alu.uern.br
Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu, UERN

INTRODUÇÃO: A diversidade nas salas de aula brasileiras envolve aspectos sociais, culturais, de gênero, raça, etnia, deficiência e gerações, exigindo práticas pedagógicas que valorizem essas diferenças. A formação docente é essencial para que o professor compreenda e responda a essas demandas. Este trabalho busca analisar desafios e estratégias utilizadas pelos docentes para promover uma educação inclusiva e de qualidade. **OBJETIVOS:** Refletir sobre os desafios de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial diante da diversidade, identificando estratégias que favoreçam a inclusão e destacando a importância da formação docente contínua. **METODOLOGIA:** Pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica e relatos de experiências de professores atuantes em diferentes modalidades de ensino. A análise permitiu identificar desafios e estratégias utilizadas no cotidiano escolar. **RESULTADOS:** Os principais obstáculos encontrados foram falta de formação específica, escassez de recursos e apoio institucional limitado. Contudo, professores têm buscado alternativas como metodologias ativas, práticas colaborativas e adaptações curriculares, promovendo avanços na inclusão e no acolhimento dos alunos. **CONCLUSÃO:** A formação docente contínua é indispensável para práticas pedagógicas eficazes e sensíveis à diversidade. Além do domínio técnico, exige-se empatia e compromisso ético, fortalecendo a escola como espaço democrático e inclusivo.



SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: ESTADO DA ARTE SOBRE A LITERATURA (2014 – 2024)

Rosa de Fátima Evaristo
rosa_evaristo@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Maria Aparecida lima dos Santos
maria.lima-santos@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco legal importante para a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar. Neste contexto, o presente trabalho, se vincula ao projeto Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sulmatogrossenses, financiado pelo CNPq (edital Universal - código financiamento 001) Fundect (chamada n. 50) apresenta uma pesquisa do tipo estado da arte, com o objetivo de sistematizar como a produção acadêmica, no período de 2014 a 2024, tem abordado a educação racial no Ensino Fundamental I. O levantamento busca responder: qual a concepção de educação racial nas produções acadêmicas nos últimos dez anos? A proposta visa sistematizar subsídios para a elaboração de projeto de pesquisa em nível de mestrdo. Pretende-se identificar concepções, referenciais teóricos, metodologias e desafios apontados pelas/os pesquisadoras/es. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, fundamentada em autores como Morosini (2015), Ferreira (2002) e Romanowski (2006). A coleta de dados foi realizada nas plataformas Oasisbr e BDTD, utilizando descritores relacionados à formação docente e relações raciais. Após triagem e análise de resumos, títulos e considerações finais, foram selecionadas mais de 20 dissertações. As pesquisas analisadas revelam um predomínio de abordagens qualitativas, com uso de entrevistas narrativas e histórias de vida. Os estudos apontam a centralidade das experiências de educadoras negras e o papel da formação docente crítica na construção de práticas antirracistas. Entre os referenciais teóricos mais utilizados estão Hooks, Fanon, Munanga, Sueli Carneiro, Freire, entre outros. As principais conclusões indicam fragilidade na formação docente, silenciamentos institucionais, resistências veladas à Lei 10.639/03 e uma prevalência de práticas pontuais. Destacam-se também estudos que tratam criticamente da branquitude e da ausência de apoio institucional à implementação da lei. A análise identificou eixos temáticos como: a crítica à invisibilidade das relações raciais na escola, os desafios enfrentados por professores e professoras negras, a formação antirracista e a resistência epistêmica por meio da escrevivência. Os dados indicam que a produção acadêmica da última década tem consolidado uma concepção crítica e politicamente comprometida da educação racial, compreendida como prática transformadora e estruturante da escola pública.
Palavras-chave: Formação de professoras/res, Relações raciais,Ensino Fundamental I.



Seção II - Textos Completos



REVISANDO A BNCC: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE

Amanda Aquino Braga
amandaaquino1024@gmail.com
Universidade Federal da Grande Dourados

Cíntia Santos Diallo
cintia@uems.br
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Resumo: Este trabalho propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada à disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), com foco na abordagem da diversidade nas dimensões cultural, étnica, racial e social. A pesquisa visa avaliar como a BNCC orienta os currículos escolares para promover uma educação mais aberta. Para atingir esse objetivo, são examinadas as competências e habilidades delineadas no documento, com especial atenção às lacunas e limitações na incorporação da diversidade. A análise é respaldada por uma revisão bibliográfica que integra boas práticas pedagógicas e pesquisas relacionadas ao ensino de História e à promoção da diversidade. O estudo busca contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas, visando criar um ambiente escolar mais reflexivo, diversificado e alinhado à sociedade democrática.

Palavras-chave: currículo, práticas pedagógicas, inclusão

Introdução

As discussões sobre a inserção da diversidade no currículo escolar tornam-se cada vez mais relevantes em um mundo marcado pela pluralidade cultural, étnica, racial e social. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como instrumento normativo essencial para a organização dos currículos no Brasil. Contudo, a efetiva abordagem da diversidade no ensino de História, especialmente do 6º ao 9º ano, exige uma análise crítica das competências e habilidades previstas. Este estudo tem como objetivo examinar a BNCC referente à disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental, avaliando de que forma a diversidade é contemplada. Busca-se também identificar limitações e lacunas na proposta curricular, bem como compreender mais profundamente o papel desse documento na promoção da diversidade.



As indagações de Gomes (2007, p. 17) oferecem um ponto de reflexão essencial ao tratar da diversidade no currículo: "Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo?"; "Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade?"; e "Será que existe sensibilidade para a diversidade em diferentes níveis educacionais, como na educação infantil, ensino especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental, médio e profissional?". Esses questionamentos orientam a investigação sobre a presença da diversidade na disciplina de História, seja como parte do núcleo comum ou apenas na parte diversificada do ensino. Além disso, permitem analisar se a abordagem da BNCC é superficial ou se busca efetivamente promover a compreensão das diferenças culturais, étnicas, raciais e sociais. Ao considerar tais indagações, este estudo pretende contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para a reflexão sobre a sensibilidade à diversidade nos diferentes contextos escolares.

O currículo constitui um elemento central da educação, indo além da simples reunião de disciplinas e conteúdos. Ele representa um conjunto de decisões e práticas que moldam a experiência escolar e, por isso, tem sido objeto de debates e reflexões desde suas origens históricas até a contemporaneidade. Compreender sua natureza e seu papel na formação dos indivíduos e da sociedade requer explorar diferentes definições e abordagens. Nesse sentido, Silva (1999, p. 12), ao discutir Bobbitt, destaca que *"*o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensamos no modelo de Bobbitt através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o 'currículo'".

A concepção de Bobbitt consolidou-se como paradigma dominante, tornando-se referência para escolas, professores e estudantes. Entretanto, Gomes (2007, p. 9) ressalta que os currículos não devem ser entendidos como conteúdos prontos a serem transmitidos, mas sim como "uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico". Assim, o currículo é resultado de processos sociais dinâmicos, devendo ser constantemente reinterpretado.



Nessa perspectiva, Sacristán (1998, p. 101) complementa ao afirmar que "sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se devem ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles (...), a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc.". Portanto, o currículo deve ser compreendido como um campo de disputas e influências, configurado por múltiplos agentes e forças que atuam sobre sua organização e implementação.

O currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um objeto atravessado por diferentes agentes e forças que moldam a prática educacional. Torna-se essencial uma educação contextualizada e significativa, capaz de refletir sobre tais influências. Gomes (2007, p. 9) entende a diversidade como "a construção histórica, cultural e social das diferenças (...), construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação ao meio social e no contexto das relações de poder". Essa concepção revela que as diferenças, mesmo quando biologicamente visíveis, são interpretadas socialmente e, portanto, precisam ser analisadas criticamente no âmbito escolar.

Ao entender a diversidade como fenômeno dinâmico e relacional, torna-se possível valorizar identidades e experiências plurais, promovendo práticas educacionais mais equitativas e fortalecendo valores de respeito, empatia e tolerância. No contexto brasileiro, tal reflexão é indispensável. Munanga (2015, p. 22) adverte que "o Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho (...) é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial".

Essa visão crítica combate a interpretação simplista que reduz a diversidade a uma suposta "identidade mestiça", congelando o debate e perpetuando preconceitos e desigualdades históricas. Reconhecer a multiplicidade de culturas e identidades é, portanto, condição para a construção de uma educação inclusiva e de uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferenças. As reflexões de Stuart Hall contribuem para compreender a complexidade e a fluidez das experiências humanas, ao desafiar a noção de identidade como algo fixo e unificado.



Para o autor, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente (...). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*"* (HALL, 2006, p. 13). Essa concepção mostra que as identidades são múltiplas, contraditórias e em constante mudança, o que amplia a compreensão da diversidade como fenômeno dinâmico e relacional, indispensável para a valorização das diferenças culturais e sociais.

Por isso, a diversidade deve ser entendida como parte constitutiva do desenvolvimento humano. Como destaca Gomes (2007, p. 18), "a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade (...). Todavia, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente".

Assim, embora seja fundamental para a humanização, a diversidade também revela tensões e desafios, exigindo uma reflexão crítica sobre os valores culturais e as relações sociais em contextos globalizados. A educação inclusiva vai além da inclusão de pessoas com deficiência, buscando atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais. Seu objetivo central é garantir igualdade de oportunidades, reconhecendo e valorizando a diversidade em sala de aula.

A Construção da BNCC e Disputa entre Diferentes Projetos para Educação Brasileira

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil foi marcada por intensas polêmicas, refletindo visões divergentes sobre a educação. A participação da sociedade civil e de profissionais da educação no processo de consulta pública foi criticada por sua representatividade limitada. Temas relacionados à diversidade, especialmente a "ideologia de gênero", geraram debates acalorados com grupos conservadores e religiosos.

Segundo Juzwiak (2021, p. 16), "a escolha dos conteúdos escolares não deve ser vista de forma imparcial, que tem como objetivo apenas o processo epistemológico. A escolha dos conteúdos é um processo que envolve questões de legitimação, questões simbólicas e culturais,



que estão ligadas a fatores de dominação política, de classe, de raça, gênero e de crenças religiosas". No contexto da BNCC, isso significa que a definição de conteúdos é influenciada por fatores sociais, culturais e ideológicos. As divergências durante a elaboração do documento evidenciam o embate sobre quais conhecimentos são considerados legítimos e relevantes, permitindo compreender não apenas as decisões epistemológicas, mas também as implicações ideológicas e sociais que marcaram essa etapa da educação brasileira.

Outro ponto controverso na construção e implementação da BNCC diz respeito à flexibilidade curricular e à autonomia das escolas. Enquanto alguns defendiam a rigidez das diretrizes, outros apontavam a necessidade de adaptação às realidades regionais, evitando sobrecarga de conteúdo e garantindo tempo adequado para o desenvolvimento das

competências. A formação de professores também se destacou como questão crítica, demandando investimentos para preparar os educadores frente às mudanças propostas.

De acordo com Ivenicki (2018, p. 1160) enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade de paradigmas que influenciam o conhecimento educacional, alertando para "desafiando dogmatismos ou visões estáticas, marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças e pelo afã de imposição de visões uniformes sobre a realidade". Segundo a autora, é fundamental problematizar as visões de mundo presentes nos textos e nas práticas pedagógicas, considerando perspectivas alternativas e diferentes paradigmas. Assim, a BNCC e sua aplicação nas diversas regiões do país suscitam debates sobre adequação às realidades culturais e sociais, evidenciando a complexidade de implementar uma base curricular nacional em um país marcado por grande diversidade e promovendo reflexões sobre práticas educacionais mais flexíveis, plurais e contextualizadas.

A BNCC permanece em constante debate e ajustes, refletindo a necessidade de adaptação a diferentes demandas de educadores, estudantes e comunidades. Entre os pontos de discussão estão as abordagens pedagógicas, com defensores de métodos tradicionais, centrados no professor, e propostas construtivistas, que enfatizam a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. A definição das ênfases curriculares também gera controvérsia: há quem priorize disciplinas tradicionais, como matemática e língua portuguesa, e quem



defenda áreas contemporâneas, como tecnologia, sustentabilidade e habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral. A inclusão e a diversidade, incluindo deficiências, diferenças étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e condições socioeconômicas, também suscitam debates, assim como a adequação da BNCC às realidades regionais do país, sem comprometer sua unidade nacional. Por fim, discute-se a participação da comunidade na definição dos currículos, equilibrando a descentralização, que favorece maior envolvimento local, e a centralização, que garante padrões mínimos de qualidade e equidade educacional.

A BNCC incorpora o conceito de diversidade em dois níveis: um amplo, que abrange a multiplicidade de características humanas, como etnia, gênero, orientação sexual, religião, condição socioeconômica, cultura, língua, habilidades e necessidades educacionais especiais; e outro mais específico, presente nos objetivos e diretrizes do documento, que busca garantir uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos.

Silva (2003, p. 10) destaca que "o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os distintos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas verdades". A citação evidencia o caráter político e ideológico do currículo, mostrando que a BNCC também reflete interesses diversos e relações de poder presentes na sociedade. Ao abordar a diversidade, a BNCC enfatiza competências relacionadas à compreensão e valorização das diferenças culturais. Embora essa inclusão represente um avanço ao reconhecer a multiplicidade de experiências e identidades no Brasil, é necessário refletir criticamente sobre sua efetividade no contexto social e político em que está inserida.

Embora a BNCC inclua a diversidade em seus documentos, sua simples presença não garante implementação efetiva nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, ela é abordada superficialmente, e escolas podem reproduzir desigualdades e preconceitos. A formação de professores é um desafio central: sem preparo adequado para lidar com alunos de diferentes origens e características, a qualidade da educação pode ser comprometida. A falta de recursos



e infraestrutura dificulta a adaptação das escolas às diretrizes da BNCC, especialmente em regiões mais carentes. Compreender a diversidade envolve reconhecer a riqueza e complexidade das diferenças humanas, valorizando múltiplas experiências e pontos de vista. É necessário promover ambientes inclusivos, em que todos se sintam acolhidos e capazes de contribuir, fortalecendo a equidade e a justiça social. Almeida (2019, p. 90) ressalta que a diversidade é uma vantagem para a sociedade, pois a convivência entre diferentes visões de mundo fortalece a democracia, beneficiando tanto indivíduos quanto coletividades. De forma similar, Lima (2006, p. 17) enfatiza que "a diversidade é norma da espécie humana (...) como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade". Portanto, reconhecer e valorizar a diversidade não apenas enriquece a experiência individual, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, resiliente e fundamentada em princípios democráticos.

A BNCC tem sido amplamente analisada quanto às suas relações com a diversidade educacional e social. A revisão bibliográfica utilizada nesta pesquisa contempla diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre o tema. Almeida (2022) destaca as expressões de diversidade no Ensino Médio, evidenciando invisibilidades que podem perpetuar desigualdades. Almeida (2019) aborda o racismo estrutural, enquanto Alves e Salustiano (2020) discutem concepções de diversidade e os desafios de implementação da BNCC. Cordeiro e Diallo (2021) analisam a diáspora africana na América Latina, destacando o silenciamento da diversidade étnico-racial no documento. Outros estudos, como Gomes (2007, 2012), exploram desigualdades e diversidade na educação brasileira. Lima (2006) relaciona currículo e desenvolvimento humano, enfatizando a importância de contemplar diferentes saberes e experiências. Ivenicki (2018) reflete sobre multiculturalismo e formação de professores, e Munanga (2015) reforça a relevância do ensino da história da África e da população negra no Brasil para compreender a diversidade cultural e étnico-racial.

Juzwiak (2021) e Ralejo (2021) analisam a construção da BNCC em áreas específicas, como História, oferecendo visão detalhada das discussões e debates do processo. Silva (1999, 2003) e Sacristán e Pérez Gómez (1998) apresentam reflexões sobre o currículo como espaço de disputa política e social, destacando a necessidade de análise crítica das políticas



educacionais, incluindo a BNCC. Hall (2006) contribui para compreender a identidade cultural na pós-modernidade, subsidiando reflexões sobre como a diversidade cultural é abordada no documento. Esses estudos fornecem uma base teórica e empírica para analisar a BNCC e sua relação com a diversidade, permitindo compreender os desafios e possibilidades no contexto educacional.

Análise da BNCC e a (In)Visibilidade da Diversidade

A BNCC busca uniformizar e elevar a qualidade da educação no Brasil, mas apresenta lacunas no tratamento da diversidade. No que se refere à diversidade étnico-racial, embora

reconheça a importância de conteúdos sobre culturas afro-brasileira e indígena, muitas vezes esses temas são abordados superficialmente. No Ensino Fundamental de História, por exemplo, a BNCC do Mato Grosso do Sul propõe que os alunos reconheçam a história com caráter científico e considerem a diversidade de fontes históricas, como documentos, depoimentos orais, fotografias, objetos e edificações (habilidade MS.EF06HI02.s.02). Apesar da relevância dessa orientação, falta direcionamento prático para que os professores trabalhem efetivamente com essas fontes, limitando a incorporação da diversidade no cotidiano escolar.

No Ensino Fundamental, as habilidades da BNCC relacionadas à diversidade apresentam potencial, mas carecem de orientações práticas para sua implementação. No 7º ano, habilidades como MS.EF07HI04.s.05 e MS.EF07HI12.s.15 enfatizam a pluralidade histórica e a diversidade étnico-racial e cultural, sugerindo trabalhos interdisciplinares e análise territorial, mas sem detalhar estratégias para professores aplicarem essas abordagens de forma significativa. No 8º ano, habilidades como MS.EF08HI08.s.08 e MS.EF08HI16.s.18 destacam a diversidade nas lutas pela independência e nos movimentos contestatórios, enquanto MS.EF08HI00.d.27 ressalta o respeito à diversidade cultural, especialmente indígena. Contudo, faltam orientações sobre metodologias para trabalhar esses temas em sala de aula. No 9º ano, habilidades como MS.EF09HI08.s.11, MS.EF09HI36.s.40 e MS.EF09HI00.n.41 propõem analisar transformações na abordagem da diversidade e discutir identidades e preconceitos

históricos e contemporâneos. Apesar de pertinentes, carecem de estratégias claras para promover discussões seguras e construtivas.

Portanto, para efetivar a promoção da diversidade e o combate à discriminação, os educadores devem usar a BNCC como ponto de partida, incluindo materiais diversificados, valorizando múltiplas narrativas históricas e incentivando debates críticos sobre preconceitos, estereótipos e respeito mútuo. Explorar a diversidade na BNCC implica enfrentar desigualdades sociais e reconhecer a importância dos atores históricos que, por meio de ações coletivas, buscam direitos iguais preservando suas especificidades. A diversidade deve ser abordada de forma prática e efetiva, tanto como estratégia pedagógica quanto política, considerando seu caráter intrinsecamente político e seu papel no desenvolvimento educacional e na promoção da equidade (ALVES, 2020, p.50).

Considerações Finais

Ao debruçar sobre o documento da BNCC voltado para a área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental II, com foco na disciplina de História, torna-se evidente um quadro crítico permeado por lacunas e limitações substanciais. Em uma análise mais profunda, foi constatada uma lacuna preocupante na forma de lidar com a diversidade cultural, sobretudo de grupos étnicos específicos, gerando uma representação histórica que é, no mínimo, parcial. A falta de uma reflexão mais aberta compromete de maneira significativa a compreensão do contexto histórico por parte dos estudantes, privando-os de uma visão mais plural e enriquecedora. Embora a BNCC destaque a importância de relacionar vivências e experiências dos estudantes com aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, a aplicação desses princípios na disciplina de História revela-se ineficiente, sendo muitas vezes reduzida a pequenas contribuições culturais. Essa abordagem simplificada privilegia datas e eventos isolados, marginalizando perspectivas diversas, ignorando grupos e eventos, e perpetuando narrativas dominantes.



Ao negligenciar contextos políticos, sociais, culturais e econômicos, os estudantes são privados de uma compreensão mais profunda e significativa do passado, impedindo o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem a construção de identidades e a participação em diversos grupos sociais, baseada no reconhecimento e valorização da diversidade humana e cultural (BRASIL, 2015, p. 239). É inegável que a análise do documento da BNCC expõe uma necessidade urgente de aprimoramento, especialmente no que tange à inclusão mais substancial das diversas contribuições culturais. A interpretação atual da disciplina de História revela-se insuficiente para cumprir os objetivos e habilidades propostos, indicando a urgência de uma revisão crítica e aprofundada. Observa-se uma abordagem que muitas vezes se restringe a pequenas contribuições culturais, negligenciando a contextualização ampla e a diversidade de perspectivas históricas. Tal procedimento, embora ofereça algumas visões fragmentadas do passado, tende a deixar de fora conteúdos essenciais para o entendimento mais completo e representativo da História, incluindo eventos e movimentos sociais menos conhecidos e experiências de grupos marginalizados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto instrumento norteador, deve transcender essas limitações. Ela deve garantir uma representação mais fidedigna da diversidade em todas as suas dimensões, incluindo uma variedade de conteúdos históricos e uma análise crítica dos mesmos. Diante dessas falhas, é imperativo adotar um ponto de vista mais crítico e inclusivo na BNCC, ressaltando a diversidade não apenas como um componente educacional, mas como uma necessidade urgente para desafiar narrativas hegemônicas. A revisão e aprimoramento da BNCC representam, portanto, uma oportunidade de torná-la um instrumento de transformação social, fortalecendo o compromisso com a inclusão, a equidade e a valorização da riqueza cultural e histórica do Brasil, moldando uma geração de estudantes capazes de desafiar preconceitos, promover equidade e compreender a sociedade em toda a sua diversidade.

Referências



ALMEIDA, Natalie de Castro. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as diferentes expressões das diversidades:** um estudo sobre invisibilidades e exclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR, 2022.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 6, n. 11, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015-2017.

CORDEIRO, Maria José Justino Araújo; DIALLO, Camara Saloum. **Cartografias curriculares da diáspora africana na América Latina e no Caribe**. In: XI COPENE, 2020. Anais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 99, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, 2015.

JUZWIAK, Victor Ridel. **Entre disputas e debates:** a construção da BNCC de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, 77056, 2021.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America**. Nepantla: Views from South, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

WALSH, Catherine. **"Other" knowledge, "other" critiques. Transmodernity:** Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, California, v. 1, n. 3, 2012. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/83g9963v. Acesso em: 26 fev. 2024.



MULHERES, EDUCAÇÃO E GÊNERO A PARTIR DA IMPRENSA EM RONDONÓPOLIS-MT

Ana Gonçalves Sousa
Doutoranda em História pelo PPGH/UFGD.
E-mail: annninhasousa@gmail.com

Resumo: A presente comunicação tem como foco apresentar as representações das/sobre as mulheres, gênero e educação a partir da imprensa em Rondonópolis, Mato Grosso. O objetivo e mapear e discutir as representações que aparecem nas noticias sobre as mulheres educação e gênero como sujeitos, período de 2001 a 2020. O esforço é compreender como a imprensa regional apresenta as discussões sobre as mulheres, educação e gênero, face aos lugares em que estas ocupam. A fonte história privilegiada deste estudo histórico é o jornal *A Tribuna* impresso com sede na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. O jornal, enquanto fonte histórica, são vistos como produção de representações, já que expressam concepções de mundo dos setores sociais aos quais estão associados. A Metodologia utilizada neste trabalho parte em primeiro momento da seleção do referencial teorico, em seguida da seleção das notas sobre o tema no jornal e em seguida a realização da leitura e analise sobre o papel desempenhado das mulheres na educação e gênero como campo de conhecimento e protagonismo destas frente a atuação no campo educacional. A abordagem adotada pela mídia em Rondonópolis não apenas informa a população sobre a realidade do cenário educacional, mas também funciona como um relevante instrumento de reconhecimento e valorização da atuação feminina no desenvolvimento social, cultural e intelectual do município. Os resultados obtidos parte do pressuposto que há uma opacidade do real em relação ao papel e a participação das mulheres no desenvolvimento da cidade, na parte da educação, como professoras, gestoras, gênero entre outros trabalhos, nas duas primeiras décadas do século XXI quando Rondonópolis tornou-se um dos polos do agronegócio do Brasil. A partir da análise das notícias, reportagens e editoriais do jornal A Tribuna, observa-se que, embora as mulheres estivessem cada vez mais presentes no campo educacional, o reconhecimento público de sua atuação nem sempre foi proporcional à relevância de suas contribuições para a formação das novas gerações. Concluimos que o jornal A Tribuna destaca, em suas páginas, a atuação feminina em múltiplos papéis no campo educacional de Rondonópolis, contemplando desde professoras da educação básica e do ensino superior até gestoras escolares, assessoras pedagógicas, coordenadoras e demais profissionais que compõem o cenário educacional local. Essa visibilidade reforça a importância da presença e do protagonismo das mulheres na construção e consolidação da educação no município.

Palavras-chave: Jornais, Rondonópolis, Campo Educacional.



INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no campo de estudos orientados pela perspectiva da história das mulheres (Perrot, 1988, 2005; Almeida, 1998; Luca, 2023; Tedeschi e Tedeschi, 2019), desenvolvidos em diálogo com a imprensa periódica de circulação geral. Nesse contexto, toma-se como tipologia documental o Jornal *Folha Regional* e o *Jornal A Tribuna*, com o objetivo de compreender as formas pelas quais as mulheres, bem como os contextos que as envolvem, são representados no âmbito da educação em suas páginas.

A História das Mulheres contribuiu significativamente para o processo de renovação e expansão do campo historiográfico nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Nesse contexto, observa-se uma ampliação dos temas e objetos de estudo, especialmente com o alargamento do conceito de fonte. Isso possibilitou aos historiadores refletirem sobre outros grupos sociais e abordarem novos problemas, enriquecendo as vertentes explicativas da historiografia.

A História das Mulheres contribuiu significativamente para a ampliação dos horizontes da historiografia, assumindo papel central na compreensão das questões históricas e culturais que moldam a sociedade. Esse campo permitiu a diversificação da produção historiográfica, ao considerar as mulheres como sujeitos históricos e ao evidenciar suas múltiplas experiências ao longo do tempo. Nesse sentido, como afirmam os pesquisadores Losandro Antonio Tedeschi e Sirley Lizott Tedeschi (2019, p. 519), "[...] a história das mulheres pode ser entendida como 'história outra', que possibilita 'vidas outras'; uma história que cria e potencializa espaços estereotipados; que inaugura uma nova relação com as singularidades".

Nessa perspectiva, refletir sobre os estudos envolvendo jornais evidencia sua importância para a pesquisa histórica como campo do conhecimento. Os jornais desempenham um papel relevante na divulgação e circulação de informações, e, no âmbito da História, o historiador José D'Assunção Barros destaca que os periódicos constituem fontes ricas, pois registram tanto os acontecimentos quanto as representações sociais de uma época.

> Se o jornal transmite informações, ele também produz opiniões, discursos, análises da realidade que são geradas na sociedade envolvente e que a ela retornam. São capazes, os jornais, de revelar verdades e aspectos da realidade que certos interesses políticos e econômicos prefeririam conservar ocultos; mas também e dos jornais a possibilidade de construir meias-verdades, de silenciar sobre certos fatos e não outros, de selecionar e redefinir a informação a ser transmitida. A um só tempo, os jornais retratam a elaboram representações da realidade, e já modificam e interagem sobre esta mesma realidade (Barros, 2023, p. 12-13).

Para Luca (2023, p. 118), "o estatuto da imprensa sofreu deslocamento fundamental ainda na década de 1970: ao lado da História da Imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto de pesquisa histórica." Essa mudança de perspectiva foi crucial para que os periódicos passassem a ser valorizados não apenas como veículos de informação, mas como fontes legítimas para a análise das representações sociais, culturais e políticas de seu tempo. Assim, os jornais ganharam nova centralidade como documentos históricos, capazes de revelar os modos de pensar, os discursos em circulação e as disputas simbólicas presentes em diferentes contextos históricos.

Para Almeida (1998), esses periódicos constituíam instrumentos valiosos de comunicação entre as mulheres que atuavam na área educacional, ao oferecerem um espaço de troca de experiências, compartilhamento de informações e discussão de interesses comuns. Em vez de uma abordagem genérica sobre o feminismo, Almeida (1998) direciona seu olhar para a identidade específica e o papel concreto da mulher na profissão docente. Isso implica considerar as particularidades de suas experiências, os desafios enfrentados e suas contribuições no contexto educacional.

Neste sentido, Almeida (1998) oferece um discernimento histórico valioso sobre a relação entre a imprensa e as mulheres no campo educacional, o que contribui para enriquecer a análise proposta nesta pesquisa. Nesta medida, o estudo fornece elementos fundamentais para compreender como a imprensa pode funcionar como espaço de visibilidade, representação e debate das experiências femininas na educação aspecto que se mostra particularmente relevante



ao se investigar a representação das mulheres na realidade contemporânea de Rondonópolis por meio dos jornais locais.

Conforme Pinto (2013, 2017), os jornais funcionam como registros vivos dos debates, políticas, práticas e representações relacionadas à instrução e à educação em Mato Grosso. Esses periódicos oferecem um panorama abrangente das discussões pedagógicas, das iniciativas governamentais, das opiniões da sociedade e das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Pinto (2013) ressalta de forma concisa a influência duradoura da atuação da imprensa na constituição histórica de Mato Grosso, com reflexos significativos no campo educacional. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a imprensa não apenas noticia os eventos, mas também participa ativamente da construção de narrativas, da disseminação de valores e da formação da opinião pública sobre temas cruciais, como a educação. Ao longo do tempo, as representações veiculadas por esses meios de comunicação tendem a se consolidar, influenciando políticas educacionais, práticas pedagógicas e as percepções sociais sobre o papel da educação.

Jinzenji (2010) demonstra que, no século XIX, os jornais exerciam um papel central na disseminação de informações e na formação de opiniões, consolidando-se como importantes fontes de conhecimento para a sociedade da época. Essa perspectiva histórica é fundamental para legitimar o uso dos jornais *A Tribuna* e o *Folha Regional* como fonte primária nesta pesquisa, ao permitir compreender como se constroem, no século XXI, as representações sobre as mulheres e a educação no contexto da cidade de Rondonópolis.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho fundamenta-se no campo teórico-metodológico que toma os jornais como fontes, articulando-os às perspectivas da História das Mulheres e da educação. Do ponto de vista operacional, a pesquisa foi desenvolvida em etapas sucessivas:



inicialmente, realizou-se o levantamento e a seleção das fontes; em seguida, procedeu-se à análise crítica do material, considerando os contextos de produção, circulação e recepção dos conteúdos referentes às mulheres e à educação.

O *Jornal A Tribuna* iniciou sua circulação em Rondonópolis em 7 de junho de 1970. Nesse contexto, a notícia intitulada *"A Tribuna comemora 45 anos de sua fundação"*, publicada em 7 de junho de 2015, oferece um panorama histórico do periódico.

No momento de sua fundação, o jornal recebia o nome *Tribuna do Leste*, em razão de Rondonópolis situar-se, antes da divisão territorial do estado, na região leste de Mato Grosso. Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, e a consequente redefinição dos limites geográficos, o periódico passou a adotar o nome *A Tribuna* a partir de 1978 (A Tribuna, ed. 9.046, 07/06/2015, Capa, p. 08)

Entre os anos de 2001 e 2020, o *Jornal A Tribuna* circulava regularmente de terça-feira a domingo, não havendo edições às segundas-feiras e em feriados. Os exemplares podiam ser adquiridos diretamente na redação, localizada na Avenida Bandeirantes, em pontos de venda no centro da cidade como supermercados e lojas, além de serem entregues aos assinantes em domicílio. O periódico era composto, em média, por dezesseis páginas, estruturadas em seções editoriais fixas, complementadas por outras que variavam conforme o dia da semana ou eram publicadas mensalmente.

Nessa perspectiva, ao iniciar o trabalho efetivo com um volume expressivo de edições do *Jornal A Tribuna*, evidencia-se a riqueza do corpus documental reunido. Esse acervo constitui um potencial significativo para a realização de uma análise aprofundada sobre as representações das mulheres e da educação na imprensa local de Rondonópolis, possibilitando identificar recorrências, transformações e permanências nos discursos construídos em suas páginas.

O *Folha Regional* iniciou sua circulação em Rondonópolis em 11 de abril de 2002. Desde então, suas edições passaram a ser disponibilizadas em formato impresso e digital, o



que amplia as possibilidades de acesso e consulta para fins de pesquisa. O periódico foi fundado e permanece sob a propriedade do jornalista Evandro Oliveira dos Santos.

Nessa perspectiva, de acordo com seu proprietário, Evandro Oliveira dos Santos, o *Folha Regional* tem como objetivo central informar e alcançar diferentes espaços da cidade por meio de sua circulação. Sua sede está situada na Travessa Antônio Rodrigues dos Santos, nº 150, no centro de Rondonópolis (MT).

A pesquisa no *Folha Regional* foi conduzida por meio de registro fotográfico, consulta direta ao material impresso e acesso às edições disponibilizadas online, mediante download. Esse processo implicou a leitura minuciosa dos exemplares localizados e a posterior organização das notícias que apresentavam informações relacionadas às mulheres no período analisado.

Nesta medida, do ponto de vista metodológico, ao mapear as notícias sobre as mulheres no *Folha Regional*, observou-se uma diversidade de registros, destacando-se a recorrente presença feminina no campo da educação.

AS MULHERES NAS PÁGINAS DA IMPRENSA EM RONDONÓPOLIS COMO CAMPO EM EXTENSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A escolha pelo campo educacional como eixo de análise fundamenta-se na perspectiva adotada pelo jornal *A Tribuna* e *Folha Regional* que ao longo do período investigado conferiu ênfase recorrente à atuação das mulheres na área da educação em Rondonópolis e região, evidenciando seu protagonismo histórico e contemporâneo nesse setor estratégico. Tal escolha não é casual, a educação, enquanto espaço de socialização, formação cidadã e construção de valores, tem sido tradicionalmente um campo de inserção massiva das mulheres, cuja presença nesse âmbito extrapola o exercício de funções meramente técnicas ou operacionais, alcançando posições de liderança, gestão e inovação pedagógica.



Nas páginas seguintes, apresento de forma sintética uma análise das principais representações construídas em torno das mulheres e educação, nesta medida, essa abordagem visa articular os dados estatísticos aos sentidos produzidos pelo discurso midiático, de modo a compreender em que medida o jornal contribuiu para reforçar, questionar ou ressignificar imaginários sociais sobre o feminino no contexto local de Rondonópolis e, por extensão, na realidade brasileira contemporânea. Nesse sentido, apresento a seguir uma tabela com um extrato das notícias que abordaram sobre as mulheres e educação.

Tabela 01: Notícias sobre as Mulheres e Educação a partir do A Tribuna e Folha Regional (2001-2020)

Mulheres e Educação a partir do A Tribuna e Folha Regional	Data
Assessora Francileide Fontenelle: orientação para os professores	A Tribuna, Ed. n. 4.868, 19/06/2001, p. A8
Professora de Rondonópolis recebe prêmio da Academia Brasileira de Letras	A Tribuna, Ed. 5.475, 27.06.2003, Capa, p. A4
Melhoras nos índices é desafio do Cepafro Valdelice de Oliveira, diretora do Cepafro em Rondonópolis	A Tribuna, Ed. n. 9.636, 01/06/2017, p. A4
Ana Di Renzo é eleita a nova reitora da Unemat	Folha Regional, Ed. n. 387, 09-15/06/2014, p. 07
Professora com mais de 30 anos de sala de aula fala que profissão é vocação	Folha Regional, Ed. n. 406, 13-19/10/2014, p. 07
Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação é a ex-diretora da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis – Diretora Neiva Cól	Folha Regional, Ed. n. 676, 01-12/01/2020, p. 7

Fonte: Banco de dados da autora, 2025

Elab.: Sousa. A. G



A presença feminina na educação é um fenômeno historicamente consolidado, porém, nem sempre valorizado em sua totalidade. A análise das matérias dos jornais *A Tribuna* e *Folha Regional*, publicadas entre 2001 e 2020, revela uma narrativa rica e, ao mesmo tempo, complexa sobre a atuação de mulheres no setor educacional, especialmente em Rondonópolis e na região.

As matérias destacam a atuação de mulheres em diversas funções dentro da educação: desde o papel de assessoras e professoras até cargos de liderança institucional, como diretoras e reitoras. Nomes como Francileide Fontenelle, Valdelice de Oliveira, Ana Di Renzo e Neiva Cól ilustram uma trajetória de comprometimento e ascensão profissional no espaço educacional.

Essas mulheres não apenas ocupam cargos estratégicos, mas também são agentes transformadoras dentro de suas instituições. A eleição de Ana Di Renzo como reitora da UNEMAT e a nomeação de Neiva Cól como Secretária de Ciência, Tecnologia e Inovação simbolizam conquistas significativas, em um meio ainda permeado por desigualdades de gênero.

A matéria que relata a premiação de uma professora pela Academia Brasileira de Letras reflete o reconhecimento do trabalho docente, ainda que tais casos sejam pontuais. Já a reportagem sobre a professora com mais de 30 anos em sala de aula reforça o discurso da vocação como base da docência, um elemento frequentemente associado ao trabalho feminino. No entanto, essa narrativa da "vocação" pode ocultar aspectos estruturais importantes, como a precarização do trabalho docente e a falta de valorização profissional.

A reportagem sobre a atuação da diretora Valdelice de Oliveira no Cepafro evidencia os desafios enfrentados pelas instituições educacionais, sobretudo aquelas voltadas a contextos sociais mais vulneráveis. A liderança feminina, nesse caso, está ligada à resistência e à busca por melhorias nos indicadores de qualidade da educação, muitas vezes enfrentando a escassez de recursos e políticas públicas frágeis.



Apesar de celebrarem conquistas e trajetórias inspiradoras, as matérias analisadas ainda tendem a naturalizar a presença feminina na educação sem problematizar suficientemente as barreiras de gênero. Pouco se fala sobre os desafios específicos enfrentados por essas mulheres para alcançar posições de destaque como o sexismo institucional, a dupla jornada de trabalho e a desigualdade salarial.

A cobertura da imprensa regional, embora relevante para registrar essas trajetórias, precisa avançar para uma abordagem mais crítica e estruturada sobre o papel das mulheres na educação. A ênfase em histórias individuais de sucesso não pode substituir a análise das condições coletivas de trabalho e das políticas públicas voltadas à equidade de gênero no setor educacional.

A análise das matérias dos jornais *A Tribuna* e *Folha Regional* revela que as mulheres desempenham um papel fundamental na educação, tanto na base quanto nos espaços de liderança. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas histórias sejam não apenas celebradas, mas compreendidas em seus contextos de luta, resistência e transformação social. A imprensa regional tem um papel importante nesse processo, ao tornar visível não apenas as conquistas, mas também as desigualdades que persistem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível identificar como as mulheres e a educação são representadas na imprensa de Rondonópolis, compreendendo esse campo como um espaço de produção de conhecimento e de construção de identidades. A partir da análise sistemática dos jornais *A Tribuna* e *Folha Regional* foi investigada a presença e o papel das mulheres no contexto educacional, evidenciando como as narrativas jornalísticas contribuem para a formulação de significados sociais em torno da figura feminina na educação. Essas representações permitem compreender não apenas o protagonismo das mulheres na área, mas também os discursos que moldam e refletem a sua atuação na sociedade local.



O jornal *A Tribuna* destaca, em suas páginas, a atuação feminina em múltiplos papéis no campo educacional de Rondonópolis, contemplando desde professoras da educação básica e do ensino superior até gestoras escolares, assessoras pedagógicas, coordenadoras e demais profissionais que compõem o cenário educacional local. Essa visibilidade reforça a importância da presença e do protagonismo das mulheres na construção e consolidação da educação no município.

A partir da análise das notícias, reportagens e editoriais do jornal *A Tribuna*, observa-se que, embora as mulheres estivessem cada vez mais presentes no campo educacional, o reconhecimento público de sua atuação nem sempre foi proporcional à relevância de suas contribuições para a formação das novas gerações. A imprensa local, ao dar visibilidade a figuras femininas de destaque, exerceu um papel significativo na construção e na disseminação de discursos sobre o lugar das mulheres na sociedade. Nesse sentido, a mídia não apenas refletiu as transformações sociais em curso, mas também contribuiu ativamente para moldar as percepções sobre a presença e o protagonismo feminino em áreas fundamentais, como a educação.

Concluímos, a partir da análise das edições do *Folha Regional*, que o jornal contribuiu para a disseminação de um certo protagonismo da presença feminina no campo educacional. As reportagens evidenciaram a atuação de mulheres em diversos cargos, como professoras, gestoras, diretoras e representantes do ensino superior, revelando a expressiva ocupação feminina nos espaços de poder e decisão dentro da educação em Rondonópolis e região. Essa visibilidade confere relevância à participação das mulheres na construção e condução das políticas e práticas educacionais no contexto local.

Esse tipo de análise possui um valor histórico significativo, pois, além de documentar as representações em um período específico, oferece subsídios para reflexões mais amplas sobre o papel da mídia como agente e reflexo das transformações sociais, culturais e políticas. Em especial, permite compreender como os meios de comunicação locais contribuem para a construção ou contestação de narrativas sobre o empoderamento feminino no campo educacional. Ao evidenciar as formas como as mulheres foram retratadas na imprensa, a

pesquisa amplia o entendimento sobre os processos de visibilidade, reconhecimento e resistência que marcaram sua atuação na educação em Rondonópolis ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

As páginas dos jornais analisados deram visibilidade às trajetórias de educadoras e gestoras, destacando seus desafios, conquistas e contribuições para o desenvolvimento da educação local. Diante disso, torna-se fundamental analisar o engajamento das mulheres no processo educacional de Rondonópolis ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Essa análise permite compreender como suas ações influenciaram e transformaram o cenário pedagógico municipal, evidenciando o protagonismo feminino na consolidação de políticas, práticas e espaços educativos.

Conclui-se, portanto, que, por meio da imprensa local em Rondonópolis especialmente nos jornais *A Tribuna* e o *Folha Regional* entre os anos de 2001 e 2020, foi possível identificar representações das e sobre as mulheres no campo da educação. Esses registros jornalísticos contribuíram para consolidar a educação como um espaço de atuação significativa feminina, de produção de conhecimento e de construção de identidades. Além disso, reafirmam esse campo como parte integrante da história das mulheres no contexto local, revelando seus protagonismos, desafios e contribuições para a transformação da realidade educacional do município.

FONTES

A Tribuna, edição nº 4.733 de 03/01/2001 à edição nº 10.655, de 31/12/2020, disponível para acesso físico e digital. Acervo do Jornal A Tribuna, Rondonópolis-MT. Disponível em: https://www.atribunamt.com.br/

Folha Regional, edição nº 01 de 11/04/2002 à edição nº 724, de 22-31/12/2020, disponível no acesso físico e digital. Acervo do Jornal A Folha, Rondonópolis-MT. Disponível em: https://www.regionalmt.com.br/edicoes

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas)

BARROS, Jose D'Assunção. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nós e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3 Ed., 7ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023, p. 111- 153.

PINTO, Adriana Aparecida. **Nas páginas da imprensa:** a instrução/educação nos jornais de Mato Grosso (1880-1910). Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2013. 347 f.

_____. Imprensa e ensino: catálogo de fontes para o estudo da história da educação mato-grossense / Adriana Aparecida Pinto – Dourados, MS: EdUFGD, 2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio; TEDESCHI, Sirley Lizott. A História das Mulheres (séc. XX - XXI): entre poder, resistência e subjetivação. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 508–529, 2019. DOI: 10.5965/2175180311262019508. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311262019508. Acesso em: 29 out. 2024.



MEMÓRIA E RECONHECIMENTO: a influência do Padre Franco Delpiano no Hospital São Julião e na educação

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva
Estudante de História na UCDB
E-mail: andrew.biologia@yahoo.com.br

Nádia Bigarella
Estudante de História na UCDB
E-mail: nadia@ucdb.br

Resumo: O texto apresenta a trajetória do Padre Franco Delpiano, salesiano italiano que dedicou parte de sua vida ao Hospital São Julião, em Campo Grande (MS), contribuindo com seus conhecimentos de arquitetura, espiritualidade e solidariedade aos pacientes com hanseníase. Sua atuação foi tão marcante que, após seu falecimento precoce em 1972, os próprios pacientes instituíram a data como Dia do Patrono da escola criada dentro do hospital, que posteriormente foi oficializada em 1976 como Escola Estadual de 1º Grau Pe. Franco Delpiano. A escola, que surgiu da iniciativa dos próprios pacientes em busca de educação e contato com o mundo externo, foi se consolidando ao longo dos anos e, desde 1995, passou a atender também alunos da comunidade local. Atualmente, oferece ensino fundamental do 2º ao 9º ano, conta com infraestrutura ampla e mantém viva a memória e o legado de amor e dedicação do Padre Franco Delpiano. Para essa pesquisa supramencionada, foram levantados artigos, teses e dissertações, bem como documentos que estavam presentes na escola. Este foi um recorte da tese de Doutoramento em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Legado histórico, História da Educação.

INTRODUÇÃO

Para escrever a história das ações do Padre Franco Delpiano com o hospital e escola, nos apoiamos em documentos escolares sem autoria, mas que retratam suas ações. A história da escola está relacionada à vida de caridade do Padre Franco Delpiano que nasceu em Canal D'Alba na Itália, em 1930, se tornou salesiano aos 19 anos, sacerdote aos 28 anos e se formou arquiteto aos 38 anos. O pe. Franco Delpiano não pôde dedicar muitos anos de sua vida ao hospital visto que em 1970 foi diagnosticado com leucemia na forma mais grave e voltou para Itália. Sem esperança de cura, em 1971, decidiu voltar ao hospital São Julião para se despedir de todos onde foi recebido com festa, mas logo retornou para seu país. Ficou internado num



hospital em Turim na Itália onde passou seus últimos meses, vindo a falecer aos 42 anos em 1972 (Escola Delpiano, 1981). Dessa maneira, a forma que os pacientes encontraram para agradecer e homenagear sua vida de dedicação aos hansenianos, foi dar seu nome à escola criada dentro do espaço do hospital São Julião. O dia 29 de maio de 1972, dia do falecimento do Padre Franco Delpiano foi instituído pelos pacientes do hospital como Dia do Patrono da escola, comemorado anualmente desde então (Escola Delpiano, 1981).

DESENVOLVIMENTO

Como o Padre Franco gostava de estar entre os jovens e servir os pobres, passou a seguir a operação Mato Grosso colocando seus conhecimentos em favor de ajudar as pessoas (Escola Delpiano, 1981). Em 1970 conheceu o hospital São Julião e dali não saiu mais, visto que pôde colocar em prática seus conhecimentos arquitetônicos no planejamento das estruturas e formas de casas, também desenvolveu trabalhos relacionado à sua fé, espírito e modo de vida que diziam ser contagiantes (Escola Delpiano, 1981). Segundo os que conviveram com o padre. "ele ajudou a construir aqui uma obra de amor que continua de pé e da qual seu exemplo de vida e amor ficaram gravados nas primeiras pedras" (Escola Delpiano, 1981, p. 4).

Ao falar sobre os hansenianos do São Julião em programa de televisão, o padre Franco explanou: "São vossos irmãos, estão aqui às portas de Vossa cidade; não podeis ignorá-los! Devem ajudá-los, porque precisam de vossa ajuda! Como fazis assim a Associação Brasileira para Recuperação dos Hansenianos, tutora viva e operante." (Escola Delpiano, 1981, p. 1).

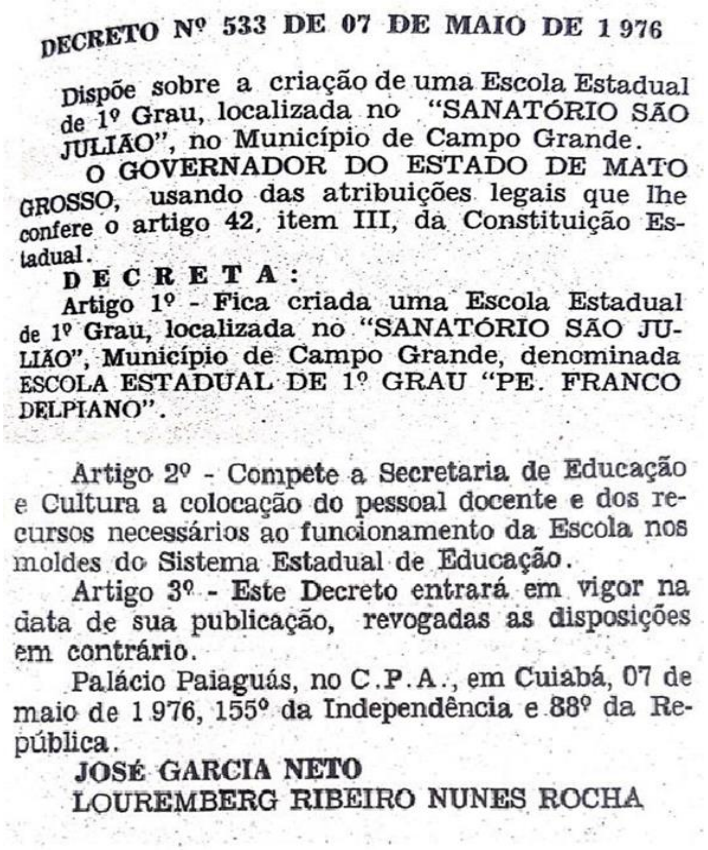
Dessa forma, ele infundiu nos hospitalizados que deveriam contribuir física e financeiramente, mesmo que de forma modesta, para a melhoria do hospital. Quando começaram a reconstrução do hospital, o padre recrutou os rapazes da Operação Mato Grosso e os pacientes. Aos pacientes pediu para trabalharem o quanto pudessem dentro de suas



limitações, e assim sessenta pessoas se disponibilizaram a ajudar. Com medo da doença, a sociedade em geral ajudava apenas financeiramente. (Escola Delpiano, 1981).

A Escola Rural Mista Colônia São Julião nasceu na informalidade, provavelmente entre as décadas de 1940 e 1950, e da necessidade dos pacientes em se comunicar com o exterior. A escola se constituiu na informalidade e seus professores, os próprios alunos mais escolarizados, se voluntariaram para ensinar os demais pacientes (Escola Delpiano, 2022). Assim, nasceu a Escola Rural Mista do São Julião, em que eram realizados o atendimento pedagógico e as atividades de sala assumidas por professores voluntários. No início, os alunos da escola eram os pacientes adultos, portadores de doenças da área dermatológica, que participavam de meios de formação enquanto se submetiam ao tratamento, dando-lhes condições de desenvolver suas potencialidades por meio de umas formações espirituais, humanísticas, profissionais e de uma cidadania consciente para sua reintegração social (Escola Delpiano, 2022, p. 2).

Foi em em 07 de maio de 1976 por meio do Decreto n º 533, publicado no diário oficial de número 17.081 do Estado de Mato Grosso, que a escola foi fundada de fato passando a se chamar Escola Estadual de 1º grau Pe. Franco Delpiano. Segundo apontam os registros históricos encontrados na escola, o paciente que mais se empenhou para a criação da escola, foi Lino Villachá.



DECRETO Nº 533 DE 07 DE MAIO DE 1 976

Dispõe sobre a criação de uma Escola Estadual de 1º Grau, localizada no "SANATÓRIO SÃO JULIÃO", no Município de Campo Grande.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições legais que lhe confere o artigo 42, item III, da Constituição Estadual.

D E C R E T A :

Artigo 1º - Fica criada uma Escola Estadual de 1º Grau, localizada no "SANATÓRIO SÃO JULIÃO", Município de Campo Grande, denominada ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "PE. FRANCO DELPIANO".

Artigo 2º - Compete a Secretaria de Educação e Cultura a colocação do pessoal docente e dos recursos necessários ao funcionamento da Escola nos moldes do Sistema Estadual de Educação.

Artigo 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Paiaguás, no C.P.A., em Cuiabá, 07 de maio de 1 976, 155º da Independência e 88º da República.

JOSÉ GARCIA NETO
LOUREMBERG RIBEIRO NUNES ROCHA

Figura 1: Decreto da criação da escola

A Escola Estadual Padre Franco Delpiano está localizada no Hospital São Julião, no bairro Nova Lima, a cerca de 13,7 quilômetros do centro do município de Campo Grande – MS (figura 2).



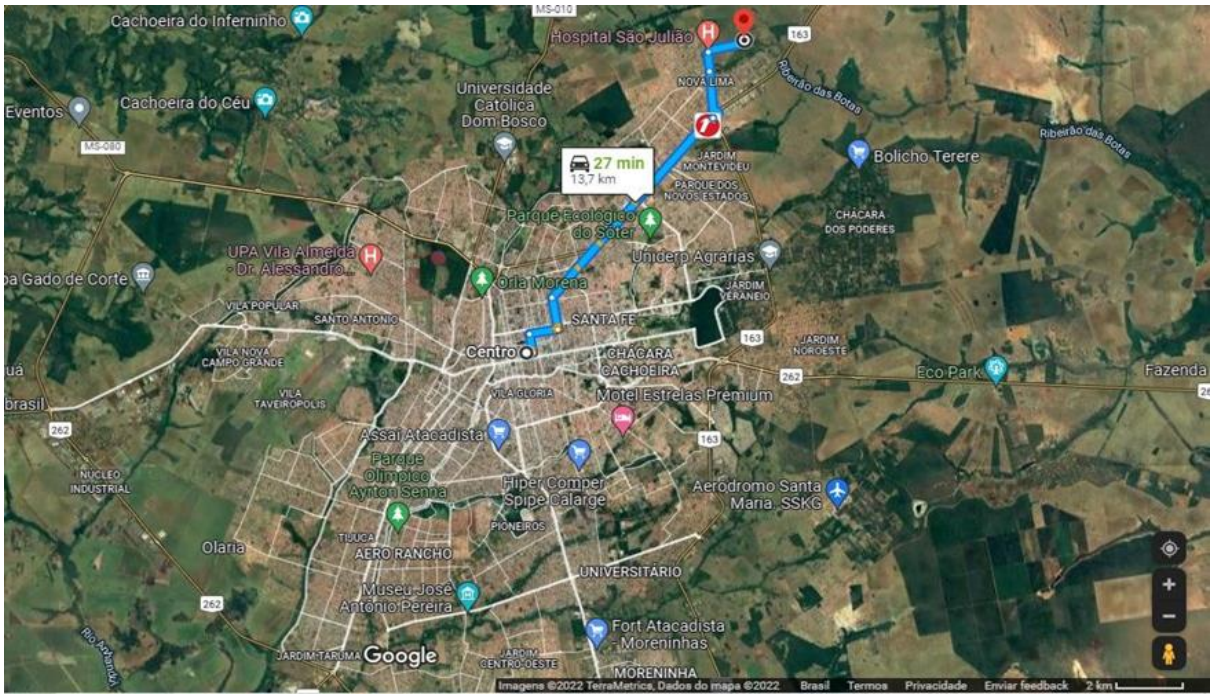


Figura 2: distância do centro de Campo Grande à EE Padre Franco Delpiano

De acordo com Escola Delpiano (2022), a escola atendeu somente os pacientes até 1994. A partir de 1995 a escola ampliou o funcionamento em mais turnos visando atender as crianças do entorno do hospital. A escola hoje não atende mais os hospitalizados do São Julião, pois a hanseníase já tem cura e geralmente as pessoas que ali buscam tratamento, são adultos e já possuem o ensino fundamental.

No momento a escola oferece o Ensino Fundamental do 2º ao 9º, funcionando nos períodos matutino e vespertino. São 408 alunos que convivem em uma escola que não delimita seu espaço por meio de muros, o que proporciona uma paisagem ambiental privilegiada. Conforme Escola Delpiano (2022), a escola possui a seguinte infraestrutura:



· 01 arena do Encontro: um complexo esportivo com duas quadras cobertas, vestiários com banheiros e chuveiros;

· 01 campo de futebol com pista de atletismo e salto em distância;

· 02 salas de aula;

· 01 sala de tecnologia;

· 01 sala de recursos multifuncional;

· 01 palco para atividades culturais;

· 01 cozinha e depósitos.

Desde sua criação oficial, a escola teve apenas três diretores: Lino Villachá, Angela Regina D'elia Ramos e Denise Ferreira Nascimento, que se encontra no cargo desde o ano de 2016.

É importante dizer que, enquanto o hospital São Julião era administrado pelo Estado, as pessoas eram jogadas lá e ficavam à própria sorte. Apenas quando os voluntários italianos, os salesianos, assumiram o hospital, os excluídos da sociedade passaram a ser acolhidos/incluídos, e a ser tratados como seres humanos. Essa escola em seu início e que dava esperanças se originou dentro de um espaço hospitalar, que acolhia os internados, abandonados, os segregados da sociedade por conta de medidas políticas sanitárias de isolamento, visto que, possuíam uma doença cuja cura era desconhecida.

Essa escola, criada dentro do hospital São Julião, foi adotada pelo Padre Delpiano, patrono da escola, e conduzida pela Irmã Silvia Vecellio, ramo feminino da congregação, as filhas de Maria Auxiliadora (Brandão, 2006). A Irmã Silvia, de acordo com o mesmo autor, esteve à frente desta instituição desde sua fundação, pertencentes à Congregação Salesiana, também conhecida como Sociedade de São Francisco de Sales



> [...] uma instituição da Igreja Católica fundada por Dom Bosco, em 1859, em Turim, Norte da Itália, tinha por objetivo dar assistência educacional aos jovens, em especial, aos mais necessitados, protegendo-os da marginalização (Silva, 2016, sp. 93).

Tanto a fundação do Hospital quanto a escola, tiveram a ajuda de um grupo de voluntários italianos. Ambos seguiam os princípios de Dom Bosco e Francisco de Sales, valorizavam a educação com base nos valores éticos, morais e religiosos, a partir do amor e evangelização, com esperança e crença no amor de Deus.

Para Dom Bosco o acolhimento dos alunos era fundamental para se sentirem inseridos em um lar e ter uma sensação de conviver em família, em ambiente receptivo e afetuoso, com capacidade de familiarizar o aluno com amor, o respeito, a autoconfiança, possibilitando-o criar uma visão otimista da vida e do mundo (Odelli, 2017).

Os princípios desta escola, na vida cotidiana coadunam com os princípios salesianos, buscava desenvolver nos alunos os sentimentos de bondade, de amizade, de alegria de solidariedade, para despertar nos alunos sentimentos de acolhimento, felicidade, afetividade, perdão, amor e sacrifício almejando que fossem recíprocos uns com os outros.(Escola Delpiano, 1976).

Com uma arquitetura simples a escola em seu início, tinha espaços para o desenvolvimento espiritual dos alunos doentes, visto que atendia as pessoas que se encontravam internadas no hospital, mas que tinham grande motivação para estudar, aprender e viver, resistindo aos seus dramas, uma luta e resistência na história da educação sul-mato-grossense, que ocorria em terreno afastado de onde acontecia a história educacional, nas escolas urbanas do município de Campo Grande - MS (Escola Delpiano, 1976), sem que os moradores se atentassem para o fenômeno contraditório em uma escola que incluía, acolhia e excluía ao mesmo tempo aquele grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A trajetória da Escola Estadual Padre Franco Delpiano é um testemunho de como a solidariedade, a fé e o compromisso com o próximo podem transformar realidades. Nasceu de forma espontânea, motivada pela necessidade de inclusão e comunicação dos pacientes hansenianos do Hospital São Julião, e encontrou no Padre Franco Delpiano um exemplo vivo de dedicação, sensibilidade e liderança. Sua breve, porém marcante passagem por Campo Grande deixou raízes profundas, materializadas não apenas na arquitetura do hospital, mas na organização e no espírito da escola que hoje leva seu nome.

A homenagem prestada pelos pacientes ao nomearem a escola como Escola Padre Franco Delpiano é mais do que simbólica: representa o reconhecimento da importância da educação como instrumento de dignidade e reintegração social, mesmo em tempos de isolamento e preconceito. O legado do padre é perpetuado nas práticas pedagógicas e na missão educativa da escola, que continua a servir a comunidade local com compromisso, acolhimento e visão humanística.

Atualmente, com uma estrutura consolidada, ampliada e moderna, a escola continua cumprindo sua função social, agora voltada à comunidade do entorno, mas sem jamais esquecer suas origens. A ausência de muros e a valorização do ambiente natural revelam uma filosofia educacional aberta, inclusiva e inovadora, em sintonia com os valores deixados por seu patrono.

Portanto, a história da Escola Estadual Padre Franco Delpiano é, acima de tudo, uma história de resistência, de amor ao próximo e de valorização da educação como direito fundamental. Que sua trajetória continue a inspirar futuras gerações de educadores, estudantes e cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS



BRANDÃO, Iolanda Bezerra dos Santos. **Psicologia no Brasil:** A Presença dos Salesianos. Tese (doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. Documentos Históricos (acervo da escola). Campo Grande, 1976.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. Documento escolar, 1981.

ESCOLA DELPIANO, Escola Estadual Pe. Franco Delpiano. Documentos e Orientações – Projeto Político Pedagógico. Campo Grande, 2022.

ODELLI, Paulo Tarcizio. **São Francisco de Sales: inspirador e patrono**. Boletim Salesiano. Missão Salesiana, 24 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.missaosalesiana.org.br/sao-francisco-de-sales-inspirador-e-patrono/. Acesso em: 30/11/2022

SILVA, Walter Guedes. **A estratégia de integração do sul do estado de mato grosso ao território nacional durante o governo Vargas:** uma análise a partir da criação da colônia agrícola nacional de dourados em 1943. Revista do Departamento de Geografia – USP, São Paulo, V. 31, 2016.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E HTPC: Estado da Arte Sobre a produção acadêmica em torno do tema (2005-2021)

Angelina Brandão Rodrigues Vieira
E-mail: angelina.vieira@ufms.br

Maria Aparecida Lima dos Santos
Professora Doutora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atuando na Faculdade de Educação (FAED/UFMS).
E-mail: maria.lima-santos@ufms.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico sobre produções elejam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como objeto de investigação acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação das universidades públicas de Mato Grosso do Sul. O estudo teve como objetivo identificar e analisar como a HTPC tem sido tematizada em dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2021. Este trabalho se vincula ao projeto Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sul-mato-grossenses que teve apoio financeiro do Fundect. A pesquisa se fundamentou nos princípios do Estado da Arte, com levantamento realizado nos repositórios institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foram localizados quatorze trabalhos, entre dissertações e teses, sendo doze da UFMS e duas da UFGD, com ausência de registros na UEMS. Os dados foram sistematizados em categorias que possibilitaram identificar diferentes níveis de abordagem da HTPC: em dois trabalhos, ela aparece como objeto central; em sete, como elemento parcial; e em cinco, é apenas mencionada de forma periférica ou ausente. Observou-se também que parte significativa das pesquisas foi desenvolvida fora do estado, revelando uma desconexão entre o local de produção e o território educacional sul-mato- grossense. A análise dos resultados evidenciou uma centralização institucional da produção na UFMS, bem como a carência de investigações mais densas que articulem a HTPC a propostas de formação continuada em serviço de caráter crítico, situado e colaborativo. Além disso, foi possível constatar a baixa mobilização de referenciais teóricos que tratam a formação docente em sua dimensão discursiva e político-pedagógica. O estudo reforça a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a HTPC.
Palavras-chave: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Formação Continuada Docente, Produção Acadêmica Regional.

INTRODUÇÃO



Os debates sobre a formação continuada de professores evidenciam a relevância de espaços coletivos que favoreçam o planejamento, a reflexão pedagógica e o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), especialmente nas Escolas de Tempo Integral (ETI), configura-se como um dispositivo de formação em serviço que integra a jornada de trabalho docente e materializa políticas públicas voltadas à valorização da carreira.

A promulgação da Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o piso salarial nacional do magistério, também regulamentou a reserva de um terço da carga horária semanal para atividades extraclasse, institucionalizando a HTPC como espaço formativo. Diante disso, a HTPC passa a ser reconhecida não apenas como um momento de organização pedagógica, mas como um componente essencial da formação continuada em serviço, legitimado juridicamente e incorporado ao tempo regular de trabalho do professor.

Nesse contexto, em que a formação continuada ganha centralidade nas políticas educacionais, torna-se pertinente investigar como esse espaço é tematizado nas produções acadêmicas brasileiras. A questão que orienta este artigo é: como a HTPC tem sido abordada como objeto de investigação nas dissertações e teses produzidas em universidades públicas do Mato Grosso do Sul, e quais compreensões formativas emergem dessas produções? O foco recai sobre os sentidos atribuídos à HTPC no campo da formação docente, em especial nas pesquisas voltadas às políticas e práticas escolares desenvolvidas nas Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Tal levantamento[1] justifica-se pela necessidade de conhecer a produção acadêmica que verse sobre formação continuada, em particular a HTPC nos programas de pós-graduação em Educação, sobretudo no cenário regional, a fim de situar a proposta de pesquisa de mestrado ora em construção.

[1] Este trabalho se vincula ao projeto Currículo, escola e formação de professores: olhares sobre as políticas educacionais sul-mato-grossenses que teve apoio financeiro do Fundect.



Este artigo tem como objetivo apresentar um levantamento inicial da produção acadêmica sobre HTPC nas dissertações e teses elaboradas por programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas do Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2005 e 2021.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo está estruturado em três partes: a primeira apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos do levantamento realizado; a segunda descreve os dados coletados, com análises sobre os sentidos atribuídos à HTPC nas produções examinadas; e a terceira expõe as considerações finais, com reflexões sobre os achados da pesquisa e possibilidades de aprofundamento futuro.

METODOLOGIA

Este estudo, ainda em seu início, caracteriza-se como uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte, compreendida como investigação que sistematiza produções científicas de determinado campo, buscando reconhecer abordagens recorrentes, ausências e possibilidades de aprofundamento (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006; Morosini et al., 2021). O levantamento concentrou-se em dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2021, período que contempla tanto a implementação da política de ampliação da jornada docente quanto o fortalecimento das ETIs na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A busca foi realizada nos repositórios digitais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Utilizou-se exclusivamente o descritor "HTPC", por ser a nomenclatura mais frequente nos documentos normativos e nas produções brasileiras sobre o tema. Inicialmente foram consultados títulos, resumos e palavras-chave; em casos de dúvida, procedeu-se à leitura da introdução ou sumário.

Os critérios de inclusão foram: a) vínculo com programas stricto sensu em Educação; b) defesa registrada entre 2005 e 2021; c) menção explícita à HTPC, seja como objeto central ou como categoria analítica; d) disponibilidade integral em formato digital. Ao final, compôs-se um corpus de 14 trabalhos: 12 da UFMS (9 dissertações e 3 teses) e 2 dissertações da UFGD. Não foram localizados trabalhos pertinentes na UEMS.



HTPC COMO ESPAÇO FORMATIVO: PERSPECTIVAS ÉTICO-POLÍTICAS E DISCURSIVAS

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) configura-se como uma prática institucional de formação continuada em serviço no contexto da escola pública brasileira. Longe de se restringir à dimensão técnica, esse tempo reservado à docência mobiliza significados éticos, políticos e discursivos que influenciam a constituição identitária do professor.

Conforme Freire (1996), a formação docente deve ser entendida como um processo permanente e emancipador, marcado pelo compromisso com a transformação coletiva da realidade educacional. Segundo ele: "A formação permanente dos professores – e mesmo a dos educadores em geral – é um imperativo ético. Ser professor é um exercício constante de humildade, de escuta, de aceitação do inacabamento [...]" (Freire, 1996, p. 43).

No campo dos estudos sobre saberes docentes, Maurice Tardif (2014) enfatiza que o conhecimento profissional do professor é plural, histórico e situado, sendo continuamente reelaborado nas práticas escolares. Ele argumenta que os saberes pedagógicos não são construídos exclusivamente nas instituições de formação inicial, mas emergem do cotidiano da escola e das interações entre os sujeitos. Assim, a HTPC ganha destaque como espaço privilegiado para esse tipo de elaboração coletiva, articulando a prática à reflexão e à formação em serviço.

A análise da HTPC como prática formativa pode ser enriquecida pela perspectiva foucaultiana, que compreende os dispositivos como arranjos discursivos e institucionais que produzem sujeitos, saberes e formas de poder (Foucault, 2008). Aplicada à formação docente, essa abordagem permite entender a HTPC não apenas como espaço técnico ou administrativo, mas como estratégia de governamentalidade - um modo de orientar condutas, normalizar práticas e constituir subjetividades profissionais. Alfredo Veiga-Neto (2003), ao incorporar esse referencial, propõe que os espaços educativos devem ser analisados como campos de



disputa entre normalização e resistência, nos quais o docente negocia sentidos sobre sua própria atuação.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a Lei nº 11.738/2008 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) asseguram o direito à formação continuada como parte integrante da jornada docente. No entanto, como destacam Oliveira e Formosinho (2019), tais políticas só ganham efetividade quando articuladas aos contextos locais e às demandas dos profissionais envolvidos.

Compreender a formação continuada docente exige, portanto, reconhecer sua complexidade como prática atravessada por múltiplas dimensões. Para além do instrumental técnico, é necessário situá-la eticamente, no compromisso com a transformação pedagógica; politicamente, como espaço de disputa por sentidos da docência; e discursivamente, como campo onde se produzem e legitimam verdades sobre o ser professora/or. Ao reunir essas três dimensões — ética, política e discursiva —, a formação em serviço, especialmente aquela desenvolvida na HTPC, revela-se como espaço legítimo de constituição de identidades docentes, de negociação de saberes e de exercício da autonomia profissional. A valorização dessa complexidade é condição fundamental para a construção de propostas formativas que respeitem os sujeitos e seus contextos, promovendo uma prática docente crítica, situada e reflexiva.

Por essa razão, investigar aspectos da HTPC observando como esse espaço-tempo de formação tem sido tematizado nas produções acadêmicas regionais é uma etapa importante na estruturação de uma pesquisa que tem como tema a formação continuada e o lócus a Rede Municipal de Campo Grande/MS.

HTPC EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO MS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte, voltada ao mapeamento de produções acadêmicas que têm como objeto de investigação a formação continuada na Rede Municipal de Campo Grande/MS, com recorte no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O objetivo central foi identificar, sistematizar e



analisar dissertações e teses desenvolvidas nos programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas de Mato Grosso do Sul, defendidas entre 2005 e 2021, que tratassem da HTPC como eixo temático relevante.

O recorte temporal adotado – 2005 a 2021 – justifica-se por dois motivos. Primeiro, porque o ano de 2005 marca a defesa da primeira dissertação localizada nos repositórios que, embora não trate da HTPC de forma central, já aponta elementos relacionados à formação docente em Mato Grosso do Sul. Segundo, porque 2021 corresponde ao ano mais recente com registros completos de defesas disponibilizados nos repositórios digitais das universidades investigadas. Esse intervalo de 16 anos permite observar a evolução das abordagens sobre formação de professoras/es nas ETIs, bem como identificar tendências e possíveis lacunas.

O estudo parte dos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem conhecida como "estado da arte" (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006; Morosini et al., 2021), compreendida como investigação bibliográfica voltada ao levantamento e à análise de produções científicas relevantes. Mais do que uma revisão tradicional, ela busca identificar tendências, recorrências, lacunas e especificidades presentes em determinado campo de pesquisa, oferecendo um panorama crítico que permite compreender o percurso histórico e teórico do objeto investigado. No caso deste trabalho, essa escolha metodológica possibilita analisar de que maneira a formação continuada de professorea/es em escolas de tempo integral tem sido abordada nas produções acadêmicas, tomando a HTPC como descritor central do levantamento. Assim, torna- se possível compreender como esse espaço formativo aparece nas investigações, quais sentidos lhe são atribuídos e quais contribuições essas pesquisas oferecem para o debate sobre a profissionalização docente e a organização do trabalho pedagógico.

Diferentemente das etapas completas do método, o trabalho se limitou ao mapeamento inicial dos textos disponíveis nos repositórios institucionais, com vistas a sistematizar compreensões sobre a HTPC enquanto objeto formativo. Pretende-se



posteriormente realizar a análise mais aprofundada dos textos elencados no quadro 1, inserido mais à frente.

A coleta dos trabalhos foi realizada nos repositórios digitais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O único descritor utilizado nas buscas foi o acrônimo "HTPC". A escolha por empregar exclusivamente esse termo responde a dois critérios acadêmicos: Especificidade terminológica – "HTPC" é o modo mais recorrente, nos documentos normativos e na literatura brasileira, para designar a Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. O uso de descritores mais amplos (por exemplo, "formação continuada" ou "formação de professores") geraria um volume expressivo de resultados pouco relevantes, dispersando o foco do estudo.

As buscas foram realizadas entre abril e junho de 2025. Inicialmente, consultaram-se títulos, resumos e palavras-chave; em casos de dúvida, procedeu-se à leitura da introdução ou do sumário. Para a inclusão, os trabalhos deveriam: a) estar vinculados a programas stricto sensu em Educação; b) ter defesa registrada entre 2005 e 2021; c) tratar a HTPC como objeto central ou categoria analítica substantiva; d) estar disponíveis integralmente em formato digital para análise.

Ao final da triagem, compôs-se um corpus de 14 trabalhos: 12 produções da UFMS (9 dissertações e 3 teses) e 2 dissertações da UFGD. Não se identificou produção pertinente na UEMS. A ausência de trabalhos dessa instituição, apesar de significativa, constitui dado relevante, pois indica lacuna temática na produção acadêmica regional.

Ainda que o número de estudos seja relativamente modesto, o recorte temporal e institucional adotado oferece indícios substantivos sobre o lugar ocupado pela HTPC nas agendas de pesquisa sul-mato-grossenses, contribuindo para compreender os rumos e desafios da formação docente no estado.

A análise dos dados permitiu identificar padrões recorrentes e sinalizar particularidades temáticas. Apenas um trabalho (7,14%) abordou a HTPC como objeto central



de investigação. Nove produções (64,28%) trataram do tema de forma parcial, considerando-o como prática institucional, elemento formativo ou contexto empírico. Em quatro trabalhos (28,57%), a HTPC esteve ausente ou foi apenas tangenciado, sem problematização teórica consistente.

Esses dados sugerem que, embora a HTPC esteja presente em mais da metade das produções, sua abordagem ainda ocorre de forma secundária, vinculada a outros campos de investigação, como políticas públicas, saberes docentes, currículo ou educação inclusiva. A análise qualitativa dos enfoques permite identificar diferentes formas de compreensão da HTPC: como espaço de formação coletiva, como instrumento normativo de regulação da docência, ou como elemento técnico da rotina escolar. Essa diversidade de interpretações reflete as distintas epistemologias que orientam os programas e linhas de pesquisa nas instituições envolvidas.

A seguir, é apresentado o quadro com a sistematização das produções analisadas, contendo os dados essenciais para uma visão geral da literatura estudada e a compreensão do que tem sido produzido e estudado nos trabalhos de pós-graduação entre os anos de 2005 a 2021:

QUADRO 1. Quadro-síntese dos Trabalhos Analisados (2005–2021)

Ano	Instituição	Título do Trabalho	Tipo	Foco temático do trabalho
2005	UFMS	TV Escola: práticas, pesquisas e reflexões	Dissertação	Reflexões midiáticas
2006	UFMS	Educar para competência e a competência para educar: representações conceituais dos professores do ensino fundamental	Dissertação	Competência docente

2006	UFMS	Os impactos da formação continuada na prática docente	Dissertação	Saberes docentes
2006	UFMS	Pedagogia de projetos: reflexos de uma ação de formação	Dissertação	Projetos pedagógicos
2009	UFMS	Influências da informática educativa na prática pedagógica do professor de matemática	Dissertação	Tecnologias na prática
2009	UFMS	A Leitura escolar de A bolsa amarela e A casa da madrinha, de Lygia Bojunga: domínio do pedagógico ou do literário?	Dissertação	Mediação literária
2011	UFMS	Ensino de ciências, educação Ambiental e a formação de professores: uma conexão necessária a caminho da cidadania.	Dissertação	Educação Ambiental. Grupo de estudos escola em tempo integral
2014	UFGD	A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	Formação continuada para a Educação Especial em perspectiva colaborativa

2015	UFGD	Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de Implementação em Campo Grande	Dissertação	Formação continuada no contexto da educação integral e da implementação de políticas públicas
2018	UFMS	Formação continuada de professores das escolas de tempo integral de rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Dissertação	Formação em serviço escola em tempo integral
2021	UFMS	As diretrizes curriculares do município de Andradina -SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos (as) profissionais da Educação Infantil	Dissertação	BNCC. Políticas Educacionais. Educação Infantil.
2021	UFMS	A Mobilização de Funções Psicológicas Superiores em atividades baseadas no ensino por investigação	Tese	Ensino investigativo e desenvolvimento cognitivo docente
2021	UFMS	Os Arranjos para Implementação da Lei nº 11.738/2008 em Campo Grande (MS): O professor de Ciências nos Anos Iniciais – 2012 - 2019	Tese	Política Educacional; jornada de trabalho no município de Campo Grande; HTPC como

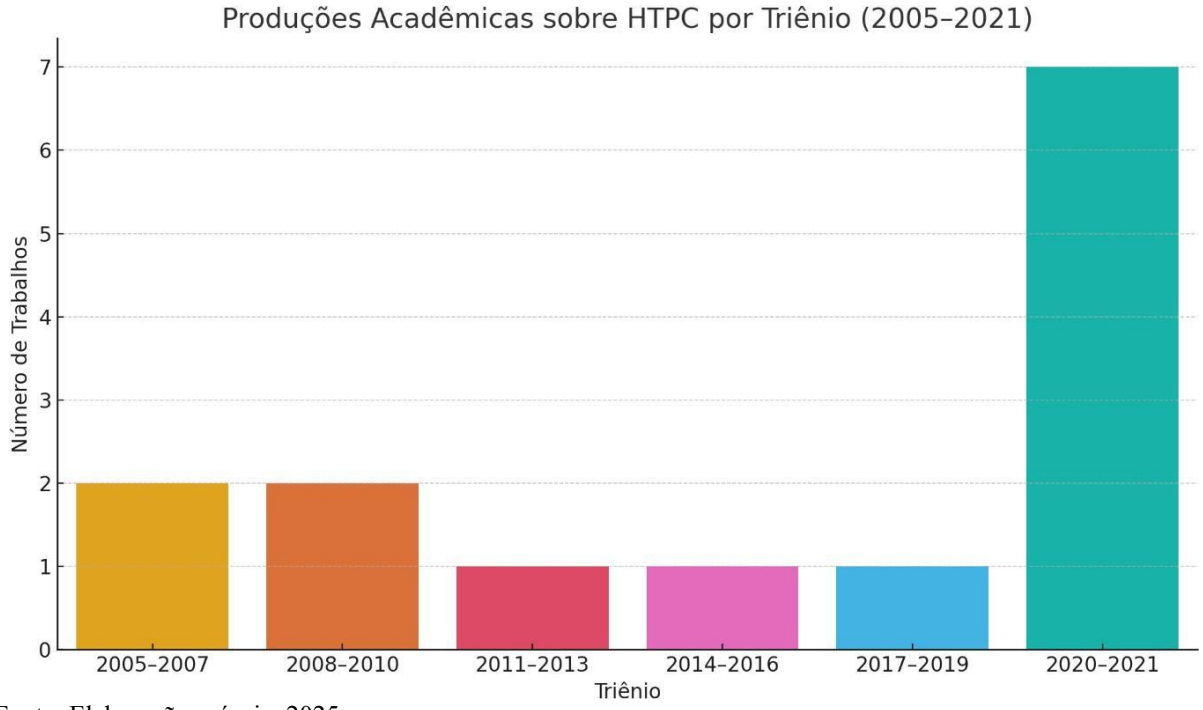
				instrumento legal e formativo
2021	UFMS	Um Processo de Pesquisa-Formação: Diálogos sobre Currículo Escolar, tecnologias digitais e conhecimentos de professoras	Tese	Currículo, Reflexão docente e TDICs

Fonte: Elaboração própria. 2025

Do ponto de vista cronológico, observou-se crescimento na visibilidade da temática ao longo do período investigado. Entre 2005 e 2011, a HTPC aparece de forma periférica, em menções pontuais, sem centralidade temática. A partir de 2018, evidencia-se maior densidade analítica, especialmente nas produções vinculadas à educação em tempo integral e às políticas locais de formação docente, como demonstram a dissertação intitulada "Formação continuada de professores das escolas de tempo integral da rede municipal de Campo Grande" (UFMS, 2018) e a tese com o título "Um processo de pesquisa- formação: diálogos sobre currículo escolar, tecnologias digitais e conhecimentos de professoras" (UFMS, 2021).

A análise das produções que mapeamos evidencia variações no interesse investigativo sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ao longo dos triênios compreendidos entre 2005 e 2021. Nos períodos iniciais (2005–2010), constatamos que as referências ao HTPC são escassas, apontando para a necessidade de mais estudos sobre esse tempo-espaço de formação. A partir de 2015 - e com maior intensidade entre 2018 e 2021 - identificamos um aumento significativo nas abordagens que tematizam a HTPC, o que sugere uma crescente valorização de sua potencialidade como tempo-espaço formativo. Consideramos que essa ampliação está possivelmente vinculada à consolidação de políticas

públicas voltadas à educação integral e ao fortalecimento dos tempos coletivos nas redes municipais. Para ilustrar essa evolução, inserimos a seguir um gráfico de barras com a distribuição dos trabalhos analisados por triênio, o qual permite visualizar, de forma clara, a expansão e a concentração mais recentes das investigações dedicadas ao tema.



Fonte: Elaboração própria. 2025

A distribuição institucional também traz elementos relevantes. A ausência de trabalhos na UEMS aponta para uma lacuna investigativa significativa, enquanto a predominância da UFMS como lócus da produção sugere concentração do debate sobre formação docente em determinados contextos acadêmicos. Além disso, a análise geográfica revelou que cinco dissertações, embora produzidas na UFMS, foram desenvolvidas em cidades do interior paulista, quais sejam, Andradina, Castilho, Ilha Solteira, Mirandópolis e Osvaldo Cruz.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das investigações sobre a HTPC enquanto prática significativa de formação continuada nas escolas públicas do



estado. Campo Grande, por exemplo, possui políticas consolidadas de educação integral e institucionalização da HTPC, configurando-se como cenário promissor para análises aprofundadas. Pesquisar práticas coletivas situadas permite elaborar diagnósticos contextualizados, subsidiar a formulação de políticas públicas mais aderentes às realidades locais e contribuir para a valorização do saber docente na rede pública.

Portanto, a análise dos achados possibilita concluir que a HTPC é um espaço em disputa e sua configuração é atravessada por vários fatores: as políticas educacionais locais, o projeto pedagógico da escola, o papel da formação da coordenação e da participação dos docentes, e as intencionalidades formativas que atravessam o tempo coletivo no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem metodológica do estado da arte, foi possível mapear quatorze produções acadêmicas desenvolvidas entre 2005 e 2021 de pós-graduação em Educação das universidades públicas de Mato Grosso do Sul. Essas nos programas pesquisas, em diferentes níveis de centralidade, mencionam ou problematizam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) enquanto espaço institucional de formação docente, especialmente no contexto das escolas de tempo integral em Campo Grande/MS.

Os resultados evidenciaram que, embora a HTPC ~~e~~ figure como política educacional consolidada, sua apropriação como objeto de pesquisa ainda é limitada no cenário regional. Apenas uma dissertação a toma como foco central, enquanto a maior parte das produções a aborda de forma tangencial ou subordinada a outras temáticas.

Observou-se também um movimento recente de maior densidade teórica nas análises, com destaque para estudos que relacionam formação em serviço, políticas públicas e práticas colaborativas. Ainda assim, persistem lacunas significativas: a escassez de pesquisas com aporte discursivo e os efeitos da HTPC no cotidiano escolar. Essas ausências reforçam a importância de expandir a investigação acadêmica sobre o tema.



Ao sistematizar produções que a mencionam em diferentes níveis de centralidade, apontamos a necessidade de novas investigações que a tomem como foco principal, especialmente no contexto das escolas de tempo integral, onde se afirma como espaço coletivo e estratégico de formação continuada.

Por fim, reforça-se a importância de novos estudos que situem a HTPC em contextos regionais, Espera-se que os resultados sistematizados neste trabalho inspirem futuras pesquisas e contribuam para fortalecer o papel da formação continuada na valorização dos saberes docentes e na (re)construção de práticas pedagógicas na escola pública. Reforça-se, assim, a necessidade de ampliar estudos que a tematizem nas ETIs, considerando sua relevância como prática formativa situada e coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida **Estado da arte como estratégia de pesquisa em educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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



LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação** [recurso eletrônico]. Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/editora>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT,Zoraia. Estado do Conhecimento: teoria e prática. Editora CRV,Curitiba, pág. 19-41, Abril, 2021.OLIVEIRA, I. B.; FORMOSINHO, J. **Formação docente em tempos de mudança**. Campinas: Papirus, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". Diálogos Educacionais,** v. 6, n. 6, p. 37–50,2006.

VEIGA-NETO, A. **O que pode o dispositivo? Algumas aproximações entre Foucault e Deleuze**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 103–122, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003



"O MERCADOR DE VENEZA" EM HQ: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Bianca da Silva Santos
Estudante de História na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
E-mail: 05203794111@academicos.uems.br

Resumo: Nos cursos de formação de professores, especialmente na área de Letras, discute-se amplamente a formação de leitores e os desafios de inserir a literatura clássica na educação básica. Muitas vezes, a estética desses textos é percebida como "arcaica" ou "maçante" por alunos do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio. De um lado, há quem defenda adaptações como recurso de aproximação; de outro, escritores como Ítalo Calvino, que recomendam a leitura direta dos originais, evitando comentários e interpretações. Embora o ideal seja que todos tenham condições de ler os clássicos em sua forma original, considerar "inaptos" os que não se conectam de imediato é injusto e excludente. A experiência leitora, de fato, muda com o tempo e com a maturidade, mas isso não garante que um encontro ruim na juventude se transforme em prazer no futuro. Por isso, alinho-me ao grupo que enxerga nas adaptações — literárias, cinematográficas ou em HQs (Histórias em Quadrinhos) — um caminho de aproximação, sem desvalorizar o texto original. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o estudante se torne receptivo a textos que desafiem suas expectativas e experiências anteriores, o que exige estratégias pedagógicas coerentes. Uma vivência pessoal reforça essa ideia: ainda no Ensino Fundamental, descobri Shakespeare por meio de um livro ilustrado e narrado de forma descontraída, o que despertou meu interesse e afetou até hoje minha relação com o autor. Inspirada por essa lembrança e pelas discussões acadêmicas, proponho o trabalho com adaptações de clássicos para histórias em quadrinhos — não como recurso "facilitador", mas como outra forma de contar. A BNCC reconhece que o interesse por um tema pode mobilizar para leituras mais desafiadoras, e as HQs, ao dialogarem com a linguagem visual, podem despertar essa curiosidade. A obra escolhida é O Mercador de Veneza, de William Shakespeare, pela relevância do autor e pela atualidade de seus temas universais. O texto oferece material rico para debate, como questões de justiça, preconceito religioso e social, ganância, amor e lealdade. Trabalhar esse clássico em HQ permitirá que os alunos desenvolvam preferências e critérios de leitura de forma espontânea, além de compartilhar interpretações em diferentes espaços, dentro e fora da escola. A intenção não é substituir o texto literário original, mas criar portas de entrada significativas para que o encontro com o clássico seja pessoal e transformador. Assim, as adaptações em quadrinhos podem atuar como estratégia pedagógica potente na formação de leitores, estimulando a fruição estética e fortalecendo o papel humanizador da literatura.



Palavras-chave: Formação de leitores; Literatura Clássica; Adaptação Literária; Histórias em Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

A proposta que apresento parte de um importante alerta pontuado pela BNCC: "Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita" (Brasil, 2018, p. 138, grifo meu). Em vista disso, várias estratégias podem ser discutidas para atrair novos leitores — e a que proponho nasce, inclusive, de uma experiência pessoal: quando eu estava no Ensino Fundamental e "descobrimos" a biblioteca da escola, minhas amigas e eu costumávamos passar os intervalos ali. Em um certo dia, não ouvimos o sinal indicar o fim do recreio e só percebemos que estávamos atrasadas pelo silêncio nos corredores. Ao batermos na porta da sala, a professora nos proibiu de entrar, como previa o regimento. Como forma de repreensão, ela nos mandou de volta à biblioteca: fomos felizes! Ainda que gostássemos daquele espaço, era costume procurarmos os livros mais finos, de leitura rápida. Entretanto, enquanto eu procurava algo para ler, me deparei com o seguinte título: "William Shakespeare e seus atos dramáticos" (2006), da Companhia das Letras, coleção Mortos de Fama. A capa trazia Shakespeare segurando um crânio — claro. O conteúdo era descontraído, com ilustrações e um estilo de narrativa leve, ao longo de 176 páginas, sobre a vida e obras do autor. Devorei o livro. Acredito que foi ali que descobri quem era o autor de Romeu e Julieta — obra que eu, até então, desconhecia, mas também desprezava mesmo sem nunca ter lido, por pura ignorância. Depois, ainda que eu detestasse física, li Isaac Newton e sua maçã, da mesma coleção. Foi assim que me aproximei da literatura e, hoje, embora não tenha lido toda a obra de Shakespeare, tenho um apego especial por conta desse primeiro encontro.

A obra escolhida para o desenvolvimento do projeto é O Mercador de Veneza, de William Shakespeare. A escolha por esse autor justifica-se não apenas por meu apreço pessoal, mas por sua notável contribuição à literatura mundial. Suas obras são ricas em conflitos humanos universais e permanecem atuais, mesmo após séculos e inúmeras traduções. Trabalhar



um clássico shakespeariano vai além de revisitar uma tradição literária, além de "conhecer bem ou mal" um clássico: é propor uma leitura crítica, que favorece o debate ético e a formação cidadã dos estudantes diante de questões sociais contemporâneas. O Mercador de Veneza é especialmente potente nesse sentido, ao abordar dilemas morais e legais, discriminação religiosa, social e étnica, ganância e materialismo, amor e lealdade, e crítica à superficialidade. Com esse projeto, a partir de recortes da obra, estima-se que os alunos poderão, de forma espontânea, desenvolver preferências e critérios de leitura, compartilhando experiências com outros leitores-fruidores, além de desenvolver a interpretação crítica do enredo.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A lembrança de meu encontro com Shakespeare na biblioteca, somada aos debates universitários sobre formação de leitores, inspirou a proposta de trabalhar a adaptação de clássicos para HQs — não com uma função facilitadora, mas como outra forma de se contar uma história, conforme defende Vinícius da Silva Rodrigues (2013, p. 125). A respeito disso, a própria BNCC reforça que o envolvimento com livros como HQs pode conduzir o leitor a caminhos mais complexos: "o interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras" (Brasil, 2018, p. 78). É assim que o "se tornar" acontece.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta, como um dos objetivos da síntese das aprendizagens, o reconhecimento da leitura "como fonte de prazer e informação" (2018, p. 55). Em consideração a isso, pode-se abordar a concepção de leitura não apenas como decodificação de signos, mas como prática social e ato de construção de sentidos. Ana Carolina Galvão e Ana Carolina de Souza Nazaro defendem que: "Para provocar nos alunos o desejo de ler, é necessário levar a literatura até eles, tornando-a mais acessível e atraente, além de deixá-los perceber que a leitura dos clássicos pode se tornar algo prazeroso" (2017, p. 40). O letramento literário pode fazer parte do processo formativo que envolve a fruição estética (ponto que a BNCC ressalta), a reflexão crítica e a ampliação do repertório cultural do estudante.

Nas palavras da BNCC:

> Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica (Brasil, 2018, p. 523)

Esse trecho evidencia que o trabalho pedagógico com literatura não deve se restringir ao ato individual de leitura, mas deve estimular práticas sociais de compartilhamento, interpretação e reinterpretação. Ou seja, a experiência leitora acontece não apenas na relação solitária entre leitor e texto, mas também no diálogo coletivo em diferentes espaços. Isso implica reconhecer que os jovens são capazes de atribuir novos sentidos às obras clássicas, relacionando-as ao seu contexto e às suas vivências.

O distanciamento entre jovens leitores e os clássicos, marcado por fatores como vocabulário arcaico, estruturas narrativas complexas, referências culturais distantes e contextos históricos diferentes do contemporâneo, impõe desafios à compreensão e ao interesse dos estudantes. Nesse cenário, a análise deve considerar como essas barreiras interferem na recepção e ressaltar a necessidade de estratégias de mediação capazes de favorecer a aproximação e a "atualização" da leitura.

A OBRA O MERCADOR DE VENEZA E O PAPEL DA ADAPTAÇÃO EM HQ

William Shakespeare é reconhecido como um dos maiores dramaturgos da literatura mundial, cujas peças exploram dilemas humanos universais. Entre suas obras, O Mercador de Veneza se destaca pela complexidade temática e pelo vigor dramático. Escrita entre 1596 e 1598, a peça mescla elementos de comédia e tragédia, articulando questões de justiça,

preconceito, amizade, amor e poder econômico. A trama envolve Antônio, mercador que oferece uma fiança a Shylock, judeu agiota, em favor de seu amigo Bassânio, interessado em conquistar a rica herdeira Pórcia. O famoso contrato que prevê "uma libra de carne" como garantia do empréstimo projeta um conflito que ultrapassa a dimensão jurídica e expõe tensões éticas e sociais.

Para leitores contemporâneos, especialmente estudantes da educação básica, esse enredo pode parecer distante, tanto pela linguagem arcaica quanto pelo contexto histórico-cultural elisabetano. É nesse ponto que as adaptações em outras linguagens desempenham papel relevante. Como defende Linda Hutcheon (2006, p. 169 apud Costa, 2024, p. 107), a adaptação deve ser compreendida como uma recriação estética, capaz de recontar uma história em novas formas, não como versão secundária ou inferior. Andréa Moraes da Costa reforça essa perspectiva ao afirmar que os quadrinhos, ao conjugarem palavra e imagem, oferecem uma nova leitura do texto fonte, possibilitando ao público acessar significados de modo distinto, mas igualmente legítimo.

No caso específico de O Mercador de Veneza, sua versão em história em quadrinhos amplia as possibilidades de fruição ao traduzir visualmente o ambiente de Veneza, a caracterização dos personagens e a dramaticidade dos conflitos. Elementos como os trajes, a arquitetura e os gestos são representados graficamente, tornando o enredo mais próximo do leitor jovem. Além disso, o recurso visual contribui para a compreensão de passagens que, no texto original, podem soar confusas. Assim, a adaptação não substitui a leitura do clássico, mas atua como porta de entrada para que os estudantes possam construir, em seu tempo, um encontro significativo com a obra de Shakespeare.

TEMAS CENTRAIS E RELEVÂNCIA DA PEÇA

Entre as peças de William Shakespeare, O Mercador de Veneza se destaca pela densidade temática e pela atualidade de suas questões. Embora escrita no final do século XVI, a obra apresenta dilemas que continuam a interpelar leitores contemporâneos, tornando-a fértil

para o debate em sala de aula. Um dos eixos centrais da trama é o preconceito, representado na figura de Shylock, judeu submetido a estigmas e hostilidades em uma sociedade cristã. As ofensas que recebe, sua condição marginalizada e o contrato da libra de carne expõem a intolerância religiosa e social, criando um espaço para reflexões sobre discriminação e alteridade. Nesse ponto, a peça dialoga diretamente com debates atuais sobre racismo, xenofobia e exclusão, favorecendo a formação ética e cidadã do leitor.

Outro tema recorrente é a justiça, que aparece tanto no contrato firmado entre Antônio e Shylock quanto na cena do julgamento, conduzida por Pórcia disfarçada de juiz. A discussão sobre a letra da lei e seu espírito — isto é, entre o rigor jurídico e a possibilidade de interpretação — abre espaço para reflexões sobre ética, direitos humanos e os limites do poder. A peça também aborda a ganância e o poder do dinheiro, representados pelo comércio em Veneza e pela obsessão de Shylock pela dívida de Antônio. Essa temática se mostra pertinente para discutir as relações entre economia, poder e moralidade, sobretudo em uma sociedade contemporânea fortemente marcada pelo consumo. Em contrapartida, aparecem valores como amizade, lealdade e amor, representados na relação entre Antônio e Bassânio e no enredo que envolve Pórcia.

Ao articular tais temas, Shakespeare cria uma obra que transcende seu tempo e permanece atual, uma vez que toca em questões éticas, sociais e emocionais que continuam a moldar a vida em sociedade. A relevância pedagógica de O Mercador de Veneza reside justamente nessa capacidade de suscitar debates críticos em torno de preconceito, justiça, poder econômico e afetos humanos. Por meio da adaptação em HQ, tais discussões podem ser ampliadas e ressignificadas, aproximando o leitor jovem da riqueza do texto shakespeariano e cumprindo o papel de formação integral que a BNCC preconiza.

RECURSOS VISUAIS E EFEITOS DE SENTIDO

As histórias em quadrinhos constituem um gênero híbrido, no qual a combinação entre palavra e imagem cria uma experiência estética singular. A adaptação de O Mercador de



Veneza (2012) para HQ — adaptada por John F McDonald, ilustrada por Vinod Kumar e com tradução de Érico Assis — se vale desses recursos visuais para potencializar a compreensão da narrativa shakespeariana, sobretudo no contexto da educação básica, em que a linguagem visual exerce grande impacto na formação de sentidos.

De acordo com Andréa Moraes da Costa (2024), as adaptações literárias em quadrinhos não devem ser vistas como versões empobrecidas do texto original, mas como recriações que oferecem novas leituras. O trabalho do quadrinista, nesse sentido, é comparável ao do tradutor, pois ao mesmo tempo em que preserva elementos essenciais da obra, recria o enredo em outro suporte estético, explorando as especificidades da linguagem gráfica.

Nos quadrinhos, elementos como expressões faciais, gestos, planos de cena e balões de fala contribuem para a construção de sentidos que, no texto escrito, dependem da interpretação do leitor. A dramaticidade do julgamento conduzido por Pórcia, por exemplo, pode ser intensificada pela alternância entre quadros de maior ou menor dimensão, ou pela sobreposição de falas, por exemplo, simulando a tensão do tribunal. Assim, a HQ não apenas ilustra, mas amplia o efeito dramático da cena, criando um impacto imediato no leitor. Linda Hutcheon (2006, p. 169 apud Costa, 2024, p. 107) lembra que a adaptação deve ser compreendida como uma obra autônoma, não como derivação secundária. Essa autonomia se revela justamente nos efeitos visuais, que podem condensar descrições longas ou tornar explícitas metáforas que, no texto original, exigiriam maior esforço interpretativo.

No caso de O Mercador de Veneza, a adaptação em HQ possibilita, por meio da linguagem visual, uma aproximação mais imediata com temas como preconceito, justiça e poder econômico. O uso de imagens permite que o estudante visualize não apenas o ambiente de Veneza, mas também a tensão emocional das personagens, favorecendo um processo de leitura que envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a sensível. Desse modo, os recursos visuais ampliam a experiência leitora, fortalecendo a interpretação crítica e estimulando a fruição estética.



POTENCIAIS USOS EM SALA DE AULA

A inserção de O Mercador de Veneza em sua versão em HQ no contexto escolar abre possibilidades pedagógicas ricas e diversificadas. Em primeiro lugar, ela contribui para diminuir a distância entre o aluno e o clássico literário, funcionando como um ponto de entrada que dialoga com o universo visual e multimodal ao qual os jovens já estão habituados. Muitos estudantes da educação básica consomem narrativas visuais em seu cotidiano — sejam séries, filmes, videogames ou mesmo memes em redes sociais — e encontram, nesse tipo de linguagem, uma forma natural de interpretação e fruição. A HQ, nesse sentido, atua como uma ferramenta mediadora entre a estética da cultura digital e a densidade do texto shakespeariano, criando condições para que o estudante se aproxime do clássico sem sentir que ele lhe é inacessível.

Do ponto de vista metodológico, a adaptação em quadrinhos pode ser explorada em projetos de leitura que envolvam múltiplas etapas: a leitura individual, o debate em grupo, a comparação com trechos do original e até a produção de novas versões criadas pelos próprios estudantes. Essa abordagem não se limita a transmitir o conteúdo da peça, mas estimula a criatividade, a autoria e a interpretação crítica. Conforme aponta a BNCC, o ensino de literatura deve promover a capacidade de atribuir novos sentidos às obras e compartilhá-los em diferentes contextos (Brasil, 2018). Trabalhar com a HQ de O Mercador de Veneza permite, portanto, que os alunos não apenas leiam, mas também se tornem produtores de discursos e interpretações, desenvolvendo competências de análise linguística e semiótica.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão ética e cidadã que a peça possibilita. O tema do preconceito contra Shylock, por exemplo, pode ser articulado com discussões sobre intolerância religiosa, discriminação social e preconceito étnico, problemáticas ainda tão presentes no Brasil contemporâneo. Da mesma forma, a cena do julgamento convida a pensar sobre a letra da lei, a justiça e os limites do poder, estabelecendo conexões com a realidade política e jurídica. Nesse ponto, a literatura cumpre a função humanizadora descrita por Antonio Candido (2004), ao colocar o leitor diante de dilemas que o fazem refletir sobre sua própria condição humana e sobre a sociedade em que vive.



Finalmente, o uso da HQ em sala de aula não deve ser encarado como substituição da leitura do clássico, mas como um convite para que os estudantes avancem em direção a ele. O objetivo é estimular o gosto pela leitura e a construção de repertório, possibilitando que cada aluno realize seu encontro pessoal com Shakespeare. A adaptação em quadrinhos funciona, assim, como uma estratégia de mediação que respeita o tempo de cada leitor, cria pontes entre diferentes linguagens e favorece a continuidade do processo formativo. Dessa forma, a escola cumpre não apenas a função de ensinar conteúdos, mas também de formar sujeitos leitores, capazes de fruir, interpretar e dialogar criticamente com textos de diferentes épocas, estilos e suportes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho buscou refletir sobre o potencial das adaptações de clássicos literários em histórias em quadrinhos, tendo como eixo a peça O Mercador de Veneza, de William Shakespeare. Partiu-se do pressuposto de que a literatura é um direito humano fundamental, conforme defende Antonio Candido (2004), e que seu papel humanizador deve estar presente em diferentes instâncias da formação escolar. No entanto, reconheceu-se também que os estudantes da educação básica, muitas vezes, encontram barreiras no contato com textos clássicos, seja pelo vocabulário arcaico, seja pelas referências históricas distantes de seu repertório cultural. Diante desse desafio, a adaptação em HQ se apresenta como uma alternativa não para substituir a leitura do original, mas para mediar o acesso e possibilitar experiências estéticas significativas, que podem despertar o interesse e abrir caminho para um encontro posterior com a obra em sua forma integral.

Ao longo da discussão, destacou-se que os recursos visuais próprios das histórias em quadrinhos conferem novos efeitos de sentido ao texto shakespeariano, sem invalidar sua força dramática. A articulação entre palavra e imagem oferece um horizonte de leitura em que o aluno pode visualizar, interpretar e sentir os conflitos representados na peça de forma mais imediata, o que dialoga com sua familiaridade com linguagens visuais contemporâneas. Além disso, a HQ permite que temas universais como preconceito, justiça, amizade e ganância sejam



revisitados em chave crítica, favorecendo não apenas a fruição estética, mas também a reflexão ética e cidadã. Nesse sentido, as adaptações literárias em quadrinhos comprovam que a recriação não empobrece o clássico, mas lhe dá nova vitalidade, assegurando sua circulação entre públicos distintos e ampliando suas possibilidades de recepção.

Do ponto de vista pedagógico, verificou-se que a utilização de O Mercador de Veneza em HQ pode fomentar práticas de leitura mais dinâmicas e participativas. Ao ser incorporada ao cotidiano escolar, a adaptação pode integrar projetos interdisciplinares, oficinas de leitura comparada ou mesmo atividades de produção criativa, nas quais os alunos são convidados a elaborar suas próprias versões e interpretações. Dessa forma, a escola se reafirma como espaço de mediação cultural, capaz de aproximar os estudantes da literatura e, sobretudo, de incentivar a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos. Assim, a proposta está em consonância com as orientações da BNCC, que entende a leitura literária como prática de fruição, reflexão e compartilhamento social.

Por fim, é importante reiterar que este artigo não esgota a discussão, mas representa uma etapa inicial de um Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento. A intenção foi lançar bases teóricas e pedagógicas para a defesa do uso de adaptações literárias em HQ como estratégia legítima na formação de leitores. Os próximos passos consistem em ampliar a análise e discutir experiências didáticas, bem como investigar empiricamente como os estudantes respondem a esse tipo de proposta em sala de aula. Trata-se, portanto, de um estudo em construção, que se compromete com o ideal de democratizar o acesso à literatura, reconhecendo-a não apenas como patrimônio cultural, mas como instrumento de humanização e cidadania.

REFERÊNCIAS

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



CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSTA, Andréa Moraes da. **Adaptação literária em quadrinhos**: recriação, palavra e imagem. Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v. 17, n. 1, p. 103-118, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/index>. Acesso em: 31 ago. 2025.

GALVÃO, Ana Carolina; NAZARO, Ana Carolina de Souza. **Leitura literária e formação do leitor:** práticas possíveis. Revista (Re)Pensando Educação, v. 2, n. 2, p. 38-51, 2017.

Mestrado — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, Vinícius da Silva. **Histórias em Quadrinhos & Ensino de Literatura**: Por um Projeto de Formação de Leitores menos "quadrado". Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88354?locale-attribute=pt_BR&locale=en>. Acesso em: 01 jul. 2025.



ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ

Elizângela Morales Garcia
Estudante do Programa PPGet / FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: moraleselizangela1@gmail.com

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
Estudante do Programa PPGet / FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br

Bruna Marques Duarte
Estudante da FACET da Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: brunamd88@gmail.com

Resumo: Este artigo discute os desafios e possibilidades no processo de alfabetização de crianças indígenas Guarani e Kaiowá, a partir de uma perspectiva intercultural e bilíngue. A pesquisa analisa práticas pedagógicas em escolas localizadas em territórios indígenas, com foco na valorização da Língua Materna e dos saberes e fazeres tradicionais. A alfabetização em contextos indígenas deve respeitar o tempo e o modo próprio de aprendizagem das crianças, articulando a Língua Guarani/Kaiowá e a Língua Portuguesa, como línguas de instrução. A ausência de materiais didáticos específicos e a formação insuficiente de professores indígenas ainda são entraves significativos. No entanto, experiências de resistência e protagonismo comunitário nas terras indígenas mostram caminhos para uma educação mais contextualizada, que fortaleça a identidade étnica e os direitos linguísticos. Logo, uma alfabetização eficaz para crianças Guarani e Kaiowá exige políticas públicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística desses povos.

Palavras-chave: Alfabetização Indígena, Guarani Kaiowá, Educação Bilíngue,

INTRODUÇÃO

A alfabetização bilíngue e intercultural representa um campo estratégico e sensível dentro da educação escolar indígena, especialmente no contexto das comunidades Guarani e Kaiowá. Esse processo educacional busca não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a valorização da língua materna e da cultura local, promovendo um aprendizado que respeite e fortaleça a identidade étnica dos estudantes. Ao reconhecer a diversidade linguística



e cultural dessas comunidades, a alfabetização bilíngue torna-se um instrumento de resistência cultural e de inclusão social, possibilitando que os alunos naveguem entre diferentes códigos linguísticos e contextos socioculturais.

Ao retomarmos a História do Brasil, deparamo-nos com o processo de colonização e, consequentemente, com a exploração não só de recursos naturais, mas também de mão de obra indígena. Nesse contexto, o trabalho missionário, centrado na catequese, buscava doutrinar os povos indígenas e impor a cultura portuguesa, evidenciando um modelo de educação pautado nos padrões europeus. Frente a essa história, a Educação Escolar Indígena diferenciada emerge como uma resposta essencial à necessidade de reconhecer, respeitar e fortalecer a diversidade cultural e os direitos educacionais dos povos indígenas. Segundo a legislação brasileira, as populações indígenas têm direito a uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Diante dessas garantias, das lutas históricas e das trajetórias vivenciadas pelos docentes indígenas em sala de aula, o presente trabalho surge da inquietação em refletir sobre como esse ensino diferenciado acontece na prática, quais desafios são enfrentados e quais benefícios são percebidos. Assim, o estudo busca compreender o impacto da educação indígena diferenciada na valorização cultural, reforçando o papel da alfabetização bilíngue e intercultural como instrumento de fortalecimento da identidade e pertencimento das crianças Guarani e Kaiowá.

METODOLOGIA

O presente estudo, conforme as perspectivas de Godoy (1995), caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que o espaço de investigação corresponde ao próprio contexto em que os sujeitos estão inseridos. Seu caráter é exploratório, de acordo com Oliveira et al. (2006), que destacam que as pesquisas dessa natureza têm como finalidade proporcionar maior aproximação com o problema investigado, buscando esclarecê-lo ou mesmo levantar hipóteses. O objetivo central está no desenvolvimento de ideias e na identificação de novas



perspectivas. Além disso, por apresentarem grande flexibilidade, tais pesquisas consideram relevantes diferentes aspectos relacionados ao fenômeno em estudo.

Nesse sentido, por meio de uma reflexão descritiva sustentada em um aporte teórico que evidencia a necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada, esta pesquisa busca compreender os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização de crianças indígenas Guarani e Kaiowá, a partir de uma perspectiva intercultural e bilíngue. A investigação foi conduzida a partir da experiência da primeira autora como docente alfabetizadora em escolas situadas em territórios indígenas, considerando o contexto sociocultural, linguístico e histórico desses grupos singulares.

Para o levantamento de dados, foram adotadas estratégias de observação participante, com o intuito de apreender as práticas pedagógicas cotidianas, os recursos utilizados, bem como as experiências e percepções sobre o ensino bilíngue e intercultural. A análise documental também foi utilizada, por meio do exame de registros pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos disponíveis, a fim de verificar a adequação e a relevância desses recursos para a alfabetização das crianças Guarani e Kaiowá.

A análise das observações seguiu procedimentos de interpretação qualitativa, enfatizando a relação entre prática pedagógica, língua materna e construção da identidade cultural. Foram considerados aspectos como a articulação entre a Língua Guarani/Kaiowá e a Língua Portuguesa, a participação da comunidade e os desafios enfrentados pelos docentes na implementação do ensino diferenciado. Assim, a metodologia adotada possibilitou compreender de forma aprofundada como a alfabetização intercultural e bilíngue contribui para o fortalecimento da identidade étnica, da autonomia linguística e dos direitos educacionais das crianças indígenas.

RAÍZES E PALABRAS: A EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA



Ao retomarmos o processo histórico do Brasil, percebemos que o objetivo principal era catequizar os povos indígenas e para isso suas culturas e línguas foram deixadas de lado. Entretanto, os povos indígenas resistiram durante anos e conseguiram conquistar o direito de se manter em como grupos étnicos culturalmente diferenciados.

Ferreira (2001) afirma que a história da educação escolar indígena no Brasil pode ser "dividida" em quatro fases:

> A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguístics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. [...] cumpre ressaltar que em certos momentos elas [as fases] estão sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar (Ferreira, 2001, p. 72)

A luta dos povos indígenas, resultou em conquistas legais conforme lhes assegurou a Constituição Federal de 1988, promulgada em 1988. Oficialmente reconheceu-se às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar própria:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988).

A partir de então outros documentos legais foram criados, no intuito de garantir aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada. Em 1998, o MEC - Ministério da



Educação e Cultura - publica o primeiro Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena – com o intuito de fornecer subsídios para elaboração de projetos pedagógicos, orientando a prática educativa de profissionais da educação em cursos em áreas indígenas.

Em relação ao Estado do Mato Grosso do Sul, em 03/08/1995, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação no 4.324, aprova o documento Diretrizes Gerais para Educação Escolar Indígena, o qual apresenta diretrizes para a elaboração do currículo, avaliação, calendário escolar e política de formação de recursos humanos para professores indígenas.

Já no município de Dourados, é importante destacar que foi elaborado um documento base durante a gestão de José Laerte Cecílio Tetila (2001/2008) para a construção dos Princípios e Diretrizes para o Plano Municipal de Educação, no entanto sem continuidade nas gestões seguintes, que Segundo Teodora de Souza (2013):

> [...] foi um marco histórico importante na tentativa de implementar a educação escolar específica na Terra Indígena do Município de Dourados e na Rede Municipal de Ensino como um todo. A temática indígena não se limitou aos debates nas escolas indígenas, mas atingiu, de um modo geral, as escolas da Rede Municipal de Ensino e, em específico, os professores da área de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. O curso de formação para esses professores foi importante para compreender – sendo o Brasil um País constituído de diversidade de povos e culturas indígenas e não indígenas – que a História não pode mais silenciar ou esconder as raízes étnicas e culturais que constituem a população brasileira, desde a chegada dos europeus neste território" (Souza, 2013, p.144).

Percebe-se então que, dentre os documentos citados (ainda há outros) que é evidente o direito garantido às comunidades indígenas de uma escola específica e diferenciada, respeitando suas especificidades. Fica claro ainda que ao observarmos a realidade atual, a Lei por si só não garante a efetivação de uma educação intercultural e diferenciada. Compreendemos que é uma questão discutida há anos e muito complexa, passando principalmente pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.



Devemos compreender que não há um modelo único de cultura entre os povos indígenas, e não deve ser entendida isoladamente, mas considerando o contexto em que insere. Por isso uma educação diferenciada deve atentar-se para as particularidades dos povos a que se destina, assim como o sentido atribuído à escola.

Mesmo diante das particularidades e especificidades, a escola indígena continuará com algumas características da escola ocidental, fator considerável para sua resistência em relação ao ensino diferenciado. É pensar em uma escola com identidade própria, espaço de reconhecimento das diversidades e das múltiplas culturas.

> [...] Significa produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus "muitos mundos" e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura "popular" que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno (Nascimento, 2006, p.8).

Assim, considerar a prática do ensino diferenciado num contexto específico implica considerar como este será ofertado, uma vez que não há receitas para essa prática.

É fundamental apropriar-se de conhecimentos que são encontrados em livros didáticos. Tais conhecimentos, geralmente, são transmitidos pelos Anciãos da comunidade. Na comunidade indígena Ancião, refere-se às pessoas mais antigas ou idosas, e é destacado nos dicionários de língua portuguesa como sinônimo de prudente, experiente, intelectual, mestre, alguém que merece o respeito de todos. Oliveira e Pereira (2012, p.126), definem o termo como o "tronco velho". Mendonça et al. (2020, p.108) afirma que pela oralidade os anciãos são defensores da identidade étnica.

Diversas experiências e relatos apontam tais saberes, como por exemplo, Farias (2015) que relata da utilização de ervas medicinais entre os Terena:

> Outra questão importante na cultura dos povos da etnia Terena é a medicina tradicional, bastante usada e praticada via pajelança e pelo uso cotidiano de ervas medicinais pela comunidade local, principalmente por mulheres avós e mães. As indicações de como e quais ervas utilizar são orientadas através dos xamãs e Anciãos (Farias, p.32-33).

São conhecimentos que terão maior significado do que se fosse estudado dentro de sala de aula em contato apenas com livros didáticos, sem exploração e contato com o objeto de estudo.

Ana Carolina Coimbra (2020), antropóloga, relata que um Pajé com quem conviveu durante seus estudos, defende que as crianças devem aprender juntamente com os seus professores, a valorizar a cultura da tribo, adquirindo-se dos saberes dos mais velhos, sendo estes, fundamentais para o desenvolvimento da comunidade. Ela ressalta que: "A continuidade das tradições cabe exclusivamente àquelas pessoas que as detêm, o processo de ensino e aprendizagem aqui servirá como uma ponte que unirá o passado e o presente" (Coimbra, 2020, p. 67).

É por meio das práticas tradicionais que a cultura indígena continuará a resistir e manter viva sua cultura, e isso deve estar inserido dentro da unidade escolar a fim de dialogar com a comunidade e caminhar para um ensino diferenciado na prática. Para Alonso (2004, p. 297): os povos indígenas tradicionais "consideram que o conhecimento tradicional é produto da observação milenar, repetido, estruturado e organizado com uma metodologia que depende de cada organização social, que tem valor em si mesmo".

Não podemos esquecer que, apesar de suas especificidades, a escola indígena também incorpora características da escola ocidental, o que se mostra fundamental para sua permanência e para a mediação de alguns conflitos. Nesse sentido, uma educação voltada para a interculturalidade e o bilinguismo deve reconhecer a diferença como uma condição essencial. Considerar a prática do ensino diferenciado em contextos específicos implica efinir como esse ensino será ofertado, sempre atento à realidade particular de cada comunidade.



Nesse contexto, a alfabetização de crianças indígenas Guarani, Kaiowá e Terena vai além de uma prática escolar tradicional: trata-se de um processo profundamente cultural, marcado pela convivência entre diferentes saberes, línguas e modos de vida. Nessas comunidades, a linguagem é transmitida principalmente de forma oral, por meio de histórias, ensinamentos dos mais velhos, cantos sagrados, brincadeiras e práticas cotidianas. Assim, o contato com o alfabeto e a escrita em sala de aula precisa respeitar e dialogar com essas formas tradicionais de ensinar e aprender.

Essa perspectiva está alinhada ao que Souza (2013) destaca sobre a educação escolar indígena: os saberes tradicionais e culturais devem ser parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Em contextos urbanos, Silva (2013) ressalta que a escola deve promover o diálogo intercultural, respeitando as especificidades culturais dos alunos indígenas.

As observações realizadas nesta pesquisa evidenciam que cada etnia possui sua própria língua, identidade e visão de mundo. As crianças Guarani e Kaiowá, por exemplo, falam línguas da família tupi-guarani, com forte presença em suas casas e aldeias. Já as crianças Terena utilizam a língua materna dos Terenas, mantendo uma tradição marcada pela resistência cultural e oralidade. O português, frequentemente aprendido como segunda língua, exige que os processos de alfabetização considerem tanto o bilinguismo quanto a valorização das línguas maternas.

Diante disso, o aprendizado da leitura e da escrita deve partir do universo das crianças, considerando o que elas vivem e conhecem: nomes de aldeias, parentes, animais do mato, frutas, festas tradicionais e histórias contadas pelos avós. É nesse contexto que o alfabeto ganha significado: não substitui a língua e a cultura indígenas, mas se soma a elas como uma nova ferramenta de expressão, registro e resistência.

Como aponta Vasques Aquino (2012), os processos de aprendizagem na comunidade indígena começam antes da escolarização formal, ocorrendo por meio de práticas cotidianas nos espaços familiares e comunitários, fortalecendo saberes tradicionais desde a infância.



Na escola indígena, o papel dos professores indígenas é fundamental. São eles que traduzem o conhecimento escolar para a realidade das aldeias, construindo pontes entre o mundo tradicional e o mundo letrado. Quando a alfabetização respeita a cultura de origem, fortalece a identidade das crianças, tornando-as mais seguras e orgulhosas de quem são.

Portanto, a experiência alfabética das crianças Guarani, Kaiowá e Terena deve ser vivida com sensibilidade, cuidado e escuta. Cada palavra escrita carrega uma história, uma memória e uma forma particular de ver e sentir o mundo. Ao aprender a ler e escrever, essas crianças não adquirem apenas uma habilidade escolar, mas constroem seu lugar no mundo com dignidade, respeito e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de crianças indígenas Guarani e Kaiowá, vai muito além do ensino da leitura e da escrita, pois envolve o reconhecimento e a valorização da língua materna, dos saberes tradicionais e da cultura cotidiana de suas comunidades. É fundamental que a escola parta da língua materna como ponto de referência, permitindo que a criança compreenda conceitos e desenvolva habilidades cognitivas em seu idioma familiar antes de avançar para os conhecimentos a partir da Língua Portuguesa.

Além disso, é essencial integrar saberes cotidianos e tradicionais, como histórias, cantos, brincadeiras e práticas culturais, ao currículo escolar. O trabalho educativo deve ser pautado em materiais contextualizados, na fauna e na flora local, que reflitam a realidade das crianças indígenas, e em metodologias que promovam a participação ativa da comunidade, incluindo pais, rezadores e as lideranças.

Por fim, a formação de professores para a educação intercultural é imprescindível, pois garante sensibilidade e respeito às especificidades culturais. Somente por meio dessas práticas será possível alfabetizar de maneira significativa, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento das crianças indígenas, ao mesmo tempo em que amplia suas

competências para interagir com o mundo letrado de forma crítica e consciente. Dessa forma, a importância do professor atuante na alfabetização se evidencia ainda mais quando este é preferencialmente indígena e falante da língua materna da criança, permitindo que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma dialógica, natural e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Margarita Flórez. Proteção do conhecimento tradicional? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 20 dez. 1996.

COIMBRA, Ana Carolina Gomes. **Educação escolar indígena e saberes tradicionais: identidade e reconhecimento étnico nas histórias de vida da comunidade Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco.** 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2020.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul.** Dourados: Editora UFGD, 2012.



FARIAS, Edineide Barbosa. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.

FERREIRA, E. V.; SILVA, I. B. **A educação escolar indígena:** avanços e perspectivas. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/30983. Acesso em: 14 ago. 2025.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GODOY, Arllda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19. ago. 2025.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 14 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marcelle Colares; PONTE, Vera Maria Rodrigues; BARBOSA, João Victor Bezerra. Metodologias de pesquisa adotadas nos estudos sobre Balanced Scorecard. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 13., 2006, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Custos, 2006.



SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS:** a educação na perspectiva intercultural. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SOUZA, T. de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS** (2001-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013.

VASQUES AQUINO, Elda. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ca



ENTRE FOLHAS E FOLHAS: O USO DA ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE MORFOLOGIA VEGETAL

Gabriela Pereira da Silva
Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
E-mail: gabrielasilva55@gmail.com

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br

Resumo: O ensino de biologia no nível superior é, em geral, descontextualizado e centrado na teoria, situação que se reflete de forma ainda mais evidente no ensino da botânica. Essa disciplina, frequentemente considerada difícil e pouco atraente pelos estudantes, enfrenta desafios significativos para despertar interesse e facilitar a aprendizagem, existindo uma escassez de pesquisas voltadas para o ensino da temática, o que contribui para a baixa valorização da flora. Sendo assim, esta pesquisa se baseia no objetivo de utilizar-se da ilustração científica através de oficinas como método de ensino da morfologia vegetal para alunos do Ensino Superior, a partir da representação plantas nativas da Floresta Estacional Semidecidual, que apresenta flora nativa, característica da região de Foz do Iguaçu, Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação adaptada. A investigação contará com levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas aplicadas antes e depois de oficinas de ilustração científica, além da aplicação de um teste de verificação de conhecimentos. As oficinas serão realizadas com até dez estudantes do curso de Ciências Biológicas, regularmente matriculados na disciplina de Botânica de Fanerógamas. A metodologia contempla ainda a análise das respostas por meio da categorização e triangulação dos dados. As oficinas ocorrerão em cinco encontros presenciais, com abordagem prática sobre ilustração científica e pintura em aquarela, utilizando como modelos espécies vegetais nativas. Espera-se que os alunos participantes desenvolvam maior interesse e compreensão sobre a morfologia vegetal. A contextualização do conteúdo por meio do uso de espécies da flora local busca favorecer a aprendizagem significativa. A comparação entre os grupos participantes e não participantes das oficinas permitirá avaliar a eficácia da proposta. Como produto final, será elaborada uma sequência didática, com o objetivo de servir como material de apoio e reflexão para docentes da área. A proposta visa contribuir para a superação das dificuldades históricas no ensino de botânica no Ensino Superior. A expectativa é que a experiência com a ilustração científica promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o vínculo afetivo com a flora.



Palavras-chave: Ensino de Botânica, Métodos de Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

O ensino de biologia no nível superior é, em geral, descontextualizado e centrado na teoria, situação que se torna ainda mais evidente no ensino da botânica. Essa disciplina, frequentemente considerada difícil e pouco atraente pelos estudantes, enfrenta desafios significativos para despertar interesse e facilitar a aprendizagem (Copetti; Canto-Dorow, 2019).

A botânica é percebida como de difícil assimilação pelos estudantes e desafiadora para os professores, principalmente devido à grande quantidade de termos técnicos e ao distanciamento dos materiais didáticos em relação ao cotidiano dos alunos (Copetti; Canto-Dorow, 2019; Machado; Poletto; Alves, 2019). No ensino fundamental e médio, essa disciplina é frequentemente relegada a períodos curtos do ano letivo e baseada predominantemente em livros didáticos, sem um modelo consolidado de ensino (Copetti; Canto-Dorow, 2019).

No ensino superior, essas dificuldades se tornam ainda mais acentuadas, limitando inclusive o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos na área. Machado; Poletto; Alves (2019) analisaram 238 trabalhos sobre botânica disponíveis no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e verificaram que apenas dois (0,84%) abordavam o ensino de botânica no nível superior. Além disso, em uma análise de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), somente 12 de 37 artigos tratavam do "ensino de botânica", sendo que apenas quatro (0,22%) enfocavam especificamente o ensino superior (Machado; Poletto; Alves, 2019).

No cenário internacional, o ensino de botânica enfrenta desafios semelhantes. Nos Estados Unidos, os livros didáticos do ensino fundamental apresentam lacunas informativas sobre plantas, e pouco se sabe sobre a formação de professores para o ensino dessa disciplina. Na Índia, estudos criticam a descontextualização dos livros didáticos, que frequentemente

utilizam plantas exóticas para exemplificar conteúdos, desvalorizando a flora nativa e contribuindo para a chamada impercepção botânica (Copetti; Canto-Dorow, 2019).

Ambos os estudos (Copetti; Canto-Dorow, 2019; Machado; Poletto; Alves, 2019) enfatizam a escassez de pesquisas sobre o ensino de botânica no nível superior em âmbito mundial, reforçando a baixa valorização da flora e contribuindo para a impercepção botânica, com impactos negativos sobre a conservação da biodiversidade.

Apesar desse cenário, professores de biologia buscam, com esforço e empenho, estratégias inovadoras para promover uma aprendizagem significativa. Contudo, o ensino da botânica continua pouco explorado no ensino superior (Copetti; Canto-Dorow, 2019; Machado; Poletto; Alves, 2019).

Nesse contexto, é possível que a ilustração científica, utilizando a técnica de aquarela, com plantas nativas como objeto de estudo, se apresente como uma estratégia capaz de favorecer um aprendizado significativo e contextualizado de morfologia vegetal?

Visando responder a esse questionamento, este estudo tem como objetivo geral: utilizar a ilustração científica como método de ensino da morfologia vegetal para alunos do ensino superior, por meio da representação de plantas nativas da Floresta Estacional Semidecidual, característica da região de Foz do Iguaçu, Paraná.

A utilização de espécies nativas da região visa aproximar o aluno do objeto de estudo, uma vez que ele tem contato diário, direto ou indireto, com essas plantas nas ruas, praças e áreas de vegetação da cidade e do estado, promovendo uma contextualização do conhecimento em sua realidade.

Como objetivos específicos, tem-se: i) aplicar os princípios e métodos da ilustração científica para alunos do ensino superior; ii) avaliar se a ilustração de plantas nativas pode tornar o aprendizado de morfologia vegetal contextualizado.

METODOLOGIA



A presente pesquisa possui caráter qualitativo e se classifica como pesquisa-ação adaptada. É qualitativa na perspectiva de Gil (2002), que entende a pesquisa qualitativa como aquela que busca entender a subjetividade dos fenômenos e dos participantes da pesquisa.

É pesquisa-ação adaptada, pois se delineia nas etapas de pesquisa-ação definidas por Gil (2025), mas não necessariamente segue a ordem de etapas apresentada pelo autor (I. fase exploratória; II. formulação do problema; III. construção de hipótese; IV. realização de seminário; V. seleção do grupo amostral; VI. coleta de dados; VII. análise dos dados coletados; VIII. elaboração e aplicação do plano de ação; IX. divulgação dos resultados) ou separa todas as etapas umas das outras, trabalhando-as, muitas vezes, em conjunto num mesmo momento.

Logo, a pesquisa possui a seguinte estrutura metodológica: pesquisa bibliográfica (etapas 2 e 3); entrevista exploratória semi estruturada anterior às oficinas (etapas 1 e 6); formação de grupo para participação de oficinas de ilustração científica (etapas 4 e 5); entrevista semi estrutura posterior às oficinas (etapa 6); aplicação de oficinas de ilustração científica (etapa 8); teste de verificação de conhecimentos (etapa 6) e análise dos dados (etapa 7). A seguir, as etapas são descritas mais detalhadamente.

A pesquisa bibliográfica visa compreender como os processos de ensino-aprendizagem ocorrem no cérebro, buscando traçar um paralelo entre essa compreensão e as problemáticas das didáticas exclusivamente expositivas, comumente utilizadas no ensino superior, especialmente na disciplina de botânica. Além disso, investiga os motivos pelos quais o aprendizado da morfologia vegetal é rejeitado pelos estudantes, sob a perspectiva dos processos de aprendizagem, e avalia se o uso de plantas nativas pode favorecer a contextualização do conhecimento. Para isso, serão utilizadas como fontes artigos de periódicos classificados entre Qualis A1 e B3, dissertações e teses nacionais e internacionais, além de livros relevantes.

Como método de coleta de dados primários, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas com alunos de um curso de Ciências Biológicas da cidade de Foz



do Iguaçu, Paraná, empregada antes e após as oficinas de ilustração científica. Essa ferramenta permitirá avaliar a posição dos alunos do curso em relação ao aprendizado da disciplina de Botânica de Fanerógamas[2], que estará em andamento.

A entrevista será feita a todos os alunos, participantes ou não das oficinas, com o objetivo de comparar as respostas entre os dois grupos, que terão acesso ao mesmo conteúdo base dentro da disciplina. As perguntas abertas possibilitam que os participantes expressem suas ideias com maior riqueza de detalhes, contribuindo para uma análise mais aprofundada. As questões foram elaboradas previamente, considerando aspectos éticos e buscando minimizar o viés da pesquisa.

A seleção do grupo de participantes considera alunos de 17 a 25 anos, de ambos os sexos, matriculados no 1º, 2º ou 3º período do curso de um curso de Ciências Biológicas e que estejam cursando a disciplina de botânica de fanerógamas. A escolha dessa instituição se justifica pela oferta contínua do curso e pela realização, em 2026, das aulas de morfologia vegetal. O grupo terá até 10 participantes, selecionados levando em conta a disponibilidade e o interesse em participar das oficinas, que ocorrerão fora do horário das aulas regulares.

A entrevista semiestruturada busca entender quais são os conhecimentos prévios sobre plantas que os alunos possuem. As perguntas são a base do questionário, mas no decorrer da conversa com cada indivíduo, as perguntas podem ser desdobradas em outras. Os indivíduos terão suas identidades preservadas, sendo identificados por letras maiusculas (indivíduo A, indivíduo B, e assim, sucessivamente). A formação do grupo possibilita a comparação dos possíveis conhecimentos adquiridos entre os que participaram e os que não participaram das oficinas.

As oficinas serão realizadas às sextas-feira, à noite, na instituição coparticipante, em cinco encontros presenciais de quatro horas cada. O conteúdo abordará introdução à ilustração científica; materiais e técnicas básicas; esboço e pintura em aquarela; escolha do modelo para ilustração e produção da arte final. As espécies trabalhadas serão nativas da Mata

[2] plantas com flores e/ou sementes, conhecidas comumente como gimnospermas e angiospermas.



Atlântica, com destaque para aquelas da Floresta Estacional Semidecidual, como a Paineira (*Ceiba speciosa*). Os materiais serão fornecidos pela pesquisadora, sem custo para os participantes, que também poderão trazer seus próprios materiais.

Ao final, todos os alunos envolvidos passarão por um teste de verificação de conhecimentos, componente obrigatório para aprovação na disciplina. Os resultados dos testes servirão como base para triangulação dos dados.

Tendo em vista que os alunos já estarão passando pela disciplina de Botânica de Fanerógamas e que alguns alunos serão destacados para a formação do grupo, a formação deste conjunto se dá em decorrência de três motivos:

1. Nem todos os alunos que estarão tendo a disciplina de Botânica de Fanerógamas estarão dispostos a participar das oficinas de ilustração científica;
2. Nem todos os alunos poderão participar das oficinas de ilustração científica em decorrência de agenda, já que as oficinas ocorrerão em dias diferentes das aulas;
3. A formação de um grupo permite a comparação direta dos conhecimentos desenvolvidos entre aqueles que participaram e aqueles que não participaram das oficinas.

O teste escolhido foi elaborado no ano de 2024, para evitar viés e favorecimento aos alunos participantes das oficinas, e os resultados serão comparados entre os alunos que participaram e os que não participaram das oficinas, com objetivo de verificar se houve maior apropriação de conceitos complexos pelos alunos participantes das oficinas.

A análise de dados será realizada a partir dos ensinamentos de Bardin (2006), que concentra em uma rica bibliografia método de análise de dados textuais, a partir categorização das respostas, inferências entre elas, tratamento das informações coletadas e diversas análises relacionadas à avaliação, enunciação, expressão, relações e discursos.

Todas as respostas recolhidas nos documentos serão reunidas num banco de dados feito através da plataforma Google Sheets, planilhas, para serem passíveis da realização de todas as análises.

A coleta de dados realizada por diversas ferramentas têm como objetivo fornecer base para a realização da triangulação dos dados coletados, o que permite uma análise mais condizente com a realidade, mitigando a subjetividade da autora.

Alguns exemplos de ilustrações em aquarela (Figuras 01, 02, 03 e 04), realizadas pela autora, estão dispostos a seguir. As pinturas pretendem exemplificar o produto final ao qual este trabalho objetiva produzir, por meio dos participantes.

Figura 01 - Nêspera (*Eriobotrya japonica (Thunb.) Lindl.*)



Fonte: autora, 2022



Fonte: autora, 2022

Figura 03 - Maracujá (*Passiflora edulis Sims*)

Figura 02 - Limão (*Citrus sp.*)



Fonte: autora, 2022

Figura 04 - Flor de Berinjela (*Solanum melongena (Mill.) Dunal*)



Fonte: autora, 2022



LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa apresenta três principais limitações: 1. a entrevista semi estruturada, 2. a aplicação de um teste e 3. seu caráter como pesquisa-ação.

A entrevista semi-estruturada, embora permita respostas mais complexas, favorecendo o aprofundamento da pesquisadora, passa pelo crivo desta, ou seja, a subjetividade na interpretação das respostas pode ser manipulada, inconscientemente, pelo viés de quem realiza a pesquisa.

Com objetivo de mitigar esse aspecto, busca-se delimitar perguntas claras e com objetivos bem estabelecidos, para que haja uma diminuição na interpretação das respostas.

Outro ponto é a gravação de todas as entrevistas, para que, durante a análise de dados, possa-se perceber se houve fidelidade na investigação.

Um outro recurso a ser utilizado será o "*member-checking*", onde se mostra um resumo das interpretações realizadas pelo autor da pesquisa ao membro respondente dela, para verificar se a análise reflete as intenções de resposta.

O questionário, por sua vez, pode trazer superficialidade nas respostas dadas pelos participantes, porém a entrevista visa sanar esse ponto. Outra questão é a correção do questionário e a elaboração das questões.

Para diminuir o viés na elaboração das questões, de modo que elas não se direcionem para facilitar respostas dos participantes das oficinas, será utilizado um questionário elaborado em 2024.

O segundo ponto deste tópico, ou seja, a correção, é parcialmente resolvido pelo sistema que a instituição de ensino superior utiliza, sendo este automatizado, corrigindo 13 das 15 questões automaticamente, sem intervenção do professor. As últimas



02 questões são dissertativas e serão corrigidas por uma professora terceira, da área de biologia, excluindo-se a pesquisadora da correção desta etapa.

Outro ponto é a classificação da pesquisa como pesquisa-ação e a relação entre pesquisadora e participantes.

Os participantes são alunos da pesquisadora e convivem com ela diariamente, podendo estes buscar respostas que agradem a professora.

Além disso, por ministrar as oficinas, pode-se contaminar a pesquisa pelo simples fato de estar atuando diretamente com ela. Para que isso seja sanado, esta metodologia se deu de maneira minuciosa e seguirá os passos aqui descritos rigorosamente.

Para mitigar a contaminação pela subjetividade e viés da autora, os dados serão triangulados entre os participantes, os não participantes, os dados da literatura e a comparação entre as respostas dadas na entrevista.

PRODUTO

Com objetivo de ofertar à comunidade de professores de botânica uma ferramenta de auxílio à prática de ensino, este estudo objetiva desenvolver um produto, uma sequência didática.

Segundo Zabala (1998), a sequência didática propicia uma aprendizagem articulada entre teoria e prática, sendo caracterizada como uma série ordenada de atividades articuladas, com objetivo claro e etapas bem definidas.

Uma sequência didática possui as seguintes características: interação entre professor-aluno e aluno-aluno; organização do grupo e dos conteúdos a serem trabalhados; organização dos recursos didáticos; estimativa do tempo necessário; diálogo entre as atividades da sequência didática e objetivos claros (Zabala, 1998 *apud* Costa; Gonçalves, 2022).



A sequência didática pode ser útil para análise da prática docente, pois permite sua avaliação, devido à sua metodologia sólida e divisão em etapas estabelecidas (Zabala, 1998; Costa; Gonçalves, 2022; Cardoso, 2024).

A sequência didática, na visão de Zabala, possui foco no aluno, em sua atividade individual, coletiva e na reflexão de sua prática de aprendizagem (Costa e Gonçalves, 2022).

Portanto, a sequência didática aqui proposta pretende seguir a estrutura proposta por Zabala (1998). Assim, considera-se que a sequência didática pode permitir maior integração entre a teoria e a prática na disciplina de morfologia vegetal e oferecer aos pares, professores de morfologia vegetal no ensino superior, um passo a passo estruturado e verificado para ser aplicado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propõe uma intervenção que articula a ilustração científica, por meio da técnica de aquarela, a uma abordagem contextualizada e significativa da botânica. Reconhecendo os desafios históricos e metodológicos enfrentados no ensino dessa disciplina, a proposta integra arte e ciência por meio de oficinas práticas, buscando superar a desvalorização histórica da botânica e fortalecer o vínculo afetivo e cognitivo entre os estudantes e a flora local. Dessa forma, promove-se o letramento científico e a valorização da biodiversidade regional, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Por meio da análise rigorosa dos dados e da produção de uma sequência didática fundamentada teoricamente, a intervenção busca contribuir para a formação de alunos mais críticos e capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos da conservação da biodiversidade. Além disso, oferece subsídios para que outros professores da área possam aplicar a mesma metodologia em aulas teóricas e práticas, ampliando o alcance e o impacto da proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CARDOSO, Mikaelle Barboza. **Sequências didáticas:** orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742078/2/SEQUENCIAS%20DIDATICAS.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

COPETTI, Camila. CANTO-DOROW, Thaís Scotti do. Ensino de Botânica: uma Visão Geral da Pesquisa Acadêmica no Brasil de 2002 a 2017. **Acta Scientiae**, v. 21 n. 3, p.155-169, 2019. Disponível em: periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/4679. Acesso em: 13 abr. 2025.

COSTA, Dailson Evangelista; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Compreensões, Abordagens, Conceitos e Definições de Sequência Didática na área de Educação Matemática. **Bolema**, v. 36, n. 72, p.358-388, 2022. Disponível em: scielo.br/j/bolema/a/TBtxkXdxLr5JnHCrcyWfSWL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 abr. 2025.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2025.

MACHADO, Thaynara Aparecida; POLETTO, Rodrigo de Souza; ALVES, Dayanne da Silva. ENSINO DE BOTÂNICA E ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, p. 93-107, 2019. Disponível em: srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2604/pdf-2604. Acesso em: 13 abr. 2025.

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



PIBID INTERDISCIPLINAR HISTÓRIA & PSICOLOGIA E PETHIS NA UFGD: A Importância da Extensão n Formação Docente

Geovana Moura
Graduanda em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PETHis).
: geovanamoura8817@gmail.com

Miriam dos Santos Ricco
Graduanda em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Bolsista PIBID Interdisciplinar História & Psicologia.
miriam.ricco011@academico.ufgd.edu.br

Resumo: O presente trabalho reflete sobre algumas experiências da participação de estudantes em Programa de Educação Tutorial de História (PETHis) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar História & Psicologia, ambos com subsídios do Governo Federal, sediados na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Embora distintos, os programas têm como objetivo promover uma formação docente voltada à pesquisa, ensino e extensão, com formação crítico-reflexiva, de compromisso social. A temática surge a partir da práxis de ambas as discentes uma na Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira e outra na Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira, ambas sediadas no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, no que concerne a atividades desenvolvidas às Humanidade Digitais e tecnologias assistivas, buscando espaços de compreensão dos usos da tecnologia e de aspectos vinculados ao mundo digital, mediadas por demandas identificadas junto as escolas parceiras. A abordagem em ambas as instituições versou pela pesquisa de cunho exploratório que na generalidade tratou de observar a sistemática na qual tanto as práticas inovadoras como ações tutoriais estão sendo implementadas no âmbito escolar, e mais especificamente, de que forma isso foi elaborado e concretizado dentro dessas unidades escolares, a fim de mensurar o quanto a extensão universitária consegue contribuir para um melhor ensino e aprendizagem dentro da disciplina de História nesses ambientes, bem como na formação docente. Os resultados durante esses primeiros meses de acompanhamento das atividades mostram a aproximação e integração dos trabalhos da professora coordenadora de práticas inovadoras, coordenação pedagógica, professores e estudantes alcançando positivamente o envolvimento dos estudantes no interesse pelas disciplinas, por meio de plataformas diversas como os projetos e programas, o que parcialmente se conclui pelo aumento no engajamento dos estudantes, deixando-os mais motivados e interessados, assim como auxiliaram as professoras e professores na elaboração de estratégias e soluções para problemas identificados no ensino e



aprendizagem. Ao final a formação docente, permeada por ações de extensão desta natureza, produz aproximações entre as discentes em formação e os estudantes da educação básica, pois imersos em um contexto de digitalização, em uma sociedade digital, em que a divulgação histórica popularizou-se dentro de perfis que estão fora dos espaços acadêmicos profissionais, e alcancem dessa forma públicos amplos, também é desafiador para o discente em formação.

Palavras-chave: ensino de história, formação de professores, humanidades digitais.

INTRODUÇÃO

Começamos nossas reflexões junto a Paulo Freire, o qual em sua obra Pedagogia Oprimido (2024), afirma que as aspirações "estão sendo", não podem ser visualizadas fora da historicidade e do tempo em que estamos, o que ratifica ao mesmo tempo força e perseverança, bem como luta, pois como ele mesmo diz as aspirações são caminhantes.

O compromisso radical com a práxis é defendido por Madalena Freire, sua filha, em uma entrevista concedida e textualizada na Revista Educação em Questão, no ano de 2022, não que Paulo Freire não houvesse tratado disso, mas com professora Madalena o recorte de gênero, tão caro para nós, fica mais evidente. Nesse sentido, refletir torna-se luta e observar a realidade um ato imprescindível, pois "A grande arma de luta é o registro da reflexão, é o registro reflexivo". (Freire; Rego, 2022, p. 12).

A ideia da escrita em conjunto das discentes reflete a proximidade de ambas, pois que ingressaram e cursam a mesma graduação, ao mesmo tempo em que são bolsistas de programas do governo federal, proporcionados dentro da universidade. Diante disso, a troca de experiências e vivências de ambas trouxeram reflexões sobre como tais programas são pilares importantes na formação de professoras e professores, de modo que nesse espaço de escrita o objetivo é enaltecer as semelhanças, pois as dessemelhanças são mais procedimentais, ao que os programas se direcionam a extensão universitária, isto é, a universidade extra muros.



Por isso mesmo, nossas atividades como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Interdisciplinar História & Psicologia e no Programa de Educação Tutorial (PET) em História, ambos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ocupam lugar de tamanha importância, já que desvelam o olhar, os sentidos dessas discentes para a realidade com a qual se deparam e se depararão em sua formação como educadoras.

À vista disso, o desenvolvimento deste trabalho se dá por meio do relato de experiência de ambas as bolsistas que rememoram os primeiros meses integrando os respectivos programas, e assenta em escrituras as experiências nesse primeiro momento de observações e vivências da e na realidade escolar, envolvendo a Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira, junto à Professora Coordenadora de Práticas Inovadoras e a Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira e os desdobramentos até aqui.

METODOLOGIA

A atuação de ambas as bolsistas nos respetivos programas em que atuam se somam por terem escopo semelhante tendo como objetivo principal a promoção de uma formação ampla com o desenvolvimento de atividades voltadas para a pesquisa, extensão e ensino, unindo, assim, os três principais eixos pautados pelo art. 43, III e VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como finalidade do ensino superior. (Brasil, 1996, s/n).

No PET o processo de desenvolvimento das extensões é planejado em grupo, no entanto, tal planejamento não se limita aos muros da universidade. As unidades escolares envolvidas são contatadas parte a parte e com isso pode-se compreender melhor as expectativas e pretensões das unidades escolares com os trabalhos de extensão universitária.



O PIBID desenvolve-se com grupo de discentes residentes em determianda escola, acompanhado por uma professora supervisora, com os quais as e os pibidianos atuam junto à sala de aula. Além disso, as formações cíclicas produzem momentos de reflexão sobre a produção realizada pelo discentes, assim como debatem-se temas sensíveis referentes ao eixo condutor do subprojeto: humanidades digitais e cultura digital.

ESTAR ENTRE LUGARES: UFGD, ESCOLA E TRABALHO DOCENTE

A oportunidade de ingressar no PIBID trouxe somados a vontade de saber, o compromisso em concretizar a aproximação com a comunidade escolar, ao mesmo tempo que proporciona o agir, a práxis.

O local escolhido para essas experiências de ação é a Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira que foi criada pelo Decreto nº 509, de 31 de março de 1980, e localiza-se à Rua Mato Grosso, nº 210, no Bairro Jardim Água Boa, Dourados/MS, dispõe de gestão pedagógica (coordenação e direção), Gestão financeira, administrativa e de pessoas realizadas geralmente pelo setor de Secretaria e uma professora coordenadora de práticas inovadoras (PCPI).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Práticas Inovadoras II, aprovado através da Resolução/SED nº 4.158/2023, publicada no Diário Oficial Eletrônico nº 11.068, de 6 de fevereiro de 2023, a professora coordenadora de práticas inovadoras deve ser uma profissional com vínculo de 40h semanais, 8h diárias, inscrita no Cadastro de Reserva de Professores Temporários da SED e possuir Licenciatura Plena para o exercício da docência (Mato Grosso do Sul, 2023).

Para tanto, a PCPI junto a coordenação pedagógica e professores comporta-se como uma mediadora de práticas inovadoras na escola, impulsionando-as, o que na Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira atualmente é exemplificado por



propostas de estratégias pedagógicas que atendam as diversidades e fazem com que os estudantes se sintam atraídos pelas atividades escolares, bem como leva experimentações às professoras e professores de metodologias de aprendizagem interativas e colaborativas por meio de práticas inovadoras. Tais práticas não são apenas as tecnológicas, e sim ações que envolvem toda a comunidade escolar – estudantes e família – como aprendizagem por projetos.

Os primeiros contatos como discente junto a PCPI resultaram na desmitificação de que as práticas inovadoras estão estritamente ligadas ao uso da tecnologia, posto que os recursos disponíveis exigem flexibilidade e diversidade.

Inegável que o uso de novas metodologias perpassou a tecnologia, uma grande aliada, especialmente, a Inteligência Artificial, que observada, está disseminada, mas pouco ou quase nada regulada, mais vista com receio e medo do que uma ferramenta que pode ser aliada de novas práticas.

As professoras e professores mostraram-se interessados e com perfil transformador, tanto que procuraram auxílio da PCPI para inserir novos métodos em seus planos de aula, a fim de aliar as demandas do currículo e projetos que tenham como as ações em confluência com o âmbito estadual, como o projeto AMPARE-MS, programa permanente da qual a referida escola é projeto piloto e que trata da Promoção e Cultural de Paz na Escola.

Tal programa juntamente com a coordenação pedagógica propõe temas que possam ser desenvolvidos no interior de todas as disciplinas e que possam abarcar a cultura de paz nas escolas, como as ações contra bullying e cyberbullying, na disciplina de Matemática, por exemplo, com o levantamento de estatísticas sobre a incidência dessa problemática.

A Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira adaptou-se muito bem aos processos transformadores de maneira que oferta ao público estudantil inúmeros projetos, visando técnicas, evidenciando práticas metodológicas inovadores, como os jogos de uno



da História, atividades essas veiculadas nas plataformas digitais da escola, o que coloca em contato mais aproximado, via rede digital, a escola, a família e a unidade escolar.

Atividades como salas de aula invertida, projetos, atividades lúdicas, debates, vídeos, filmes, podcasts, entrevistas, são exemplos de metodologias ativas que vem sendo trabalhados na escola e que reforçam as competências cognitivas que devem ser trabalhadas com os estudantes.

São ações que movimentam os estudantes, os desafiam a pensar, motivam, incentivam o engajamento, convivência social, por meio de uma aprendizagem interativa e autônoma, o que proporciona associar as experiências pessoais e conhecimento que já detém e os que aprendem na escola.

TÍTULO DA SEÇÃO 2

O Programa de Educação Tutorial (PET) em História se destaca como um espaço de formação docente voltado ao desenvolvimento de competências pedagógicas e à reflexão crítica sobre a prática educativa. Ao ingressar no programa ficou evidente a necessidade de adaptação às novas exigências do contexto escolar, especialmente frente a crescente digitalização das práticas educativas. O programa, ao promover atividades de caráter participativo, busca articular teoria e prática, preparando o docente para mediar aprendizagens significativas e inclusivas (Bacich; Moran, 2018).

Neste ano, oficinas foram realizadas na Escola Estadual Rita Angelina. No primeiro dia, foi trabalhado o tema dos direitos humanos em sala de aula. Já no segundo dia foram realizadas oficinas práticas. As atividades contemplaram turmas dos 7° e 9° anos do ensino fundamental, com abordagens diferenciadas para cada grupo.

Nos 7° anos, a oficina prática foi organizada como um tribunal simulado, no qual os alunos foram divididos em grupos de acusação, defesa e júri. Durante a atividade, os estudantes analisaram uma história apresentada e, ao final, decidiram se o personagem



central era inocente ou culpado. Essa dinâmica favoreceu o desenvolvimento de habilidades de argumentação, colaboração e tomada de decisão, além de estimular o pensamento crítico sobre a aplicação dos direitos humanos (Freire, 2024; Vygotsky, 1998).

Nos 9° anos, a oficina consistiu em uma roda de conversa e debate sobre frases que ferem os direitos humanos, com o objetivo de despertar a consciência crítica dos alunos sobre esses direitos. Essa prática permitiu a reflexão coletiva e a problematização de situações do cotidiano, aproximando a teoria à realidade vivida pelos estudantes e promovendo a construção de um espaço de diálogo seguro e inclusivo (Moran, 2018; Kenski, 2007).

Tais oficinas demonstraram que a integração entre metodologias participativas e recursos tecnológicos ampliou as possibilidades de interação, fortalecendo a dimensão social do aprendizado. O uso de tecnologias digitais nas atividades, como apresentações interativas e plataformas colaborativas, tornaram os debates mais acessíveis e atrativos, contribuindo para a construção de um espaço de aprendizagem inclusivo, no qual os estudantes se sentiram acolhidos para compartilhar experiências e desenvolver reflexões críticas (Behrens, 2013).

Além disso, essa trajetória formativa evidenciou que o PET não apenas contribuiu para o domínio de ferramentas digitais, mas também possibilitou a construção de uma identidade docente voltada à mediação de aprendizagens significativas e transformadoras. O contato prático com metodologias inovadoras favoreceu o aprimoramento do repertório pedagógico e reforçou a necessidade de avaliar constantemente os efeitos dessas práticas na aprendizagem dos estudantes. Observou-se, por exemplo, que alunos mais participativos apresentaram maior desenvolvimento de habilidades críticas e capacidade de argumentação (Bacich; Moran, 2018).

Por fim, a experiência permitiu refletir sobre a aplicação futura desses aprendizados, indicando a importância de continuar explorando metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas inclusivas. A vivência evidencia que a formação docente é



um processo contínuo, que demanda flexibilidade, criatividade e compromisso com a emancipação e o protagonismo dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos críticos e engajados (Freire, 2024; MORAN, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os programas tem por objetivo dar retorno à comunidade daquilo que é investido na Universidade, na busca por um trabalho que consiga mediar a construção de uma coesão social. Tais atividades permitem tanto as pibidianas e petianas a oportunidade de se aproximar da profissão para a qual está se formando, aproximando da realidade com a qual se depará ao se formar, proporciona a experiência em relação ao cotidiano das redes de ensino, o que permite conhecer como se dão as práticas pedagógicas e a rotina escolar.

Para mais, ambos os projetos contribuem na formação continuada, melhorando a prática docente, por meio de atividades mediadas pelas tecnologias, eixo explorado por tais programas. Isso resulta na observação e interação do desenvolvimento dos alunos, oportunizando contato direto com os estudantes e a vivência do funcionamento de uma sala de aula, para além, mas não dissociada, da teoria.

Outro ponto importante e convergente dentre os dois programas federais de formação docente é a busca por fazer algo não habitual, ser impelida à criatividade e dinamicidade, pensar a educação como uma prática de liberdade e de constante aprendizado como ensina Paulo Frei e (2024), fazer do componente curricular um algo interessante, que ressalte a curiosidade e o engajamento dos estudantes.

Fenelon (2008) ensina que a formação de professoras e professores de História passa por assumir a responsabilidade social e política com o presente, por meio do rompimento da tradição, mas não de sua exclusão total, aulas expositivas ainda são importantes, mas que enxergar a história siginifica sermos coerentes com a postura de

"sujeitos da história", para avançarmos como aquelas que integram uma sociedade que ainda se pensa querer democrática, sob pena de a imobilidade e irreflexão nos encaminhe para uma "sociedade da história morta", como bem demonstrou Neto (2024).

Desta feita, as atividades de extensão tanto PIBID como PET desenvolvidas pelas discentes tem possibilitado conhecer sobre outras frentes de atuação da e do professor, para além da sala de aula, mas ainda no interior de instituições escolares, pois uma sociedade que não cria, não reflete, não tem o impulso para criar algo a partir da imaginação e dos sentimentos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2390/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rico-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf Acesso em: 29. set. 2025.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742. Acesso em: 28. set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27. set. 2025.



FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 23–35, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1942. Acesso em: 28 set. 2025.

FREIRE, Madalena; REGO, Teresa Cristina. O pensamento crítico, pioneiro e vigoroso da educadora Madalena Freire. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29872. Acesso em: 08. ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007**. Disponível em: https://pdfcoffee.com/qdownload/vani-moreira-kenski-educaao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informaao-pdf-free.html Acesso em: 27. set. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO/SED N. 4.158, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2023**. Aprova o Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11068_06_02_2023 Acesso em: 26. set. 2025.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35669/mod_resource/content/1/Mudando%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20com%20metodologias%20de%20ativas.pdf Acesso em: 26. set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf Acesso em: 27. set. 2025.



UMA ABORDAGEM DE GÊNERO EM ¨TURMA DA MÔNICA JOVEM¨: Uma Proposta de Sequência Didática

Geovanna Porto Gênova
Estudante de História na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Jardim.
E-mail: geovannaportogenova17@gmail.com

Resumo: A revista *Turma da Mônica Jovem* é uma publicação mensal dos Estúdios Mauricio de Sousa que, desde 2008, apresenta os personagens clássicos da *Turma da Mônica*, agora na adolescência. Ao longo dos anos, esta revista já trabalhou com diversas abordagens temáticas e mantém uma criação gráfica atrativa que utiliza diversidade de gêneros textuais presentes nos quadrinhos para atrair o público-leitor juvenil, que cresce junto com os personagens ao longo dos anos. O seguinte trabalho se justifica como uma proposta de monografia de conclusão do curso de Letras na unidade de Jardim/MS e aborda uma edição específica do gibi a partir de uma análise de gênero. O tema em destaque escolhido contempla a sua importância para a atualidade e as possibilidades de retratar as discussões feministas através da utilização de uma narrativa em questão e, a partir de uma interpretação crítica da públicação, elaborar uma abordagem pedagógica a ser utilizada em sala de aula. A narrativa visual escolhida foi a 64ª da primeira série de edições da *Turma da Mônica Jovem*, publicada em novembro de 2013, como exemplo de abordagem pedagógica devido aos seus temas sobre papéis de gênero. Neste episódio, os personagens Mônica e Cebolinha passam acidentalmente por um processo de troca de corpos, uma abordagem utilizada amplamente na ficção para sensibilizar um ou dois personagens que frequentemente ignoram os desafios de vida do outro e são vistos como oponentes ou competidores. Durante esse processo temporário, os personagens enfrentam desafios que se manifestam de modo sutil ou explícito e, quando desfeita a ação da troca de corpos, permite que os personagens sejam mais empáticos aos dilemas apresentados e sejam mais tolerantes ao ponto de vista do outro. Neste sentido, este trabalho sugere pensar nesta edição dos quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* como uma oportunidade de aproximar o público juvenil a assuntos complexos e que, ao mesmo tempo, envolvem suas realidades, combinando um gênero textual que contempla o caráter multissemiótico e envolve diferentes tipos de linguagens e signos. Além de destacar os aspectos positivos relacionados ao gênero textual histórias em quadrinhos, o trabalho também se compromete a salientar a relevância da obra de escolha embasada a partir de estudos teóricos feministas e as problemáticas presentes aos desafios de ser uma mulher e um homem em formação em uma sociedade que, mesmo no campo da ficção, aborda situações misóginas como as encontradas na sociedade brasileira. Portanto, espera-se que,



através de uma proposta para a sala de aula a ser construída, este trabalho ressalte a importância de pensar em maneiras e soluções para alcançar um público jovem através de uma leitura que incentive sua capacidade de interpretar textos multimodais ou multissemióticos, assim estimulando o pensamento crítico com obras que transmitam temas contemporâneos e próximos à realidade do aluno.

Palavras-chave: quadrinhos em sala de aula, estudos de gênero, Turma da Mônica Jovem.

INTRODUÇÃO

Publicada em novembro de 2013, *Eu sou você* é a 64ª edição da primeira série de *Turma da Mônica Jovem*, cujo tema apresenta uma abordagem produtiva para refletir sobre papéis de gênero na sociedade. A história começa com Mônica e Cebola em uma de suas típicas discussões e, apesar de o desentendimento ter iniciado por conta de uma situação trivial envolvendo cachorros durante um passeio, rapidamente os protagonistas passam a insultar um ao outro. Após a briga escalonar para uma discussão maior, ambos decidem se distanciar no momento, porém, enquanto Mônica se afastava, um pássaro de repente rouba o colar que usava, fazendo com que os dois adolescentes o perseguissem na tentativa de tomar o objeto de volta. Durante a perseguição, ambos acabam passando por debaixo de um arco-íris, o que magicamente resulta na troca de consciência de um para o corpo do outro. Os dois logo se desesperam mas além de entrarem em pânico devido a situação inusitada, eles também se ofendem criticando a aparência física do outro. Mônica pontua que estava quase careca quando trocou de corpo e Cebola reclamou da gordura corporal. Depois de outra discussão, resolveram cada um tentar solucionar o problema por conta própria, mas enquanto isso, teriam que viver de acordo com a rotina do outro, agindo com normalidade na medida do possível, mas diante do estranhamento da situação.

PRIMEIRO CONFRONTO: O ASSÉDIO SEXUAL

Logo depois dos protagonistas se separarem para procurar uma solução para a troca de corpos, a primeira problemática representada na narrativa revela o assédio sexual comumente sofrido por mulheres em seus cotidianos. Na cena, Cebola/Mônica é abordado sexualmente enquanto andava pela rua. O personagem fica constrangido e com raiva e decide confrontar o assediador, mas logo recua e fica com medo de ser agredido. Em resposta, o assediador reconhecendo que era a Mônica, rapidamente pede desculpas e foge. Apesar do assédio ser uma forma de violência bastante grave e séria, a história não aprofunda muito a cena citada acima, resumindo a situação apenas na reação raivosa de Cebola/Mônica e o medo sentido pelo rapaz, muito mais causado pelo medo de se tratar da Mônica, que é temida pelo bairro e pelos arredores. Cebola, sabendo que está no corpo de Mônica, decide então deixar a solução para desfazer a troca de corpos para mais tarde, já que ver o assediador fugir com medo fez lembrá-lo de que a Mônica ainda era temida pelas pessoas do bairro e todos "pensavam duas vezes" antes de fazer algo contra ela.



Figura 1 - (SOUSA, 2008, p. 34).



Analisando um pouco do percurso histórico nos estudos de Gerda Lerner, sobretudo em *A história da criação do Patriarcado* (1986), é notável como violências tão antigas perduram mesmo nos dias de hoje, até porque ainda existe um sistema patriarcal e suas consequências continuam, mesmo que de maneiras diferentes. Sabe-se que, historicamente as mulheres foram controladas sexualmente por diversos motivos. No período neolítico, por exemplo, o desenvolvimento da agricultura fomentou a "troca de mulheres" entre tribos como um método de não apenas evitar conflitos, mas também de garantir que houvessem mais filhos para aumentar a produção na agricultura. Tendo em vista que a prole era um objetivo para aumento de produção, as mulheres então tornaram-se um recurso adquirido pelos homens da mesma forma que as terras, comercializadas para casamento de acordo com sua capacidade reprodutiva. Após isso, foram dominadas e escravizadas, seus serviços sexuais eram parte da mão de obra e seus filhos se tornaram propriedade dos senhores. Já em sociedades mesopotâmicas, durante o segundo milênio a.C., as filhas de famílias pobres eram vendidas para casamento ou prostituição, trocadas e compradas para benefício financeiro das famílias. O comércio em que as mulheres eram produtos, era controlado pelos homens. Mulheres sempre e até o momento atual, viveram com maior falta de liberdade do que os homens. Ter a própria sexualidade controlada pelos outros as deixou em desvantagem. Com o decorrer da história, o corpo das mulheres foi dominado através de diversas formas e justificativas: como o de esposa substituta, em que suas oportunidades de gozar dos privilégios da elite dependiam unicamente de seu desempenho para satisfazer sexualmente o parceiro e correndo risco de ser substituída caso não o fizesse; ao ser explorada por homens da classe alta como ocorria durante o feudalismo e até durante os séculos XIX e XX na Europa, ou mesmo como esposa "livre", cujos serviços sexuais e reprodutivos lhe garantiam direito a propriedades. O homem assumiu o comando da família e da casa, para a mulher lhe restou apenas servidão; tornou-se escrava do prazer do homem e mero instrumento de reprodução, dando assim início ao modelo de família tradicional. Ou seja, mesmo que uma mulher não fosse necessariamente escravizada, a única maneira de transitar de um *status* para o outro e gozar ou não de "privilégios" era baseado unicamente pela sua sexualidade, mas

principalmente pela capacidade de reprodução. A posição de classe das mulheres se consolidava através de suas relações sexuais enquanto para os homens a posição de classe era baseada nos seus meios de produção e no acúmulo de riquezas. Esses homens com poder também adquiriam a mercadoria de serviços sexuais femininos.

Acompanhando um pouco algumas das origens em relação às violências sexuais contra as mulheres, fica evidente a necessidade de tratar sobre um problema sério e que possui raízes muito profundas e antigas. Mesmo que a história apresente o problema, ela não o aprofunda, tornando então indispensável uma abordagem em sala de aula que traga um olhar mais atento para a problemática do assédio sexual. Assim, o que a história não retratou pode vir a ser uma oportunidade de instigar o pensamento crítico em sala de aula, abrindo brecha para discussões sobre o tema através de relatos e experiências, que podem ou não envolver relatos pessoais.

SEGUNDO CONFRONTO: O OLHAR DE UM SOBRE O OUTRO

A próxima problemática apresentada, revela os conceitos prévios que cada um possui sobre o sexo oposto e, apesar de que a história leve em conta ambas perspectivas, a construção da experiência de Cebola no "mundo feminino" é mais complexa, problemática e profunda em comparação com as vivências de Mônica no corpo de um menino adolescente. Após Cebola/Mônica vasculhar o quarto da amiga na tentativa de encontrar uma roupa que lhe fosse mais confortável, ele acaba deixando o local desarrumado, algo que chama a atenção da mãe de Mônica e a faz dar um sermão na filha. Cebola/Mônica, com seus preconceitos de como garotas agem, afirma mentalmente que garotas não fazem bagunça, portanto, já que ele precisa fingir ser a Mônica, não poderia agir de tal maneira. Nesse momento, além de demonstrar o que espera do comportamento de uma garota, ainda desfecha o pensamento com o ideal conservador e idealizado de que mulheres desempenham um papel de cuidar e limpar da casa, uma tarefa que não seria

dos homens. A chocante opinião do personagem vai além de um simples preconceito, mas sim um valor patriarcal construído há muito tempo e perpetuado ainda no período pós-moderno. Nas páginas seguintes da narrativa, Cebola descobre que Mônica, ao contrário do que ele julgava, era bastante bagunceira, além de ser desastrada em demais atividades de cuidados da casa. Cebola fica chocado e se questiona: "Será que tem mais sobre ela que eu nunca parei pra reparar direito?"





Figuras 2 e 3 - (SOUSA, 2008, p. 43, 45).

Gerda Lerner (1986) propõe em seu estudo uma análise sobre o processo do patriarcado ao longo da história, desde suas origens e como ele se fortaleceu, utilizando estudos antropológicos, psicológicos, feministas e sociais em geral. No primeiro capítulo, intitulado *"*Origens*"*, a autora discorre brevemente sobre quando, onde e como o patriarcado poderia ter surgido. Apesar das diversas hipóteses, Lerner afirma com exatidão sobre o uso do tradicionalismo para fortalecer o sistema patriarcal e definir papéis de gênero tão delimitados e justificados ao ponto de dificilmente a fundamentação por detrás de tais valores terem sido questionadas. Segundo a autora, em um resumo histórico, os tradicionalistas se aproveitaram de qualquer pensamento teórico para justificar e explicar o sistema em que mulheres são submissas aos homens. Inicialmente apoiaram-se na religião: a mulher é submissa pois Deus a fez assim. Se a uma mulher lhe

é atribuída por Deus uma função biológica diferente da do homem, então seria justo que lhe fossem atribuídas atividades e papéis diferentes. Assim, para a mulher, seus objetivos giram em torno da maternidade. A mulher, que pode gerar vida, é encarregada exclusivamente de cuidar da casa e dos filhos. O homem, que é mais forte fisicamente, fará o papel de provedor. Mesmo com os diferentes estudos e teorias sobre a natureza e o ser humano com o passar dos anos, a essência dos papéis de gênero se manteve a mesma, porém apenas fazendo uso de uma nova base teórica. A religião perde força no século XIX, entretanto se antes utilizavam a vontade de Deus para explicar tudo, a seguir usaram a ciência, inclusive para explicar a inferioridade da mulher em relação ao homem. As teorias deterministas de Darwin foram muito impactantes nesse período. O seu estudo priorizou a sobrevivência da espécie acima de qualquer outro desejo e vontade humana, assim, mulheres novamente foram reduzidas ao papel de procriação. Se não bastassem os estudos darwinistas, o campo da psicologia inicialmente fundamentou-se em conceitos patriarcais: "As teorias de Sigmund Freud reforçaram ainda mais a explicação tradicionalista" (LERNER, 1986, p. 57).

A maternidade e as demais funções que normalmente se limitam ao doméstico não foram simplesmente atribuídas pela sociedade, foram fundamentadas utilizando-se de argumentos baseados na psicologia, biologia e até religião. Então, independente da explicação, a justificativa se mantinha a mesma: a dominação masculina seria natural e universal; porém, após as análises, chega-se na conclusão de que o patriarcado não é universal – ele era um fenômeno histórico socialmente construído e, se ele começou em algum momento, então potencialmente ele também terminaria da mesma forma que os papéis de gênero seriam capazes de serem modificados ao longo do tempo. Além dos papéis de gênero serem uma construção social e não uma característica natural, o próprio conceito de gênero em si também é uma construção social. Papéis comumente associados ao gênero masculino e feminino não são inatos do ser humano, mas modificados ao longo da história. A frase de Simone de Beauvoir "não se nasce mulher, torna-se" implica que o gênero não é uma entidade estável, porém é constituído no tempo através da repetição

estilizada de atos, logo, trata-se de uma ideia histórica colocada em performance, mas é comumente vista pela sociedade com a crença de ser algo natural.

Paralelamente à cena de Cebola no quarto de Mônica, a jovem está na casa do adolescente e aproveitando a oportunidade de estar em um corpo masculino, decide descobrir um pouco dos "segredos" do adolescente. Na sequência, ela abre o notebook e decide pesquisar o próprio nome na tentativa de encontrar algo que revelasse os sentimentos do rapaz, porém tudo o que encontrou eram apenas informações simples e de conhecimento geral. Cebola não se abria sobre seus pensamentos e sentimentos mais profundos com os amigos e isso deixou a adolescente irritada.

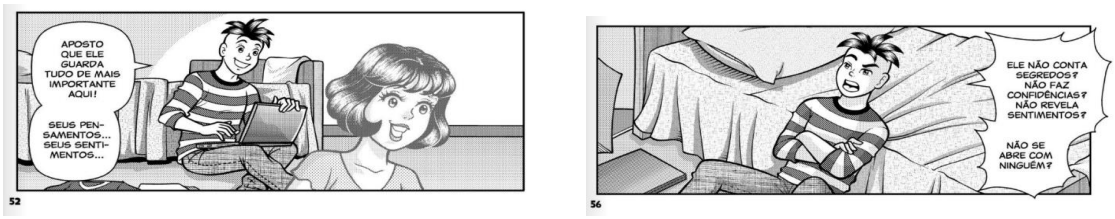


Figura 5 - (SOUSA, 2008, p. 52, 56).

A descoberta deixa Mônica/Cebola indignada com o fato de que não seja muito comum para os garotos se abrirem uns com os outros, já que para ela e outras meninas de sua idade, conversar sobre pensamentos profundos e sentimentos seria algo corriqueiro. Novamente, volta-se aos estudos de gênero, que apesar de muitos serem voltados para uma perspectiva focada em mulheres (como os de Judith Butler e Simone de Beauvoir) os papéis de gênero também são impostos para os homens, muitas vezes através da cobrança de performar um indivíduo que não se abra emocionalmente ou se mostre vulnerável para os outros em relação aos próprios sentimentos.

TERCEIRO CONFRONTO: O OLHAR DO OUTRO PARA O CORPO

Em dado momento, a irmã mais nova de Cebola, Maria, começa a desconfiar do comportamento estranho e repentino do adolescente. Para que a menina não descobrisse nada, Mônica diz que faria qualquer coisa que a irmã mais nova pedisse, assim Mariazinha obriga o irmão mais velho a brincar de "casinha". Enquanto estão brincando, Mônica sugere que ela sendo o pai, fique em casa enquanto a esposa saia para trabalhar. Maria rapidamente estranha e questiona sobre a decisão, em resposta, Mônica menciona as "famílias modernas", nas quais o homem e a mulher dividem as tarefas ao invés de cada um ficar responsável com uma posição bastante delimitada.



Figura 6 - (SOUSA, 2008, p. 66).

Novamente, voltamos para os estudos feministas abordados na obra de Gerda Lerger (1986) acerca do papel da mulher e do homem. Apesar de que durante muito tempo têm-se dominado os pensamentos tradicionalistas, diversos estudos feministas surgiram com o objetivo de encontrar uma sociedade aonde tanto o homem quanto a mulher dividiam uma posição de igualdade ou pelo menos algo próximo do conceito.

Antropólogas feministas fizeram estudos em busca de contestar as generalizações de que o patriarcado era universal em todas as sociedades e encontraram evidências de sociedades cuja a assimetria sexual não possuía conotação de dominação ou submissão, ao contrário, todas as tarefas realizadas por ambos os sexos eram vistas como necessárias para a sobrevivência do grupo, além do status entre homem e mulher ser praticamente igualitário. Os sexos eram complementares, dando assim maior importância aos papéis e status que eram diferentes, porém nivelados. A descoberta de sociedades com características igualitárias derrubou o caráter universal do patriarcado, mesmo assim, a implementação da ideia e seus valores de tal sistema foram tão enraizados ao longo do tempo ao ponto de ser tratado como natural e repassado durante gerações.

Na cena, a reação de espanto da irmã de Cebola é justamente uma representação sobre o ensino de valores da sociedade patriarcal, repassados para crianças desde novas. Mesmo assim, Mônica/Cebola consegue convencer a menina e ela rapidamente muda de ideia. Entretanto, enquanto estavam brincando, Cascão viu de longe o amigo brincando de casinha e ficou espantado com a cena. Desesperadamente ele chamou o resto dos amigos e quando eles encontraram Cebola, caíram na gargalhada e fizeram piada do adolescente, ironizando a sua decisão de optar brincar com a irmã ao invés de ir jogar futebol com os amigos. Além de acharem graça na cena, diminuíram a importância de dar atenção para a irmã mais nova, resumindo a gentileza em uma forma de chamar atenção das garotas e "se dar bem com elas".





Figura 8 - (SOUSA, 2008, p. 67, 69).

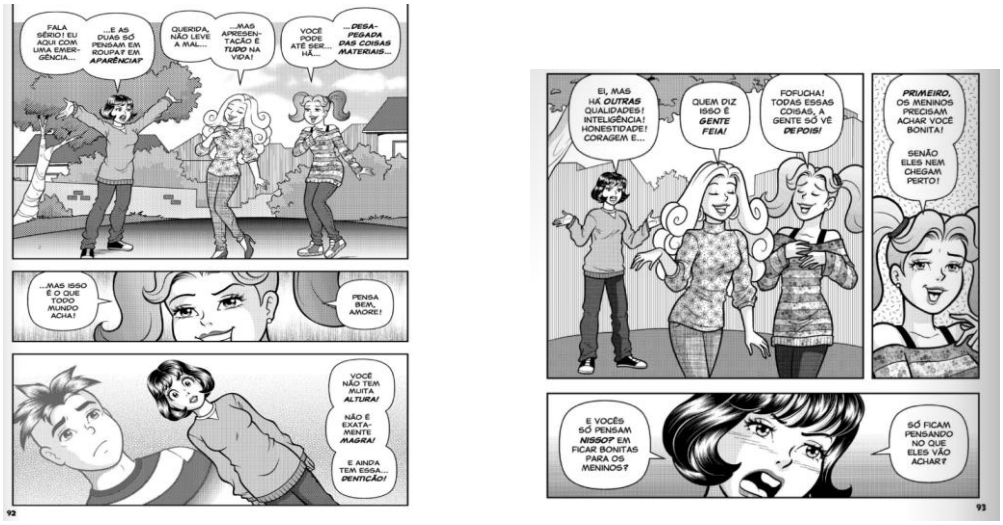
Cascão questiona acerca de como as pessoas reagiriam ao se deparar com Cebola brincando de casinha. A preocupação dos amigos também se dá por conta de Toni estar no time rival, um rapaz que frequentemente rivaliza com Cebola, principalmente para competir por Mônica. A garota, no corpo do amigo, admite preferir não jogar, julgando que Cebola sempre foi péssimo no futebol e admitir que Toni era melhor jogador não o faria "menos homem". Mônica expressa as suas próprias opiniões e valores ao discutir com os garotos e questiona o fato de ter que encaixar num estereótipo pelo simples fato de "ser um menino", além do mais, tece críticas ao comportamento de Cebola e suas inseguranças em precisar se provar melhor e mais forte.



Figuras 9, 10, 11, 12 - (SOUSA, 2008, p. 71, 72, 74. 76).

Após a discussão terminar e os garotos irem embora, Mônica se questiona sobre o mundo masculino e como homens precisavam se provar por pressão dos outros, cobranças que muitas vezes poderiam vir dos próprios amigos. Enquanto isso, Cebola estava à procura de Mônica após descobrir a possível causa da troca de corpos. No meio do caminho encontrou Carmem e Denise e de imediato, ambas questionaram de forma debochada sobre a roupa que Cebola/Mônica vestia. Sem entender a confusão, ele questiona de volta mas as duas apenas dão uma resposta qualquer e se afastam. Assim que voltou a correr, escutou o barulho de um "flash" de câmera e percebeu que as duas riam maldosamente pela forma que Cebola/Mônica havia se vestido. Ele questiona as adolescentes sobre a preocupação delas em vestimentas e logo inicia-se uma discussão

sobre a importância de manter uma boa aparência, principalmente por conta do que os garotos achariam caso não estivessem bem apresentadas.



Figuras 13 e 14 - (SOUSA, 2008, p. 92, 93).

As duas debocham da aparência física de Mônica e confirmam que apenas uma boa personalidade não bastaria. Cebola afirma que se para um cara apenas seria suficiente a aparência, então seria ele quem perderia. Mesmo com confiança, Carmem e Denise continuam a debochar, fazendo Cebola se questionar sobre a desunião das garotas umas com as outras e porque eram tão preocupadas com a própria aparência. A dita sororidade feminina é uma discussão em pauta que apesar de aparentar recente esteve presente em diversos estudos feministas, não apenas representando a união entre mulheres como uma das soluções preventivas contra o patriarcado, mas também problematizando a falta de conhecimento das mulheres sobre a própria história e como isso contribuiu para o domínio pleno do patriarcado.

UMA PROPOSTA DE SEQUENCIA DIDATICA DE CONSTRUÇÃO

Como quase toda história fictícia, tudo termina em um final feliz. Cebola e Mônica conseguem, além de encontrar uma solução para o problema, compreender e descobrir as experiências vivenciadas pela perspectiva do outro. Apesar da narrativa apresentar uma trama em que ambos precisavam entender o lado do próximo, fica muito notável que Cebola foi o responsável por realmente aprender uma lição. Todas as tensões são praticamente protagonizadas por Cebola, pois de fato nos são apresentadas as problemáticas do mundo dominado pelo sistema patriarcal. A compreensão do próximo vai além de entender Mônica especificamente como uma pessoa com suas complexidades, mas são sobretudo vistas como o seu corpo e sua identidade são tratadas e vistas pela sociedade. Mônica que é vista apenas como a pessoa controladora e impulsiva, também demonstra ser um indivíduo de muita inteligência e controle emocional pois sabe solucionar problemas através do senso de justiça ao invés de aproveitar da própria competência física e resolver através da violência. Assim, é por meio de aprender sobre o outro que Cebola consegue aprender mais sobre si mesmo e entender que as próprias limitações não são meras fraquezas, porém, oportunidades de cooperar com alguém que possa complementá-lo e vice versa. Logo, a edição se conclui com a auto aceitação de Cebola diante das suas inseguranças e uma compreensão maior sobre a amiga/rival.

A abordagem de uma narrativa visual como a selecionada permite não apenas utilizar o gênero textual histórias em quadrinhos como uma oportunidade de estudar textos multimodais, pois para além do objetivo de estimular a integração das diferentes linguagens e signos, também é necessário salientar a importância de trabalhar um gênero textual de interesse comum para os jovens e que principalmente apresente temas e discussões atuais na sociedade brasileira e próximos da realidade dos discentes. Dessa forma, fora as construções de sentidos multisemióticos, existe também a possibilidade de propor conversas e debates que reflitam sobre o conteúdo apresentado e aproveitar a oportunidade de aprofundar o que não foi trabalhado na obra, abrindo assim um espaço em que o aluno se porte como protagonista e expresse suas opiniões e reflexões. A obra, juntamente abordada com os estudos de gênero, é capaz de criar um ambiente propício



para estimular a leitura e tratar sobre temas que ajudam a construir uma sociedade mais igualitária e respeitosa, algo que pode ser feito a partir do momento em que se dá voz ao aluno para partilhar sobre o próprio mundo e a realidade que o rodeia, fazendo também com que ele escute e compreenda a realidade dos demais. Portanto, utilizando uma sequência didática que possa contemplar os benefícios de trabalhar quadrinhos em sala de aula, é possível contribuir para uma formação de leitores críticos e ativos no papel da cidadania e no respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**: História da Opressão das Mulheres pelos Homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica Jovem**: eu sou você. 64 v. São Paulo: Panini, 2008.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: Oficinas de Reutilização como estratégia para o Ensino da Sustentabilidade

Kathellen Rayane Zangrande Oliveira
Estudante na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
E-mail: Kathellen_rayane@hotmail.com

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
Professor na Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br

Resumo: O grande aumento dos problemas ambientais e a crescente exploração dos recursos naturais demandam ações educativas que promovam mudanças na conduta da sociedade. A formação deve ser integral e por isso deve ser realizada na escola, espaço ideal para esse processo, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Este projeto tem enfoque na Educação Ambiental, propondo a realização de oficinas de reutilização como estratégia para o ensino da sustentabilidade com alunos do 5 o ano de uma escola municipal localizada na região noroeste do Paraná. A preferência por esse público se deu pela importância de despertar, desde cedo, a consciência crítica sobre o meio ambiente. As oficinas de reutilização compreendem atividades práticas e colaborativas, as quais os discentes, com auxílio do docente, confeccionarão objetos e brinquedos utilizando materiais recicláveis como garrafas PET, papelão, latas e tampinhas. Serão trabalhados conceitos como consumo consciente, reaproveitamento e preservação dos recursos naturais, integrando teoria e prática, promovendo o protagonismo do estudante e a valorização do ambiente que habitam. O objetivo geral do projeto é investigar de que maneira a vivência em oficinas socioambientais pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e sustentável entre os estudantes. Como objetivos específicos, o projeto busca sensibilizar os alunos quanto à importância da sustentabilidade, estimular práticas responsáveis e criativas relacionadas ao reaproveitamento de materiais e analisar as possíveis mudanças de percepção e atitude dos alunos a partir da participação nas oficinas. Na metodologia será adotada uma abordagem qualitativa com pesquisa participante, pelo fato do pesquisador ter envolvimento geral com os indivíduos da pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário aplicado antes e depois das oficinas, com questões abertas, a fim de identificar conhecimentos prévios, percepções e eventuais transformações nas atitudes dos alunos. Os dados serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, permitindo a categorização dos resultados. A observação direta durante as atividades e registros fotográficos complementarão o processo avaliativo. Espera-se como resultados a



ampliação da consciência ambiental dos estudantes, maior engajamento em ações sustentáveis dentro e fora da escola e a adoção de práticas de reaproveitamento no cotidiano escolar. Também se prevê o fortalecimento da prática docente por meio do uso de metodologias ativas e contextualizadas, o que pode gerar impactos positivos no planejamento pedagógico e na formação continuada dos professores. Por fim, o projeto apresenta relevante contribuição social e científica. No âmbito escolar, pretende-se promover uma cultura de sustentabilidade e cidadania. Do ponto de vista acadêmico, a iniciativa dialoga com a pedagogiacrítica e com os fundamentos da Educação Ambiental transformadora, podendo servir de modelo para outras escolas que desejem adotar práticas pedagógicas voltadas à preservação ambiental e à construção de uma sociedade mais consciente e justa.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas, Práticas Educativas, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O aumento gradual da interação entre o ser humano e o meio ambiente, em busca de suprir suas necessidades naturais, tem gerado preocupações quanto ao uso excessivo dos recursos naturais. Trata-se de um modelo de exploração que desconsidera a capacidade de regeneração do planeta, comprometendo o bem-estar das futuras gerações e intensificando os problemas ambientais já existentes. Essas práticas destrutivas estão associadas à ausência de um letramento voltado à sustentabilidade, o que pode levar à escassez de recursos e comprometer o acesso das próximas gerações a bens naturais essenciais. Nesse sentido, torna-se indispensável promover ações que estimulem o pensamento crítico e preparem a população para atitudes mais conscientes, contribuindo para um futuro sustentável.

No Brasil, a promoção do desenvolvimento sustentável apresenta desafios, sobretudo em função da necessidade de conscientização da população. Essa conscientização, baseada em novos valores, pode transformar a forma como as pessoas interagem com o meio ambiente. Assim, a Educação Ambiental assume papel central, pois ultrapassa os limites da educação formal e aproxima toda a sociedade. Dessa forma,

ela deve ser aplicada não apenas no sistema de ensino, mas também à população em geral, garantindo que as concepções teóricas aprendidas sejam efetivamente praticadas no cotidiano.

Atualmente, observa-se um crescimento das pesquisas que apontam a escassez de práticas educacionais voltadas à criticidade sobre o meio ambiente e a sustentabilidade. A escola, por sua função social e formadora, é o espaço ideal para essas discussões, uma vez que as crianças passam longos períodos nesse ambiente e vivenciam suas primeiras relações sociais. Com a atuação direta dos docentes, tanto em sala de aula quanto em atividades externas, é possível aproximar os estudantes das questões socioambientais, favorecendo a construção do pensamento crítico e reflexivo.

A ausência de um trabalho educativo de qualidade, que aborde essas problemáticas, limita a compreensão dos alunos sobre o funcionamento dos ecossistemas e a importância dos recursos naturais. Diante desse cenário, é fundamental planejar ações educativas que consolidem a Educação Ambiental no ambiente escolar, com base em conhecimentos sólidos e condutas contextualizadas. Dessa forma, os cidadãos formados poderão intervir de maneira eficiente frente aos desafios de segurança ambiental, sustentabilidade e preservação dos recursos naturais.

Entretanto, a Educação Ambiental avança gradualmente em direção a um modelo ideal. Muitos conteúdos ainda são abordados de forma superficial, e a falta de articulação entre as etapas de ensino prejudica a consolidação de uma consciência ambiental crítica. As práticas docentes e as metodologias desenvolvidas com os alunos são fatores determinantes nesse processo. Para que a Educação Ambiental seja efetiva na vida dos cidadãos contemporâneos, é essencial que os professores recebam formação adequada. Uma preparação sólida garante que o docente trabalhe os temas de forma crítica, interdisciplinar e conectada à realidade dos alunos.

Quando essa formação é insuficiente, o risco de abordagens meramente teóricas é elevado, sem promover mudanças reais de atitudes. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço estratégico para o desenvolvimento da Educação Ambiental,

permitindo a formação de indivíduos críticos e conscientes e aproximando a comunidade das discussões socioambientais, integrando saberes escolares e populares. É importante proporcionar às crianças experiências práticas que estimulem o pensamento ecológico desde a educação infantil, incentivando-as a reconhecer a importância de cuidar do planeta e compreender seu papel transformador.

Apesar das dificuldades, avanços são perceptíveis. A abordagem transversal da Educação Ambiental no currículo escolar possibilita o uso de metodologias ativas, atividades práticas em prol da comunidade e parcerias com organizações ambientais, tornando o processo educativo mais contextualizado e significativo. Para que a Educação Ambiental seja eficaz, é necessário integrar aspectos humanos, sociais, econômicos e ecológicos. Não basta ensinar apenas o conceito de sustentabilidade; é imprescindível ensinar a viver de forma sustentável. Essa transformação comportamental inicia-se a partir de uma nova percepção do mundo. Orientada pela sustentabilidade, a Educação Ambiental busca despertar a comunidade para refletir sobre suas atitudes, valores e práticas cotidianas. Por meio de experiências significativas, promove-se progressivamente uma transformação cidadã. Mais do que transmitir conteúdos, a Educação Ambiental visa inspirar. Quando adaptada ao contexto local, ela torna-se uma ferramenta poderosa para orientar práticas sustentáveis e garantir um futuro equilibrado.

Com base nessas premissas, o presente trabalho propõe o desenvolvimento de oficinas socioambientais, na disciplina de Ciências, para alunos do 4o ano de uma escola pública. A pergunta norteadora é: Como desenvolver uma rotina didática nos anos iniciais do ensino fundamental que promova a sustentabilidade como prática social por meio da Educação Ambiental? O objetivo geral é investigar de que maneira oficinas socioambientais desenvolvidas no ensino fundamental podem contribuir para a formação de uma consciência crítica e sustentável, incentivando práticas responsáveis em relação ao meio ambiente. Como objetivos específicos, pretende-se promover a sensibilização dos alunos do 4o ano quanto à importância da sustentabilidade e analisar como a vivência nas oficinas socioambientais contribui para a construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis no contexto escolar.



Para alcançar os objetivos propostos, será aplicado um questionário diagnóstico aos alunos do 4o ano antes do início das oficinas, com o intuito de identificar seus conhecimentos prévios, percepções e atitudes em relação à sustentabilidade. Ao final das oficinas, o mesmo questionário será aplicado novamente, permitindo verificar possíveis mudanças de pensamento, maior conscientização e desenvolvimento de práticas sustentáveis a partir das atividades vivenciadas. A comparação entre os resultados iniciais e finais permitirá avaliar a contribuição das oficinas para a construção de uma consciência crítica e ambientalmente responsável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação deste trabalho parte do entendimento da Educação Ambiental como uma prática crítica, dialógica e transformadora, tendo como base a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Conforme o autor, educar é um ato político que visa à conscientização da sociedade, promovendo diálogos e reflexões sobre a realidade vivida pelos indivíduos.

Nesse sentido, ao abordar a Educação Ambiental, Freire frisa a importância de construir saberes significativos. Ele crítica a simples transmissão de informações descontextualizadas, que não consideram o estudante em sua integralidade, tampouco o reconhecem como sujeito histórico e agente de transformação (Freire, 2021). Dessa forma o modo como o conhecimento é construído deve ir além do conteúdo e considerar o contexto social e cultural dos discentes.

Paulo Freire propõe uma pedagogia do diálogo, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências dos estudantes. Essa perspectiva é primordial para obter a sustentabilidade como ação transformadora que une teoria e prática para alcançar mudanças sociais, já que o professor deve trabalhar com ambientes favoráveis a problematizações, questionamentos, compreensões e intervenções relacionadas ao meio ambiente. Segundo o autor: "A leitura do mundo precede a leitura

da palavra" (Freire, 2021, p. 11). Ao passo que, já interpretamos o mundo antes mesmo de nos situarmos nele.

Acrescentando ao olhar de Freire, Augusto Ángel Maya integra o meio ambiente à cultura. Para Maya (1995), o ambiente é uma construção simbólica e histórica, mediada pelas ações humanas. A crise ambiental atual conforme o pensador diz é reflexo da distorção dos valores culturais e ambientais.

Desse modo, o autor traz a necessidade da construção de uma nova racionalidade ambiental que reconheça as variedades de aspectos biológicos e aspectos culturais dos seres humanos, refletindo seu modo de vida, produção e consumo. Para ele, a sustentabilidade deve ser entendida como ética e política de sociedade, não como algo técnico e econômico.

Convicção esta que deixa claro a importância de envolver a sociedade desde a primeira infância em projetos educativos que ensinam valores como o cuidado, a cooperação e a responsabilidade, para que possam refletir criticamente sobre a função social de cada pessoa na preservação do meio ambiente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

A infância é um período de muitas aprendizagens significativas, valores éticos afetivos e sociais são desenvolvidos nessa etapa do crescimento humano. Nessa fase a Educação Ambiental deve ser incorporada como eixo estruturante para uma boa formação cidadã, visto ser nesse período que as crianças recebem grande influência e aprendem a se relacionar com o meio.

Desse modo, é importante entender que as crianças são seres sociais ativos não meros agentes passivos. Como destaca Menezes (2012), as crianças são sujeitos históricos e sociais, capazes de intervir e transformar a realidade à sua volta. Em razão disso, a Educação Ambiental deve ser tratada de modo contínuo e integrada à formação

integral dos discentes, tendo em vista que os jovens de hoje serão os adultos de amanhã dotados de escolhas sustentáveis.

O desenvolvimento da consciência ecológica começa cedo e as estratégias pedagógicas devem ser repletas de significado e saberes ligados ao afeto, empatia e sentimento de pertencimento. Segundo Menezes (2012), a relação afetiva com o ambiente é um elemento fundamental para despertar o compromisso com a sustentabilidade. Por isso, o ensino não deve ser conteudista, mas proveito de escuta, diálogo e experimentação, resultando no pertencimento dos sujeitos com o meio, gerando responsabilidades na sua preservação.

Para ilustrar tal cenário, as oficinas são ideais para a aproximação do conteúdo com a prática. Segundo Do Valle (2012), oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. No campo da Educação Ambiental as oficinas podem ser realizadas de várias maneiras, entre elas hortas escolares, reaproveitamento de materiais recicláveis para criação de brinquedos, visitas guiadas a parques e nascentes, e rodas de conversa sobre o ciclo da água e a separação do lixo.

Não há dúvidas que abordar a sustentabilidade com oficinas é eficaz pois com ela é possível instigar no estudante o sentimento, o pensamento e a ação diante de possíveis situações ambientais. Para Do Valle (2012), numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Logo, essas ações possibilitam a vivência prática dos conceitos trabalhados em sala, despertando o senso de pertencimento e responsabilidade ambiental.

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao abordar a Educação Ambiental é importante percorrer todas as áreas do conhecimento, superando a fragmentação dos conteúdos, promovendo uma formação

cidadã crítica e comprometida com a sustentabilidade. A transversalidade permite com que os docentes trabalhem uma visão mais ampla da realidade. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (Brasil, 1998, p. 30).

Em concordância com a ideia de transversalidade Gadotti (2008), diz que a Educação para a Sustentabilidade não deve se limitar a uma abordagem técnica, mas sim transformar a escola em um espaço de formação integral, ética e planetária. Ou seja, para formação integral da pessoa, são necessárias práticas que apenas o trabalho transdisciplinar pode oferecer, de modo a integrar o ser humano à natureza, enfatizando a correlação entre todos os seres vivos.

Exemplificando, a transversalidade permite o diálogo entre as diferentes áreas dos saberes, científico, popular, tradicional e local, o que gera uma compreensão crítica da realidade. Bovo (2004) Afirma que, "em todos os temas transversais há dimensão de valores". À medida que o trabalho com temas reais do cotidiano gera uma compreensão crítica da realidade, mais concepções socioambientais são absorvidas.

Mais precisamente, assumir a transversalidade como prática exige uma postura ética e política por parte da instituição escolar, que deve se comprometer com ações que conectem temas complexos e projetos coletivos que estimulem o diálogo e a construção do saber. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Caberá aos professores mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 28).



Por isso, o docente é tido como um construtor de saberes essenciais, considerado um mediador, facilitador e aprendiz, ele é capaz de repassar conhecimentos que dizem respeito à vida, à diversidade e à justiça ambiental.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com intuito que a Educação Ambiental se torne uma prática pedagógica recorrente é necessário investir na formação docente para o desenvolvimento de um profissional com consciência, sensibilidade e políticas engajadoras. Conforme Carvalho (2004), a Educação Ambiental tem papel central na formação de sujeitos comprometidos com as questões socioambientais, sendo essencial na construção de responsabilidades individuais e coletivas.

Não há dúvidas, que esta formação propiciará aos alunos um professor sensibilizado a realidade discente, visto que a função do educador não é apenas transmitir conhecimentos, mas mediar vivências educativas, valorizando o afeto, a escuta ativa, a empatia e o pertencimento.

Freire (2021) e Carvalho (2024) defendem que o desenvolvimento do pensamento crítico ocorre por meio da escuta e da problematização da realidade. Nesse sentido, a construção do conhecimento deve articular teoria e prática e o professor deve saber lidar com o conteúdo relacionando-o ao dia a dia das crianças.

Portanto, é na infância que a atuação do docente é mais significativa, por intervir diretamente na formação integral do aluno, ensinar para a sustentabilidade significa formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes na construção de um futuro mais justo e equilibrado.

METODOLOGIA



1.Caracterização do estudo:

O presente estudo adotará uma abordagem qualitativa onde fará uso da pesquisa participante que tem como característica o pesquisador participa ativamente do processo de atividades. Segundo Gil (2008), a pesquisa participante se diferencia da pesquisa científica tradicional por envolver ativamente o pesquisador e os participantes em todas as fases do processo investigativo. Ainda será feita a análise de conteúdo de todas as respostas obtidas dos estudantes, identificando os principais conceitos/temas abordados. Nas palavras de Bardin (2016) análise de conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Assim, ao fim da pesquisa o pesquisador poderá interpretar os resultados relacionando-os ao contexto e objetivos deste estudo.

2. Caracterização dos participantes:

Participarão deste estudo os alunos do 4o ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. A escolha dessa faixa etária é justificada devido à indispensável importância de se trabalhar sustentabilidade, com enfoque na Educação Ambiental desde a idade escolar, promovendo uma formação crítica e sustentável.

3. Procedimentos da pesquisa:

O trabalho será desenvolvido em cinco etapas principais. Primeiramente, na Etapa 1, será aplicado um questionário diagnóstico inicial durante uma aula, composto por perguntas objetivas e abertas com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios, percepções e práticas dos alunos em relação à sustentabilidade e ao meio ambiente.

Em seguida, a Etapa 2 corresponde ao momento teórico, com duração de duas aulas, nas quais serão apresentados e debatidos conceitos de Educação Ambiental e Sustentabilidade, abordando temas como reutilização de materiais, consumo consciente e preservação dos recursos naturais. Essa etapa será dialogada, utilizando slides, vídeos e cartazes para facilitar a compreensão dos alunos.

A Etapa 3 será prática, também realizada em duas aulas, com oficinas de reutilização de materiais recicláveis. Os alunos, organizados em grupos, confeccionarão brinquedos ou objetos utilitários usando garrafas PET, latas, papelão e tampinhas e, após a confecção, haverá um momento de reflexão sobre o impacto ambiental do descarte inadequado, além de uma exposição dos trabalhos no pátio da escola para toda a comunidade escolar.

A Etapa 4 envolverá uma saída pedagógica com visita técnica a um ponto de coleta seletiva ou lixão municipal, para que os alunos observem o destino dos resíduos sólidos e reflitam sobre o ciclo do lixo, e, se possível, escutem o relato de um trabalhador sobre o processo de descarte e reciclagem.

Já na Etapa 5, o questionário inicial será reaplicado para avaliar possíveis mudanças nas concepções, atitudes e nível de consciência ambiental dos alunos, permitindo a comparação dos resultados antes e depois das atividades.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários diagnósticos (pré e pós- oficinas), utilizando a análise de conteúdo de Laurence Bardin, que envolve as fases de preparação, codificação e categorização do material, além da observação direta

durante as oficinas e a visita técnica, registrando o envolvimento, reações e participações espontâneas dos alunos.

O questionário utilizado contém as seguintes perguntas:

1. Você sabe o que é meio ambiente?

2. Na sua casa vocês separam o lixo reciclável?

3. Você já reaproveitou algum material para criar algo novo (brinquedo, objeto)?

4. Quais ações você acha que ajudam a cuidar do meio ambiente?

5. O que você acha que pode fazer para ajudar o planeta?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se que os alunos não apenas compreendam o conceito de sustentabilidade, mas também internalizem e adotem práticas inovadoras de manejo e destinação adequada do lixo no ambiente escolar. Nesse sentido, ao incorporar abordagens criativas e participativas, busca-se aproximar os jovens das questões contemporâneas relacionadas à degradação ambiental, evidenciando como os hábitos cotidianos influenciam diretamente a saúde pública e o equilíbrio do meio ambiente.

Além de promover a formação cidadã, esta pesquisa enfatiza o papel ativo da escola como agente transformador na sociedade, estimulando a conscientização sobre a importância de práticas sustentáveis para a preservação ambiental, o bem-estar coletivo e a construção de uma comunidade mais responsável. Espera-se que os alunos não apenas absorvam os conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam atitudes práticas que possam ser aplicadas em seu cotidiano, refletindo um compromisso efetivo com a sustentabilidade.



Ao final, pretende-se que os resultados desta pesquisa não se limitem à escola em questão, mas sirvam como modelo para outras iniciativas educacionais voltadas à Educação Ambiental. A intenção é fomentar a reflexão crítica, fortalecer valores de responsabilidade socioambiental e promover transformações significativas nas ações diárias dos alunos, estimulando mudanças duradouras tanto na esfera individual quanto comunitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Revista Urutágua, v. 7, p. 1–12, 2004.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3o e 4o Ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13–34.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. **"Educar para transformar"**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3–14, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire, v. 2). Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/00d21b07-f73f-4edc-9815-dc92e7b77d8e/full. Acesso em: 26 abr. 2025.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: abordagem e práticas. São Paulo: Papirus, 2004.

MAYA, Augusto Ángel. **O paradigma ambiental**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 1995.

MENEZES, Cássia Maria. **Educação Ambiental**: a criança como um agente multiplicador. 2012. 46 p. Monografia (MBA em Gestão Ambiental e Práticas de Sustentabilidade) – Instituto Mauá de Tecnologia, São Caetano do Sul, 2012. Disponível em: https://maua.br/files/monografias/completo-educacao-ambiental-crianca-como-agente-multiplicador-280830.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

MENEZES, Cássia Regina Ferreira de. **Educação Ambiental e infância**: contribuições para pensar a formação inicial de professores. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.



SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA: A Educação Feminista sob Ataque no Contexto Escolar Brasileiro

Letícia Berloffa Rodrigues
Doutoranda em História pelo PPGH/UFGD.
E-mail: leticia.rodrigues028@academico.ufgd.edu.br

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica da educação feminista em sala de aula, diante da ascensão de discursos conservadores que se articulam principalmente em torno da noção de "ideologia de gênero" como instrumento de censura e repressão nas escolas brasileiras. Parte-se do entendimento de que a educação feminista, ao questionar desigualdades históricas e promover práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero, representa uma ameaça à manutenção da ordem patriarcal que estrutura o modelo escolar tradicional. O objetivo central é compreender de que modo os discursos contrários às abordagens de gênero impactam diretamente a inserção de perspectivas feministas no cotidiano escolar, desencadeando processos sistemáticos de silenciamento, autocensura docente e criminalização de saberes comprometidos com a justiça social. Dessa forma, busca-se mapear as estratégias retóricas e institucionais utilizadas para inviabilizar a educação feminista, identificar os efeitos dessa ofensiva sobre a prática docente e analisar as formas de resistência que emergem em meio a esse cenário adverso. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com ênfase na análise documental de normativas legais, diretrizes educacionais e manifestações públicas, além da realização de entrevistas com educadores e educadoras que atuam com enfoques feministas em diferentes contextos escolares. A fundamentação teórica ancora-se nos Estudos de Gênero, no Feminismo Interseccional e na Educação Crítica, a fim de evidenciar os mecanismos de poder que regulam o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria liberdade de cátedra. Os resultados indicam que a repressão da educação feminista não ocorre de forma pontual ou isolada, mas constitui parte de uma estratégia ideológica coordenada, com efeitos diretos sobre a autonomia docente, o desenvolvimento do pensamento crítico e o direito de estudantes acessarem saberes diversos. Relatos de profissionais da educação revelam um ambiente marcado por medo, vigilância e hostilidade, no qual temas ligados à diversidade de gênero e sexualidade são evitados por receio de perseguições políticas, denúncias infundadas e represálias institucionais. Ainda assim, a pesquisa identifica a permanência e reinvenção de práticas pedagógicas feministas, que se manifestam por meio da criação de espaços de escuta, abordagem interdisciplinar dos conteúdos e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Nesse contexto, conclui-se que a defesa da educação feminista nas escolas públicas é inseparável da luta por uma educação



democrática, plural e comprometida com os direitos humanos, sendo urgente o enfrentamento político e pedagógico dos processos de silenciamento em curso.

Palavras-chave: educação feminista, conservadorismo, resistência docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação feminista no Brasil tem sofrido ofensivas retóricas e institucionais. O discurso da "ideologia de gênero", mobilizado por setores religiosos, políticos e midiáticos conservadores, atua como mecanismo de censura e invisibilização das práticas pedagógicas orientadas à equidade, integrando-se a uma estratégia mais ampla destinada a redefinir o papel da escola pública e corroer seu compromisso com os direitos humanos e a justiça social. Partimos, assim, da hipótese de que tais ataques não são reações pontuais, mas elementos de um projeto coordenado de regulação moral e política do espaço escolar, que criminaliza saberes críticos e monitora corpos e vozes docentes.

Nesse contexto, revela-se premente não apenas investigar as múltiplas formas de silenciamento, mas também mapear as práticas de resistência que se manifestam no cotidiano escolar, em especial nas realidades periféricas e nas Escolas de Tempo Integral, onde estudantes e professores vêm se mobilizando para reinventar os espaços educativos diante de uma carga horária ampliada, porém desvinculada da necessária estrutura física e pedagógica, o que acaba por reverberar em distintas formas de hostilidade institucional.

A fundamentação teórica ancora-se nos Estudos de Gênero, no Feminismo Interseccional e na Educação Crítica, a partir de autoras como bell hooks (1994), Judith Butler (2004), Joan Scott (1995) e Berenice Bento (2006), cujas contribuições são fundamentais para evidenciar os mecanismos de poder que regulam o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria liberdade de cátedra. A partir desses referenciais, busca-se compreender como as disputas em torno da abordagem de gênero refletem tensões históricas entre conhecimento, poder e identidade no campo educacional.



METODOLOGIA

A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, organizada em dois eixos principais. O primeiro combina análise documental (leis, diretrizes e manifestações públicas) com o exame sistemático da cobertura jornalística nacional e regional, entendida aqui como espaço privilegiado de disputa simbólica e visibilidade das controvérsias.

O segundo eixo da pesquisa pauta-se na incorporação de dados preliminares provenientes de uma tese de doutorado em andamento, voltada à compreensão das narrativas de docentes e discentes em Escolas de Tempo Integral de Dourados-MS[3]. Essa integração amplia o escopo interpretativo ao articular dimensões institucionais, discursivas e experienciadas, possibilitando apreender tanto os mecanismos de censura e controle quanto as formas de resistência que emergem no cotidiano escolar.

À luz desse enquadramento metodológico, a análise de episódios amplamente divulgados de perseguição a professores e professoras não se limita à descrição de situações pontuais. Ao contrário, tais casos contribuem para a construção de narrativas públicas que reforçam ou contestam a cultura do silenciamento. Como observa Foucault (1996), os discursos não apenas refletem a realidade, mas produzem efeitos de verdade e regulam condutas. Assim, examinar a cobertura jornalística de episódios de censura e intimidação permite compreender como o conservadorismo educacional se articula com estratégias midiáticas de deslegitimação simbólica, afetando diretamente a autonomia pedagógica e o clima escolar. Ao mesmo tempo, essas notícias funcionam como documentos históricos contemporâneos, evidenciando a intersecção entre legislações restritivas, campanhas moralizantes e experiências vividas por educadores, reforçando sua relevância como material empírico desta pesquisa.

[3] Projeto de Tese Doutoral intitulado "Discursos políticos em construção: a formação do protagonismo juvenil nas Escolas de Tempo Integral de Dourados", em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados - PPGH-UFGD.



Integrando-se a essa perspectiva, a triangulação metodológica adotada, que combina legislações, diretrizes, materiais midiáticos e produções acadêmicas, possibilita captar simultaneamente os aspectos estruturais e simbólicos das ofensivas conservadoras. Tal abordagem dialoga com a noção de disputas de representação proposta por Roger Chartier (1990), revelando, de um lado, a construção de regimes de verdade destinados a interditar certos saberes e, de outro, as experiências insurgentes que tensionam a ordem escolar e reconfiguram sentidos no interior da instituição.

Nesse processo, torna-se fundamental considerar que tais embates não se restringem ao presente, mas dialogam com tradições mais longas da História da Educação brasileira. Dermeval Saviani (2013) demonstra como a constituição das ideias pedagógicas no Brasil esteve marcada por disputas ideológicas que atravessaram currículos, métodos e finalidades da escola, permitindo compreender as ofensivas atuais como continuidade de processos históricos de regulação do saber escolar. Do mesmo modo, Diana Vidal (2005) ressalta a escola como espaço privilegiado de circulação e confronto de culturas, enfatizando que a cultura escolar não é homogênea, mas constituída por tensões permanentes entre projetos distintos, o que reforça a necessidade de situar as resistências contemporâneas no interior dessa dinâmica histórica mais ampla.

SILENCIAMENTO COMO ESTRATÉGIA CONSERVADORA

A construção da expressão "ideologia de gênero" como categoria política carece de fundamentação nos campos das ciências sociais e da educação, tratando-se, antes, de uma invenção retórica destinada a mobilizar afetos e consolidar uma agenda conservadora. Tal como apontam Judith Butler (2003) e Berenice Bento (2006), sua função é essencialmente ideológica, objetivando interditar discursos que questionem a heteronormatividade e a divisão sexual tradicional do trabalho. Ao adjetivar como "ideológico" qualquer esforço de problematização das desigualdades de gênero, o discurso conservador busca criminalizar práticas docentes críticas, instaurando uma cultura de medo e de autocensura nos espaços escolares. Trata-se, portanto, de uma

estratégia que desloca a escola de seu papel de mediação cultural e crítica, conforme salientam as análises historiográficas de Dermeval Saviani (2013), para uma posição de reprodutora de valores normativos e hierarquizantes.

O silenciamento opera em múltiplas dimensões. Em nível institucional, materializa-se tanto na retirada da temática de gênero dos documentos curriculares quanto na aprovação de legislações municipais e estaduais que interditam o uso da expressão "gênero" nos planos de educação[4]. Tal exclusão esteve diretamente relacionada aos debates travados durante a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024[5], quando propostas de inclusão de diretrizes voltadas à igualdade de gênero e à diversidade sexual foram objeto de intensas controvérsias políticas e sociais, culminando na neutralização dessas recomendações no texto final do plano[6]. Essas medidas não apenas tensionam o campo educacional, como também configuram mecanismos de controle discursivo que se aproximam daquilo que Michel Foucault (1996) descreve como produção de regimes de verdade, a delimitação do que pode ou não ser dito, ensinado ou legitimado no espaço público. O movimento Escola Sem Partido[7] ao reivindicar a

[4] A exclusão do termo "gênero" do PNE 2014-2024, sancionado pela Lei no 13.005/2014, resultou em um vácuo normativo que permitiu a adoção de restrições em planos estaduais e municipais de educação. Diversos municípios aprovaram legislações que vedam a utilização de expressões como "ideologia de gênero" nos currículos escolares. Por exemplo, a Lei Complementar no 994/2015 de Blumenau/SC proibiu tais menções, sendo posteriormente declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020. Além disso, o STF também declarou inconstitucional a Lei no 1.516/2015 de Nova Gama/GO, que impunha restrições semelhantes.

[5] BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

[6] Discussão de gênero trava votação do PNE em comissão especial da Câmara — Agência Brasil, 2 de abril de 2014. A matéria relata como grupos religiosos e parlamentares pressionaram para retirar as referências explícitas à igualdade de gênero e orientação sexual do texto, resultando na mudança do texto original para uma versão mais genérica (erradicação de todas as formas de discriminação). Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne.

[7] O movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, e ganhou projeção nacional a partir de 2014, quando passou a pautar projetos de lei em diferentes esferas legislativas

chamada "neutralidade ideológica", radicalizou esse processo ao instaurar o que se pode denominar uma pedagogia do silêncio, na qual o temor de retaliações disciplinares ou jurídicas conduz docentes a evitarem discussões vinculadas à sexualidade, aos direitos reprodutivos e à diversidade.

Nesse sentido, casos amplamente divulgados na mídia nacional exemplificam os efeitos desse clima de vigilância. Em 2023, no município de Campo Grande (MS), uma professora da rede estadual foi alvo de investigação após ser acusada de "ensinar ideologia de gênero" em sala de aula. O episódio gerou manifestações públicas em sua defesa e repercutiu amplamente na imprensa regional, evidenciando não apenas a vulnerabilidade da autonomia docente, mas também como pressões políticas e familiares podem desencadear processos de intimidação que extrapolam o espaço escolar[8]. De forma semelhante, em nível nacional, destacam-se episódios como o da professora Virgínia Ferreira, de Vinhedo (SP), que, em 2018, foi processada administrativamente por abordar temas como feminismo e violência contra as mulheres em sala de aula[9]. Esses casos

no Brasil. Apresentando-se como defesa da "neutralidade ideológica" e do "direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos", o movimento difundiu a noção de que haveria uma suposta "doutrinação" política e ideológica por parte de professores. Diversos estudos evidenciam, entretanto, que suas propostas configuram formas de censura pedagógica, ameaçando a liberdade de cátedra e o pluralismo de ideias no espaço escolar. Sobre isso ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017; MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

[8] CORREIO DO ESTADO. Manifestação defende educadora investigada por "ensinar ideologia". Correio do Estado, Campo Grande, 18 out. 2023. Disponível em: https://correiodoestado.com.br/cidades/manifestacao- defende-educadora-investigada-por-ensinar-ideologia/417412/. Acesso em: 29 set. 2025.

[9] BETIM, Felipe. "Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL". El País Brasil, 17 fev. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html. Acesso em: 29 set.

2025.

evidenciam que a cultura do silenciamento não se restringe ao plano legislativo, mas incide diretamente sobre a prática docente.

Para além dos dispositivos legais e das campanhas moralizantes, o silenciamento opera também na dimensão simbólica e epistêmica. A deslegitimação das educadoras e educadores que trabalham com enfoques feministas é sustentada por uma lógica patriarcal que associa o conhecimento feminista à militância política, obscurecendo sua validade epistemológica e seu potencial de contribuir para o pensamento crítico e para a formação cidadã. Nesse sentido, a advertência de Joan Scott (1995) permanece atual, é indispensável compreender o gênero como categoria analítica para o estudo das estruturas sociais, pois sua negação implica, inevitavelmente, a reprodução de desigualdades. Do mesmo modo, Diana Vidal (2005) ressalta que a escola é um espaço de confronto entre culturas, o que significa que as tentativas de silenciamento não eliminam os conflitos, mas apenas os deslocam para outros níveis de expressão, muitas vezes subterrâneos e mais difíceis de serem enfrentados pedagogicamente.

Assim, a censura deve ser interpretada não como ausência de discurso, mas como prática ativa de produção de invisibilidades, na qual determinados saberes são desqualificados e interditados. Trata-se, em última instância, de uma ofensiva que articula dimensões políticas, jurídicas e simbólicas, conformando uma racionalidade conservadora que pretende regular o papel da escola, os conteúdos curriculares e até mesmo a legitimidade dos sujeitos que ensinam e aprendem. Ao historicizar essas ofensivas, evidencia-se que o ataque às discussões de gênero não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo mais amplo de disputas por hegemonia cultural, no qual a escola figura como campo estratégico.

IMPACTOS SOBRE A PRATICA DOCENTE

A ofensiva contra a educação feminista compromete a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e a qualidade da formação estudantil. Educadores que adotam

perspectivas críticas enfrentam pressões de gestores, famílias e grupos organizados que enxergam o feminismo como ameaça à ordem moral vigente, o que favorece a emergência da autocensura, na qual profissionais evitam temas considerados sensíveis para se proteger de ataques ou sanções. No âmbito desta pesquisa preliminar, algumas Escolas de Tempo Integral de Dourados

(MS) fornecem exemplos concretos desse fenômeno, revelando como pressões externas internas moldam a prática docente[10]. Em uma das unidades, uma professora da área de Ciências Humanas relatou que a simples menção a questões de gênero em sala de aula provocou reação imediata de familiares, que recorreram às redes sociais para denunciar suposta "doutrinação ideológica"[11]. Como consequência, a docente foi convocada pela coordenação pedagógica e direção para justificar seu planejamento e orientada a limitar futuras abordagens sobre o tema. Em outra escola, um grupo de pais encaminhou carta formal ao conselho escolar questionando atividades relacionadas à diversidade sexual, gerando constrangimento público e tensionando a relação entre docentes e comunidade escolar. Esses episódios ilustram como tais pressões contribuem para um clima de escrutínio permanente.

[10] No contexto da coleta de fontes e realização de entrevistas orais que contemplam o Projeto de Tese Doutoral intitulado "Discursos políticos em construção: a formação do protagonismo juvenil nas Escolas de Tempo Integral de Dourados", aproveitamos para observar dados preliminares que circunscrevem o protagonismo feminino e suas interseccionalidades na Escola Estadual Antonia da Silveira Capilé. Ainda neste âmbito, realizamos uma breve análise dos materiais digitais divulgados por outras Escolas de Tempo Integral em suas redes sociais institucionais públicas e no site oficial da SED/MS. Nesse contexto, destacamos os trabalhos produzidos e publicizados nas redes sociais das Escolas Estaduais Ministro João Paulo dos Reis Veloso, Rita Angelina Barbosa Silveira e Menodora Fialho de Figueiredo de Dourados-MS.

[11] Relato obtido por meio de entrevista semiestruturada realizada em junho de 2025 com uma professora de Sociologia de Escola de Tempo Integral localizada em Dourados/MS. A pergunta norteadora abordava experiências de enfrentamento de temas de gênero em sala de aula e a percepção sobre reações de familiares e comunidade escolar e foi direcionada aos professores das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física).



Em termos regionais, ressaltamos a mobilização de professores de Dourados, que em 2017 ocuparam o espaço público para denunciar práticas de perseguição e violações à liberdade de cátedra, ao mesmo tempo em que problematizaram a política de municipalização do ensino fundamental[12]. De forma complementar, em Campo Grande, uma professora trans foi investigada após se vestir de princesa em sala de aula, o que suscitou debates sobre normas escolares e limites da autonomia pedagógica[13]. Ambos os casos demonstram que, mesmo fora dos grandes centros e de episódios amplamente midiáticos, práticas de intimidação e monitoramento sobre docentes permeiam o cotidiano escolar, comprometendo a consolidação de um ambiente educacional efetivamente seguro e inclusivo.

Em perspectiva mais ampla, destacamos a repercussão midiática do caso da professora Clara, que ministrava a disciplina de ciências em uma escola pública do Rio de Janeiro e passou a ser investigada em 2018 por organizar oficinas com estudantes sobre violência de gênero, feminismo e sexualidade. A diretora da escola proibiu-a de discutir esses temas, orientando-a a não utilizar a palavra "gênero" nos títulos das oficinas. Esse episódio gerou um ambiente de intimidação, levando Clara a tomar cuidado com os projetos que propunha e, eventualmente, a deixar a escola[14]. Esse caso, registrado pela Human Rights Watch (2022), ilustra como a cultura do silenciamento não se limita ao plano legislativo, mas atinge concretamente a atuação docente, gerando intimidação e afetando a autonomia pedagógica e a criatividade docente.

---

[12] Instagram. "Professores de Dourados se manifestam contra perseguição e municipalização do ensino fundamental". 2017. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DIycMLjuSe0/. Acesso em: 29 set. 2025.

[13] Metrópoles. "Prefeitura investiga professora trans por se vestir de Barbie em aula". 2023. Disponível em: https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/prefeitura-investiga-professora-trans-por-se-vestir-de barbie-em-aula. Acesso em: 29 set. 2025.

[14] Human Rights Watch. "**Tenho medo, esse era o objetivo deles: Esforços para silenciar professores sobre gênero no Brasil**". 12 maio 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942. Acesso em: 29 set. 2025.



O clima de controle e fiscalização sobre a atuação docente repercute diretamente no bem-estar emocional dos professores, gerando insegurança, desgaste e medo de represálias, afetando tanto a autonomia pedagógica quanto a criatividade no planejamento das aulas. Estudos e reportagens recentes evidenciam que tais pressões se estendem por diversas regiões do Brasil. Em 2022, a organização internacional independente Human Rights Watch, voltada à defesa e promoção dos direitos humanos, documentou episódios em oito estados brasileiros, evidenciando que docentes enfrentam assédio por parte de diretores, parlamentares e grupos conservadores ao abordarem questões relacionadas a gênero e sexualidade[15]. O relatório da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023) também destaca que a perseguição ideológica compromete o trabalho docente e aumenta a necessidade de suporte psicológico entre os professores[16]. De forma complementar, a reportagem da Brasil de Fato (2022) evidencia que ataques a docentes que discutem gênero e sexualidade ocorrem em diferentes contextos, reforçando um padrão nacional de silenciamento e constrangimento institucional[17]. Nesse cenário, observamos que a criminalização do ensino de gênero empobrece o debate pedagógico e dificulta o cumprimento do papel formativo da escola na redução das desigualdades sociais. Como alerta bell hooks, ensinar é um ato de liberdade, e negar a discussão sobre relações de gênero equivale a manter inalteradas estruturas opressivas.

[15] Human Rights Watch. "'Tenho medo, esse era o objetivo deles': Esforços para silenciar professores sobre gênero no Brasil". 12 maio 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942. Acesso em: 29 set. 2025.

[16] CNTE. "Audiência na Câmara debate perseguição ideológica a professores em sala de aula". 2023. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/audiencia-na-camara-debate-perseguicao-ideologica-a-professores-em-sala-de-aula-3f13. Acesso em: 29 set. 2025.

[17] Brasil de Fato. "Relatório denuncia perseguição a professores que discutem gênero e sexualidade". 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/podcast/jornal-brasil-atual-edicao-da-tarde/2022/05/12/relatorio-denuncia-perseguicao-a-professores-que-discutem-genero-e-sexualidade/. Acesso em: 29 set. 2025.



Observa-se pelo que precede que a ação pedagógica torna-se um exercício constante de negociação entre o compromisso ético-político com os direitos humanos e as limitações impostas pelo conservadorismo institucional.

NARRATIVAS INSURGENTES E RESISTÊNCIAS COTIDIANAS

Apesar do contexto adverso, diferentes formas de resistência emergem no cotidiano escolar. Essas práticas, embora não necessariamente institucionalizadas, resultam da agência dos professores que se recusam a se submeter ao silenciamento. É diante desses episódios de censura aqui mencionados, dentre tantos outros que extrapolam essa breve análise, que tais resistências se intensificam.

A partir de um estudo introdutório, constata-se que algumas escolas de Tempo Integral de Dourados vêm implementando estratégias pedagógicas voltadas à promoção da reflexão sobre gênero e diversidade, consolidando a escola como um espaço de diálogo, escuta e produção de conhecimento crítico, mesmo frente a situações de hostilidade. Entre as práticas destacam-se rodas de conversa, uso de literatura feminista, análises críticas de mídias culturais e oficinas temáticas, que fomentam o debate sobre desigualdades e perspectivas de equidade de gênero[18]. Projetos como o "Protagonismo Não Tem Cor", operacionalizado na Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira em 2019, integram a discussão de gênero ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, ampliando a formação integral dos estudantes[19]. Essas experiências revelam o papel central dos docentes, das redes de formação continuada e dos grupos de estudos na

[18] Secretaria de Estado de Educação de MS. "Educação em Tempo Integral: experiências, inovações e desafios em MS". 2025. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2025/03/Educacao-em-tempo-integral-Experiencias-Inovacoes-e-Desafios-em-MS.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

[19] Secretaria de Estado de Educação de MS. "EE Rita Angelina Barbosa Silveira desenvolve projeto "Protagonismo Não Tem Cor"". 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/desde-2019-ee-rita-angelina-barbosa-silveira-realiza-projeto-protagonismo-nao-tem-cor/. Acesso em: 29 set. 2025.



constituição de contranarrativas ao conservadorismo, fortalecendo uma pedagogia feminista no contexto regional e reafirmando a escola como lugar de escuta, diversidade e produção de conhecimento crítico.

Na Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé, os Clubes de Protagonismo têm se configurado como espaços estratégicos para o fortalecimento da participação estudantil e a promoção de práticas educativas que dialogam com questões de gênero. Em 2025, durante o Agosto Lilás, campanha dedicada à conscientização sobre a violência contra a mulher, o Grêmio Estudantil articulou atividades educativas no âmbito dos clubes, incluindo palestras e rodas de conversa, com o objetivo de refletir sobre direitos e prevenção da violência[20]. Essas iniciativas demonstram como a articulação entre o Grêmio Estudantil e os Clubes de Protagonismo amplia a atuação pedagógica da escola, transformando os espaços escolares em territórios de debate crítico, protagonismo juvenil e resistência a práticas discriminatórias. Além das ações pedagógicas já mencionadas, na Escola Capilé destaca-se também a atuação de um grupo de cinco alunas bolsistas do 2o ano do Ensino Médio, integrantes do programa de Iniciação Científica Júnior do CNPq, intitulado Meninas nas STEM. Orientado pela Professora Dra. Pricila Junio e realizado em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o grupo adota estratégias de conhecimento próprias da engenharia, área tradicionalmente associada ao universo masculino, com o objetivo de desenvolver ações eficazes voltadas à preservação do meio ambiente escolar, além de valorizar e incentivar a presença das mulheres na ciência.

É pertinente destacar que as práticas de resistência se manifestam também por meio de ações coletivas conduzidas por discentes que buscam uma educação capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de identidades e experiências. Tais iniciativas são

[20] Instagram. "O Grêmio Estudantil realizou uma ação de conscientização sobre o Agosto Lilás em nossa escola". 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DN5ojH5ERY2/?igsh=MXcxbDczdWU4bnJjMw==. Acesso em: 29 set. 2025.



frequentemente impulsionadas por estudantes autodenominados LGBTQIAPN+, meninas, bem como por estudantes negros(as) e indígenas, que percebem a escola como um espaço de denúncia, criação e transformação social. Nesse contexto, o Grêmio Estudantil da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo exemplifica essa mobilização, ao promover, entre outras ações, a divulgação, nas redes sociais da escola e da própria agremiação, de uma nota de repúdio contra atos de gordofobia, discriminação e calúnia dirigidos entre discentes, que incidiram predominantemente sobre meninas[21]. Essa iniciativa evidencia não apenas a capacidade de organização política dos estudantes, mas também seu compromisso em construir um ambiente escolar mais inclusivo e atento às desigualdades e violências cotidianas.

Na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, a criação de um Laboratório Audiovisual tem se configurado como um espaço de inovação pedagógica, permitindo que os estudantes explorem ideias, desenvolvam competências técnicas e narrativas, e contem histórias por meio da imagem e do som[22]. No evento FALE UFGD (2025), a escola apresentou o projeto 'Laboratório Audiovisual Escolar: protagonismo estudantil, criatividade e cidadania', evidenciando o impacto dessas práticas na formação de alunos autônomos, críticos e engajados[23]. Destaca-se ainda o podcast De Frente com

---

[21] Instagram. "União Estudantil U.N.E. Nota de repúdio". 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DOJU-bcDSRk/?igsh=emplM3h6OWV0OTEw. Acesso em: 29 set. 2025.

[22] Instagram. "Uma revolução criativa dentro da Escola". 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMf02tLuF3z/?igsh=ZDdzcWg2eWpvcm44. Acesso em: 29 set. 2025.

[23] O evento FALE UFGD é promovido pela Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade

Federal da Grande Dourados (UFGD), situada em Dourados, Mato Grosso do Sul. Em 2025, o evento ocorreu de

12 a 14 de agosto e configura-se como uma iniciativa relevante para aproximar a comunidade acadêmica da sociedade, possibilitando que estudantes e docentes compartilhem suas produções e reflexões com o público em geral. DOURADOS NEWS. FALE da UFGD realiza evento de 12 a 14 de agosto de 2025. Disponível em: https://www.douradosnews.com.br/dourados/fale-da-ufgd-realiza-evento-de-12-a-14-de-agosto-de-2025. Acesso



o Reis, que amplia as possibilidades de trabalhos interdisciplinares e fomenta a reflexão sobre gênero, cidadania e inclusão, reforçando o laboratório como catalisador de criatividade e debate social.

Diante das realidades investigadas, a resistência deve ser entendida não apenas como oposição explícita, mas como uma prática cotidiana de reexistência, na qual professores e estudantes articulam estratégias de criatividade, enfrentamento e aprendizagem crítica frente às tentativas de apagamento. Como observa Michel de Certeau (1994), são os pequenos gestos, os usos desviantes e as táticas silenciosas que geram fissuras no sistema dominante e possibilitam novas formas de ensinar, aprender e experienciar a educação. Assim, as práticas insurgentes, coletivos docentes e mobilizações estudantis configuram respostas que ultrapassam a mera reação ao conservadorismo, consolidando a escola como espaço de autonomia, diversidade e produção de conhecimento crítico, e estabelecendo a pedagogia feminista como eixo estratégico de resistência, formação cidadã e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização das epistemologias feministas, a inserção crítica de seus conteúdos nos currículos e o fortalecimento de redes de resistência são caminhos necessários para que a escola permaneça como espaço de transformação social.

Reivindicar a centralidade dessas experiências é, portanto, um posicionamento de responsabilidade e compromisso. É dizer que a Educação, tanto como disciplina acadêmica quanto como prática docente, deve estar comprometida com a escuta das margens, com a legitimação de saberes diversos e com a construção de um mundo em que o ensino seja, como propôs bell hooks (2013, p. 17), "o lugar mais radical de

em: 29 set. 2025.



possibilidade"[24]. Afinal, é precisamente no ato de ensinar, em sua radicalidade e compromisso com o possível, que a educação se constitui como prática transformadora. Que essa possibilidade se concretize nas práticas escolares, nos currículos e, sobretudo, na valorização das vozes que ousam ensinar a transgredir.

Que as narrativas insurgentes não apenas modifiquem percepções, mas também inspirem ações que transgridam, resistam e reinventem o presente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Thereza Leme; RIBEIRO, Paula Cristina. **Juventudes e Escola: protagonismos, culturas e direitos**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLINS, Patricia Hill. Black**. Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, art. 8.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GIRONDA, Henry. **Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, & Public Education**. New York: Peter Lang, 2011.

[24] Pensar a "Escola como o lugar mais radical de possibilidade" é uma das passagens mais citadas da obra Ensinando a Transgredir, em que a autora reafirma a potência da educação transformadora, especialmente quando centrada na escuta e na subjetividade dos sujeitos historicamente marginalizados.



GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LORD, Audre. **Sister Outsider: Essays and Speeches**. Freedom: Crossing Press, 1984.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **Pensamento decolonial: diferenças, genealogias, sinais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan. A experiência como categoria analítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 85-103, 2002.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, Petronilha B. G. **Educação e relações étnico-raciais: currículo e práticas pedagógicas**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Educação e cultura escolar: perspectivas historiográficas**. Campinas: Autores Associados, 2005.



ENTRE SABERES, LUTAS E TERRITÓRIOS: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS MULHERES QUILOMBOLAS NO BRASIL

Lucimar Maria Amorim
Estudante da FAIND na Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: luciamaraamorim5111@gmail.com

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
FAIND na Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br

Bruna Marques Duarte
Estudante da FAIND na Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: brunamd88@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um levantamento do estado da arte sobre as mulheres quilombolas no Brasil, com ênfase nas produções acadêmicas das últimas décadas. O objetivo é compreender como suas experiências têm sido abordadas na literatura científica, a partir das relações entre gênero, raça, território e identidade. Historicamente invisibilizadas nos estudos sobre quilombos, essas mulheres passaram a ganhar destaque com o avanço de abordagens interseccionais e decoloniais, sobretudo a partir dos anos 2000. Autoras como Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Nilma Lino Gomes e Lélia Gonzalez contribuíram para consolidar fundamentos teóricos sobre as especificidades das mulheres negras em contextos de desigualdade estrutural. A pesquisa revela que as mulheres quilombolas desempenham papel central na preservação de saberes tradicionais, no cuidado com o território, na produção agroecológica e na liderança de lutas por direitos e reconhecimento. Ao mesmo tempo, enfrentam desafios como o racismo estrutural, o sexismo, a violência institucional e a exclusão das políticas públicas. Os estudos mais recentes apontam para a importância de metodologias participativas e do reconhecimento do protagonismo dessas mulheres na produção de conhecimento. Conclui-se que o campo é emergente e relevante, exigindo mais investigações interdisciplinares e sensíveis às realidades regionais, com vistas à valorização da justiça social e epistêmica.

Palavras-chave: Mulheres quilombolas, gênero e raça, resistência, justiça social.

INTRODUÇÃO



A história do Brasil foi moldada por um patriarcado que reservou às mulheres brancas a condição idealizada de esposas e mães, conferindo-lhes prestígio social, enquanto relega as mulheres negras à invisibilidade. Conforme Nascimento (2006), estas últimas passaram a ser vistas principalmente como força de trabalho, executando as mesmas atividades dos homens negros e ocupando os estratos mais baixos da hierarquia racial. Em Mato Grosso do Sul, essa invisibilidade apresenta-se de forma evidente, uma vez que, embora o estado abrigue 22 comunidades remanescentes de quilombos, ainda persiste a contestação, especialmente em Dourados, acerca da legitimidade das comunidades, como é o caso do quilombo Dezidério Felippe de Oliveira, conhecido como Picadinha, frequentemente acusado de "farsa".

A resistência dos(as) descendentes de Dezidério é marcada por forte participação feminina. Desde a posse das então terras devolutas, essas mulheres têm participado ativamente da luta pela regularização fundiária. O esbulho histórico reduziu o território original em cerca de metade, cuja homologação ainda está pendente. Desde o período colonial, mulheres negras têm sustentado lutas cotidianas, multiplicando esforços produtivos e comunitários. No meio rural, dedicam-se à agricultura, ao artesanato, ao extrativismo e ao trabalho doméstico, além de exercerem funções como parteiras, rezadeiras, mestras de cultura e guardiãs de quintais produtivos (Dias, 2012). Muitas delas assumem a condição de principais ou únicas provedoras da família.

O protagonismo dessas mulheres remete a referências emblemáticas como Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Zelma Madeira, Tia Eva, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro, cujas trajetórias simbolizam resistência ao racismo e ao sexismo. De modo semelhante, as mulheres da Picadinha preservam a memória cultural, fortalecem a economia local e reivindicam o direito ao território. Essa luta feminina, tanto no passado quanto no presente, traduz-se na defesa coletiva pela terra e pelos direitos fundamentais, diante de uma sociedade que ameaça sua existência física e simbólica.



Nesse contexto, Ribeiro (2017) destaca que pensar em feminismo negro significa romper com a cisão produzida por uma sociedade desigual, projetando novos marcos civilizatórios e modelos sociais, bem como valorizando a produção intelectual de mulheres negras como sujeitos históricos que constroem resistências e "reexistências". O uso do verbo "romper" evidencia tratar-se de um desafio estrutural complexo de ser modificado. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988 garantam dignidade a todas as pessoas, mulheres negras quilombolas enfrentam barreiras estruturais no acesso à saúde, à educação, à justiça e ao reconhecimento territorial.

A discriminação interseccional, resultante da convergência de múltiplos marcadores sociais, como gênero e raça, gera consequências negativas e diversas formas de vulnerabilidade no cotidiano dessas mulheres. Entre os aspectos mais preocupantes está a suscetibilidade à violência doméstica e sexual. Dados do Boletim Epidemiológico de 2023 apontam que apenas 16,9% (IC 95%: 15,2–18,7) das mulheres que relataram impactos da violência sobre a saúde buscaram atendimento, sendo a prevalência ainda menor entre mulheres negras (13,1%; IC 95%: 9,8–17,3) e entre aquelas com renda de até um salário mínimo (14,9%; IC 95%: 13,1–16,9). O estudo evidencia desigualdades no acesso à saúde e na distribuição da violência, com destaque para as violências sexuais, que aprofundam as iniquidades de gênero.

A pesquisa também revela disparidades significativas na procura por atenção médica após episódios de violência. Mulheres negras e com baixa renda, além de sofrerem maior prevalência de violência, registram menor busca por atendimento, sendo a baixa escolaridade e outros fatores de vulnerabilidade barreiras adicionais para que as vítimas procurem ajuda. As opressões de gênero e raça sobrepõem-se, aumentando o risco e a invisibilidade dessas mulheres, que muitas vezes permanecem à margem das estatísticas e das políticas públicas.

No campo laboral, a precariedade é constante: mulheres negras são frequentemente relegadas a postos de baixa remuneração, sem segurança no emprego,

com reduzidas oportunidades de ascensão profissional e excluídas de espaços de liderança. Essa sub-representação reforça a falta de voz em processos decisórios e perpetua a marginalização. As desigualdades, assim, se entrelaçam, criando um ciclo vicioso que mantém a pobreza e limita a participação plena dessas mulheres, alocando-as, de forma sistemática, em espaços considerados "marginalizados" pelo racismo estrutural.

A Constituição Federal, em seu artigo 3o, estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: "construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988). No entanto, a realidade demonstra o distanciamento entre o ideal e a prática, revelando a urgência de políticas que desfaçam estruturas discriminatórias e promovam equidade.

Para Gonzales (2016), mesmo quando pessoas negras possuem igual qualificação, a disputa por posições associadas a recompensas materiais ou simbólicas tende a favorecer indivíduos brancos. No Brasil, existe uma divisão racial do trabalho que concentra a maioria da população negra em ocupações precárias, ocasionais e mal remuneradas, o que resulta em baixas condições de vida no que se refere à habitação, saúde e educação.

Diante desse cenário, a atuação conjunta de governos, universidades, organizações da sociedade civil e comunidades é fundamental para elaborar políticas de equidade e justiça. Reconhecer e valorizar as mulheres negras quilombolas significa assegurar a continuidade de seu protagonismo, elemento essencial para a preservação da memória e da resistência do povo negro no Brasil.

Sendo assim, este trabalho visa compreender como as experiências das mulheres quilombolas têm sido abordadas na literatura científica nessa meia década, a

partir das relações entre gênero, raça, território e identidade. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico que possui suas etapas detalhadas na seção a seguir.

METODOLOGIA

Os estudos de abordagem qualitativa têm como característica central a investigação de fenômenos relacionados às experiências humanas em contextos sociais específicos (Minayo, 2009). Neste trabalho, buscamos compreender como têm sido retratadas na literatura científica, as intersecções entre gênero, raça e território. Para tanto, adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme descrita por Cervo, Bervian e Silva (2007), a qual consiste na análise de produções teóricas publicadas em livros, artigos científicos, dissertações e teses, com o objetivo de aprofundar a compreensão de determinado problema.

O corpus empírico desta pesquisa é composto por teses e dissertações brasileiras, publicadas nos últimos cinco anos, que abordam a temática das mulheres quilombolas no Brasil, com ênfase nas relações entre raça, gênero e território, este recorte justifica-se pelo fato de entendermos como no início desta década essas relações vêm sendo estabelecidas. Como critério de seleção, foi considerado imprescindível que os trabalhos analisados apresentassem articulação entre os temas mencionados. A identificação dessas produções foi realizada por meio de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos "mulheres quilombolas", "gênero", "raça" e "território", o que resultou em um total de 14 trabalhos. Desses, considerando o recorte temporal estabelecido, foram selecionados 8, que estão identificados pelo Quadro 1 em ordem cronológica, os quais serão objeto de uma análise descritiva e reflexiva na seção seguinte.

Quadro 1 – Identificação dos trabalhos analisados



Título	Autor	Tipo / ano
Relações étnico raciais de gênero e trabalho na perspectiva das mulheres quilombolas da comunidade Córrego de Brandão, Wanessa Nhayara Maria Pereira Dissertação - 2021 Ubaranas - Aracati/Ce	Brandão, Wanessa Nhayara Maria Pereira	Dissertação - 2021
Mulher negra quilombola do Vão de Almas: ancestralidade e resistência	Rodrigues Neta, Aurelina Marinho	Dissertação - 2021
Mulheres quilombolas e práticas de empoderamento na luta pela terra: uma análise sob a perspectiva feminista decolonial	Campos, Isadora Golim	Dissertação - 2022
Essa luta tá no meu sangue, como um casamento: um estudo sobre as mulheres da comunidade quilombola Lagoa Rasa em Catolé do Rocha – PB.	Sousa, Vivianne de.	Tese-2023
(Re) Existências Negras, Femininas e Quilombolas: Três Mulheres em Luta por Reconhecimento e Direitos	Nascimento, Priscila Márcia Chrispim Bahia do	Dissertação- 2023
(Re) Existências Negras, Femininas e Quilombolas: Três Mulheres em Luta por Reconhecimento e Direitos	Nascimento, Priscila Márcia Chrispim Bahia do	Dissertação- 2023
Mulheres quilombolas: memórias, territorialidades e encantos na Baixada Maranhense	Ayres, Gardenia Mota	Tese- 2024
[En] Can The Quilombola Speak?: A Study On The	Gimenes, Thais Suisso Santos	Tese- 2024

Construction Of Power Of Quilombola Women In The Lakes Region		

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

RESULTADOS

Brandão (2021), analisa como as intersecções entre gênero, classe social, raça e etnia são vivenciadas pelas mulheres quilombolas da Comunidade Córrego de Ubaranas, em Aracati/CE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, grupos focais, diário de campo e observação simples. Quatro mulheres foram entrevistadas individualmente e outras onze participaram dos grupos focais. Os resultados evidenciam que, mesmo sem nomear como tal, as mulheres da comunidade praticam o Feminismo Negro em suas vivências cotidianas, sendo reconhecidas como fortes, guerreiras e profundamente ligadas à sua identidade quilombola. Constatou-se também a divisão sexual do trabalho e a atuação dessas mulheres em múltiplas frentes, do trabalho doméstico à agricultura familiar, do ativismo político à religiosidade tradicional, revelando a complexidade de seus modos de vida e a centralidade da identidade étnico-racial em suas trajetórias e lutas coletivas no território.

Pereira (2021) teve como objetivo analisar a autonomia reprodutiva de mulheres quilombolas e a participação dos parceiros em suas escolhas reprodutivas, inserindo-se em um projeto mais amplo sobre gênero, raça e saúde sexual e reprodutiva no meio rural da Bahia e de Pernambuco. Realizada com 60 mulheres em idade reprodutiva das comunidades quilombolas de Giral Grande e Porto da Pedra, em Maragogipe/BA, a pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, de corte transversal e cunho epidemiológico analítico. Os dados foram analisados por meio de testes estatísticos variados, com uso do software SPSS. Os resultados indicaram que as mulheres

quilombolas da região apresentaram alta autonomia reprodutiva, especialmente nos domínios de tomada de decisão e ausência de coerção, com destaque para aquelas que se autodeclararam pretas. No entanto, o trabalho autônomo e as experiências de gestação e parto estavam associados a menores índices de autonomia em aspectos como comunicação e autonomia reprodutiva total. O estudo contribui para preencher lacunas nos debates sobre saúde reprodutiva de mulheres quilombolas, evidenciando a necessidade de considerar intersecções entre raça, gênero, trabalho e relações afetivas.

Ayres (2024) articula etnografia, escrevivência e autoetnografia para construir narrativas de mulheres negras quilombolas, destacando suas práticas de resistência e sua centralidade na defesa dos territórios coletivos. Desenvolvida na comunidade de Camaputiua, no município de Cajari/MA, a pesquisa privilegia trajetórias femininas que recriam a memória coletiva por meio de práticas cotidianas, relações com o sagrado e saberes ancestrais. A metodologia valoriza o conhecimento corporificado e insurgente, rompendo silenciamentos impostos pelo colonialismo. A partir da história de Pruquera Viveiros e da atuação das mulheres como guardiãs da memória, a tese revela como suas ações contribuem para a construção de territorialidades específicas e para o fortalecimento da luta pelo acesso à terra. Os resultados apontam que reposicionar as mulheres quilombolas nesse contexto amplia o entendimento sobre quilombo, fortalece o debate sobre o feminismo quilombola e oferece subsídios para a formulação de políticas que garantam direitos civis, políticos e territoriais frente à violência agrária.

Sousa (2023) pesquisou o processo de formação dos Quilombos do Sertão a partir das trajetórias de lideranças femininas da Comunidade Quilombola de Lagoa Rasa, em Catolé do Rocha/PB, com foco nas interseções entre gênero, raça e classe sob a perspectiva do feminismo negro. A metodologia incluiu levantamento bibliográfico e documental, entrevistas com mulheres da comunidade, conversas informais e análise de postagens em redes sociais. Ancorada em autoras negras brasileiras e estrangeiras, a tese discute como essas mulheres protagonizam a resistência quilombola no sertão paraibano, reivindicando território, direitos e acesso a políticas públicas. Os resultados evidenciam que suas práticas de liderança, organização e mobilização são fundamentais para a

permanência e fortalecimento político da comunidade, revelando trajetórias marcadas por enfrentamentos e reinvenções que sustentam os quilombos como territórios vivos de luta e identidade coletiva.

Em sua dissertação Campos (2022), analisa as lutas dos povos quilombolas contra o sistema escravagista e, posteriormente, contra a exploração do agronegócio, focando especialmente na resistência das mulheres quilombolas pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais a partir da perspectiva do feminismo decolonial. Inserido no feminismo subalterno, o feminismo decolonial rompe com padrões eurocêntricos, heteronormativos, sexistas e racistas, dando visibilidade às experiências de mulheres latino-americanas, afrodescendentes, indígenas e quilombolas. A pesquisa destaca a presença das lideranças femininas nos espaços público e privado como expressão de empoderamento coletivo e resistência. Apesar das vulnerabilidades enfrentadas, conclui-se que o levante dessas mulheres oferece uma nova perspectiva de superação, buscando assegurar seus territórios, preservar saberes ancestrais e afirmar identidades de gênero para enfrentar as violências múltiplas que sofrem.

Nascimento (2023) por meio de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso nos quilombos da Ilha da Marambaia (Mangaratiba), Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis) e Campinho da Independência (Paraty), no Rio de Janeiro, analisou o protagonismo de mulheres negras quilombolas e os papeis que desempenham em suas comunidades. Por meio de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com três lideranças femininas, a investigação explorou as dimensões culturais e sociais que moldam a identidade dessas mulheres, suas trajetórias e as interseções de gênero e raça. Os resultados revelam que elas atuam como poetas, griôs, líderes, mães e educadoras, integrando saberes ancestrais a lutas cotidianas que resultaram em conquistas como a titulação das terras e o desenvolvimento da educação quilombola. Essas mulheres demonstram um compromisso profundo com a construção de um futuro melhor para suas comunidades, conciliando múltiplos papeis e fortalecendo a resistência cultural e política dos quilombos.

Gimenes (2024) realizou sua pesquisa nos Quilombos de Baía Formosa e Rasa, em Armação dos Búzios (RJ), investigando as dinâmicas de poder enfrentadas por mulheres quilombolas em contextos de subalternidade, destacando o feminismo presente em suas ações cotidianas, suas formas organizativas e redes de liderança. Utilizando uma metodologia participativa com narrativas pessoais e histórias de vida, o estudo analisa as estratégias de resistência dessas mulheres frente às opressões históricas e às complexidades interseccionais de raça e gênero. Fundamentada nas teorias decoloniais e no feminismo negro, a dissertação ressalta a importância da preservação cultural, da luta pelo território e da busca por autonomia, evidenciando o papel central da identidade negra e feminina na formação dos quilombos. Conclui que o reconhecimento, valorização das vozes e o combate ao racismo estrutural são essenciais para garantir a igualdade e o respeito às contribuições únicas das mulheres quilombolas para a sociedade brasileira.

Rodrigues (2021) tem como objetivo compreender as vivências, os sentidos e os significados do Ser Kalunga a partir da perspectiva das mulheres quilombolas da comunidade Kalunga do Vão de Almas, em Goiás. Por meio de entrevistas semi-estruturadas e registros em caderno de campo, a pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica, enfocando os atravessamentos que compõem a existência dessas mulheres, como gênero, raça/racismo, machismo, preconceito e exploração. A investigação analisa o racismo estrutural e o mito da democracia racial, reafirma o quilombo como espaço de resistência e destaca a centralidade do território na construção identitária Kalunga. Além disso, problematiza os limites do feminismo branco e apresenta o feminismo negro e o Mulherismo Africana como referenciais mais adequados à realidade das mulheres negras quilombolas. As narrativas das mulheres revelam as rupturas vividas, as violências sofridas e as formas de resistência construídas, permitindo compreender os sentidos de ser mulher quilombola Kalunga a partir de suas próprias vozes.

Da análise das proposições trazidas pelos trabalhos aqui averiguados, destacamos que estes reforçam a importância de compreender as experiências das mulheres quilombolas a partir da interseccionalidade entre gênero, raça e território,

elementos também centrais no trabalho sobre as mulheres Kalunga. Brandão (2021), ao enfatizar os conhecimentos populares e os territórios como espaços de resistência e produção de conhecimento, contribui para uma leitura em que o quilombo é entendido não apenas como herança histórica, mas como espaço vivo e político, onde o feminino tem papel central na articulação da vida coletiva. Isso é reafirmado em estudos como os de Ayres (2024), que evidenciam o papel das mulheres quilombolas como guardiãs da memória e da territorialidade, ressignificando a luta por terra e identidade em práticas de resistência cotidiana.

Além disso, pesquisas como a de Pereira (2021), que apesar de analisar uma independência reprodutiva na comunidade que estudou, aprofundam as discussões sobre autonomia reprodutiva, revelando como o racismo estrutural e o machismo impactam diretamente nas escolhas das mulheres negras, ao passo que reforçam sua agência e capacidade de decisão. Essa perspectiva dialoga com a análise do ser mulher Kalunga, que também expõe as rupturas vividas e as estratégias de resistência e enfrentamento das violências. Trabalhos como os de Nascimento (2023) e de Sousa (2023) revelam que o protagonismo feminino nas comunidades quilombolas é múltiplo: elas são mães, líderes, educadoras, rezadeiras, agricultoras e articuladoras políticas, assumindo papeis que atravessam o cuidado e a gestão comunitária.

A análise de gênero e raça nas comunidades quilombolas, portanto, não pode estar dissociada da dimensão do território e da ancestralidade. As mulheres não apenas habitam o quilombo, mas o constroem e o sustentam simbolicamente e materialmente. Assim, o mulherismo africano, aparecem nos trabalhos como ferramentas epistemológicas, que se distanciam das formulações eurocentradas e reconhecem a especificidade da vivência das mulheres negras em seu território.

Desse modo, as pesquisas apontam para um ponto comum: a urgência de escutar, registrar e valorizar as narrativas das mulheres quilombolas como forma de resistência, mas também como forma de produção de conhecimento e de reconstrução do olhar acadêmico sobre gênero e raça. Como sugere Brandão (2021), é na escuta sensível

dos sujeitos do campo popular e na valorização de seus saberes que se encontram caminhos para uma ciência mais comprometida com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que as mulheres quilombolas desempenham papel central na preservação de saberes tradicionais, no cuidado com o território, na produção agroecológica e na liderança de lutas por direitos e reconhecimento. Ao mesmo tempo, enfrentam desafios como o racismo estrutural, o sexismo, a violência institucional e a exclusão das políticas públicas. Os estudos mais recentes apontam para a importância de metodologias participativas e do reconhecimento do protagonismo dessas mulheres na produção de conhecimento. Conclui-se que o campo é emergente e relevante, exigindo mais investigações interdisciplinares.

Ademais, as evidências apresentadas demonstram que o protagonismo das mulheres negras quilombolas, não apenas resiste às adversidades históricas, mas também reafirma um legado de luta e organização coletiva. Sua atuação na produção de alimentos, na preservação da cultura e na reivindicação de direitos territoriais revela a força de um movimento que se ancora tanto em conhecimentos ancestrais quanto em estratégias contemporâneas de resistência. Entretanto, a permanência de desigualdades estruturais, alimentadas pelo racismo e pelo sexismo, evidencia que as conquistas alcançadas ainda são insuficientes diante da negação de direitos básicos e da marginalização social.

Assim, torna-se imperativo que políticas públicas específicas sejam elaboradas e implementadas de forma efetiva, reconhecendo as particularidades e demandas dessas mulheres. A superação das barreiras interseccionais exige não apenas o cumprimento das garantias constitucionais, mas também o fortalecimento de ações afirmativas que promovam acesso equitativo à saúde, à educação, à justiça e ao trabalho digno. Ao valorizar o papel histórico e contemporâneo das mulheres negras quilombolas,

a sociedade brasileira não apenas combate a invisibilidade, mas também constrói caminhos mais justos e solidários, capazes de romper com ciclos de exclusão e promover uma cidadania plena e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, W. N. M. P. **Relações étnico-raciais de gênero e trabalho na perspectiva das mulheres quilombolas da comunidade Córrego de Ubaranas - Aracati/CE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988**. Disponível em: [coloque o link específico da constituição onde você encontrou o trecho, se aplicável]. Acesso em: 20 jul. 2025.

CAMPOS, I.G. **Mulheres quilombolas e práticas de empoderamento na luta pela terra: uma análise sob a perspectiva feminista decolonial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Dourados, 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

DIAS, N. O. A. **Mulheres Quilombolas e suas identidades: um estudo de caso da Comunidade Remanescente de Quilombo Fazenda Boca da Mata, em Campo Grande, MS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, P. M. C. B.. **(Re) existências negras, femininas e quilombolas: três mulheres em luta por reconhecimento e direitos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal



Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Nova Iguaçu, 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2006.

PEREIRA, C. O. J. **Autonomia reprodutiva de mulheres quilombolas e participação dos parceiros em suas escolhas reprodutivas**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é feminismo negro**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES NETA, A. M. **Mulher negra quilombola do Vão de Almas: ancestralidade e resistência**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SOUSA, V. de. **Essa luta tá no meu sangue, como um casamento: um estudo sobre as mulheres da comunidade quilombola Lagoa Rasa em Catolé do Rocha – PB. 2023**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Campina Grande, 2023.

VALÉRIO, R. M. **Anotações em Diário de Campo do projeto Mapeando Redes Familiares e de Cooperação da Comunidade Quilombola Dezidério Felippe de Oliveira - Picadinha, Dourados-MS**, 2023-2024.

YRES, G. M.. **Mulheres quilombolas: memórias, territorialidades e encantos na Baixada Maranhense**. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2023.



O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADE E DESAFIOS

Lucimara Cabreira Benitez
Docente na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
E-mail: lucimara.benitez@uems.br

Resumo: O presente estudo aborda o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como abordagem pedagógica voltada para a promoção da inclusão na Educação Básica, destacando sua relevância para o atendimento das diferentes formas de aprender presentes nas salas de aula contemporâneas. A introdução situa a discussão no contexto das políticas de inclusão e das demandas crescentes por práticas que garantam acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como característica constitutiva do ambiente escolar. Os objetivos centram-se em analisar as potencialidades do DUA para o planejamento pedagógico inclusivo, identificar desafios que permeiam sua implementação e refletir sobre estratégias que possam contribuir para sua efetivação no cotidiano escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, configurando-se como estudo teórico-reflexivo com base na análise de referenciais nacionais e internacionais sobre o tema, articulada à experiência docente na Educação Básica. Essa abordagem permite compreender o DUA não apenas como um conjunto de diretrizes, mas como prática possível e adaptável às realidades escolares brasileiras. Os resultados apontam que o DUA oferece caminhos concretos para flexibilizar o ensino, ampliando as oportunidades de participação e engajamento dos alunos, por meio de múltiplas formas de representação dos conteúdos, diferentes modos de expressão e variadas estratégias para motivar a aprendizagem. Observou-se que a aplicação de seus princípios pode favorecer tanto estudantes com deficiência ou dificuldades específicas quanto aqueles que apresentam diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo um ambiente mais equitativo. Entretanto, emergem desafios significativos, como a falta de formação continuada específica para os docentes, a resistência a mudanças no planejamento tradicional, a limitação de recursos materiais e tecnológicos e a necessidade de apoio institucional consistente. Conclui-se que, embora o DUA represente uma proposta potente para tornar a educação mais inclusiva e responsiva às demandas da diversidade, sua consolidação na Educação Básica depende de investimentos em formação docente, políticas públicas alinhadas e uma mudança cultural no modo como se concebe o ensinar e o aprender. Mais do que um conjunto de orientações, o DUA se apresenta como uma postura pedagógica que reconhece que todos os alunos são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas e variadas para acessar, processar e expressar o conhecimento.



Palavras-chave: práticas pedagógicas inclusivas, inclusão escolar, diversidade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares centrais das política educacionais e dos debates pedagógicos contemporâneos no Brasil e no mundo. Longe de se apenas uma modalidade de ensino, ela representa uma mudança de paradigma que busc garantir o direito de todos os estudantes à participação plena e à aprendizagem em ambientes escolares que valorizem a diversidade como característica intrínseca à sociedade. Neste cenário, as discussões se voltam para a busca por práticas pedagógicas que superem os modelos tradicionais, frequentemente centrados na homogeneidade e na padronização, e que, em vez disso, respondam de forma eficaz à pluralidade de estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem presentes nas salas de aula da Educação Básica.

É nesse contexto que emerge o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), um abordagem pedagógica que se alinha aos princípios da inclusão ao propor a flexibilização do currículo desde sua concepção. Diferentemente de modelos que se concentram em adaptações pontuais para estudantes com deficiência, o DUA parte do pressuposto de que as barreiras para a aprendizagem residem no currículo, e não nos alunos. Segundo a organização CAST (Center for Applied Special Technology), a variabilidade dos aprendizes é uma característica inerente e essencial da condição humana. Dessa forma, ao projetar materiais e métodos que ofereçam múltiplos caminhos para o acesso, a participação e a expressão do conhecimento, o DUA busca beneficiar a todos os estudantes, independentemente de suas singularidades.

O presente estudo aborda o DUA como uma abordagem pedagógica voltada para a promoção da inclusão na Educação Básica, destacando sua relevância para o atendimento das diferentes formas de aprender presentes nas salas de aula



contemporâneas. Os objetivos centram-se em analisar as potencialidades do DUA para o planejamento pedagógico inclusivo, identificar desafios que permeiam sua implementação e refletir sobre estratégias que possam contribuir para sua efetivação no cotidiano escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, configurando-se como um estudo teórico-reflexivo com base na análise de referenciais nacionais e internacionais sobre o tema, articulada à experiência docente na Educação Básica. Essa abordagem permite compreender o DUA não apenas como um conjunto de diretrizes, mas como uma prática possível e adaptável às realidades escolares brasileiras.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza qualitativa, por se pautar na análise e interpretação de referenciais teóricos e na reflexão sobre o fenômeno da educação inclusiva sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tal abordagem permite uma compreensão aprofundada das complexidades e nuances que envolvem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica.

A metodologia empregada é de caráter teórico-reflexivo, com base em uma revisão bibliográfica de referenciais nacionais e internacionais sobre o DUA, a educação inclusiva e as práticas pedagógicas. Foram analisados textos de autores centrais na área, como o CAST (Center for Applied Special Technology), bem como pesquisadores brasileiros que discutem a aplicação e os desafios do DUA na realidade escolar.

Além da revisão bibliográfica, o estudo articula essa base teórica à experiência docente na Educação Básica, o que permite uma reflexão crítica sobre a viabilidade e os desafios práticos da aplicação dos princípios do DUA. Essa triangulação entre a teoria e a prática possibilita não apenas uma descrição dos conceitos, mas uma análise das suas potencialidades e limitações no cotidiano da sala de aula, conferindo ao trabalho um caráter de reflexão aplicada. A pesquisa, portanto, não se limita a expor

dados, mas a construir um argumento reflexivo sobre como o DUA pode ser um caminho para tornar o ensino mais direcionado à diversidade dos estudantes.

O DUA COMO FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: POTENCIALIDADES E FUNDAMENTOS

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se estabelece como uma abordagem pedagógica proativa, que transcende o modelo de adaptações curriculares reativas e fragmentadas, comumente adotado para atender a estudantes com deficiência. Seu alicerce reside na premissa de que a diversidade é a norma, e não a exceção, nas salas de aula, e que as barreiras para a aprendizagem estão intrinsecamente ligadas ao planejamento do currículo e não às características dos alunos. Essa perspectiva radicalmente inclusiva orienta-se pela aplicação de três princípios fundamentais, baseados na neurociência cognitiva, que visam a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e responsivos a uma ampla gama de necessidades, interesses e habilidades.

O modelo teórico do DUA foi sistematizado pela organização CAST (Center for Applied Special Technology) e está fundamentado na compreensão de que o cérebro humano utiliza três redes neurais para o processo de aprendizagem: as redes de reconhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas. A partir dessa compreensão, o CAST desenvolveu os três princípios do DUA, visando otimizar o ensino para todos os alunos. A centralidade dessa abordagem é articulada pela própria organização:

> O objetivo do DUA é criar aprendizes especialistas—aprendizes que são propositais e motivados, engenhosos e conhecedores, e estratégicos e direcionados a objetivos. Essas não são qualidades inatas, mas são o resultado de uma experiência educacional que aborda as necessidades de todos os aprendizes. A estrutura do DUA orienta o projeto de ambientes de

> aprendizagem que são flexíveis e apoiam todos os aprendizes, e fornecem uma maior variedade de opções e oportunidades para o sucesso (CAST, 2018, p. 7).

O primeiro princípio, Múltiplas Formas de Representação, aborda o "o quê" da aprendizagem, ou seja, a forma como a informação e o conteúdo são apresentados aos estudantes. Ao oferecer diferentes formatos — como texto, áudio, vídeos, imagens e modelos manipuláveis — o educador assegura que a informação seja acessível a todos, superando barreiras relacionadas a dificuldades de leitura, percepção visual ou auditiva.

O segundo princípio, Múltiplas Formas de Ação e Expressão, concentra-se no "como" da aprendizagem. Ele propõe que os alunos tenham a possibilidade de demonstrar o conhecimento de maneiras variadas e flexíveis, que não se limitem ao tradicional exame escrito. A capacidade de demonstrar o que foi aprendido por meio de um debate, uma apresentação oral, um projeto multimídia, um mapa conceitual ou até mesmo uma performance, libera o estudante de expressar seu conhecimento por um único canal, permitindo que suas habilidades e talentos individuais sejam valorizados. Autores como Rose e Meyer (2006) argumentam que essa flexibilidade na expressão do conhecimento permite que os educadores compreendam mais precisamente o que os alunos realmente sabem e entendem, desvinculando o desempenho de barreiras não relacionadas ao conteúdo.

Por fim, o terceiro princípio, Múltiplas Formas de Engajamento, aborda o "porquê" da aprendizagem. Este é o princípio que visa motivar os alunos e mantê-los interessados no processo educativo. A educação, para ser efetiva, precisa ser relevante e significativa para o aprendiz. Para isso, o DUA sugere estratégias que ofereçam opções e escolhas, que conectem o conteúdo a interesses pessoais, que promovam a colaboração e a autoavaliação. Ao variar a forma como os alunos são envolvidos, o educador pode ativar as redes afetivas do cérebro, tornando a aprendizagem mais atraente, duradoura e autônoma. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Vygotsky (2007) de que a aprendizagem é um processo social e cultural, que se dá por meio da interação

significativa. Ao promover o engajamento de formas variadas, o DUA cria um ambiente onde a interação e a colaboração são incentivadas, beneficiando a construção coletiva do conhecimento.

As potencialidades do DUA residem, portanto, na sua capacidade de transformar a concepção de planejamento pedagógico. Em vez de projetar um currículo para o "aluno médio" e, posteriormente, realizar adaptações para aqueles que não se encaixam, o DUA antecipa a diversidade desde o início. A aplicação de seus princípios beneficia não apenas estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem, mas todos os alunos, incluindo aqueles com diferentes estilos, ritmos, talentos e características culturais. Ao oferecer múltiplos caminhos para a aprendizagem, o DUA promove um ambiente de sala de aula mais equitativo, onde cada estudante pode encontrar a forma mais adequada de acessar o conteúdo, de participar ativamente e de expressar o seu aprendizado. Em essência, o DUA representa uma evolução da prática pedagógica, tornando o ensino mais inclusivo e responsivo às demandas da sociedade contemporânea.

DESAFIOS E ESTRATEGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DUA NO COTIDIANO ESCOLAR

Apesar das evidentes potencialidades do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na teoria, sua efetivação no cotidiano escolar enfrenta desafios significativos que, muitas vezes, retardam ou limitam sua consolidação. A transição de um modelo pedagógico tradicional, centrado na uniformidade, para uma abordagem que celebra e planeja para a diversidade, exige uma série de mudanças estruturais, atitudinais e de apoio. Um dos principais obstáculos identificados é a falta de formação continuada específica para os docentes. As pesquisas em educação inclusiva, como a de Santos (2018), ressaltam que, sem uma base sólida de conhecimento teórico e prático sobre o DUA, os professores tendem a replicar modelos antigos, restringindo-se a adaptações pontuais em vez de repensar o planejamento curricular de forma global. A resistência a

mudanças no planejamento tradicional e a crença de que o ensino é uma "ciência exata" para todos os estudantes representam outro desafio considerável, exigindo um esforço de conscientização e ressignificação do papel do professor.

A implementação do DUA exige uma abordagem que vá além da sala de aula e envolva toda a estrutura escolar. A esse respeito, Hall, Strangman e Meyer (2011) ressaltam que:

> A implementação bem-sucedida do Desenho Universal para a Aprendizagem exige mais do que a simples adoção de novas estratégias em sala de aula; requer um compromisso contínuo com a formação profissional, a colaboração entre educadores e uma mudança fundamental na cultura escolar. As barreiras não são apenas pedagógicas, mas também sistêmicas e atitudinais, incluindo a rigidez curricular, a falta de tempo para planejamento colaborativo e a ausência de liderança que apoie e promova a inovação. (HALL; STRANGMAN; MEYER, 2011, p. 120)

Além disso, a implementação do DUA é frequentemente limitada por recursos materiais e tecnológicos inadequados, bem como pela falta de apoio institucional consistente. A flexibilização do currículo pressupõe a disponibilidade de ferramentas e tecnologias que permitam múltiplas formas de representação e expressão, como softwares de leitura de tela, recursos audiovisuais e plataformas interativas. Contudo, em muitas escolas, a infraestrutura não é suficiente para suportar essas práticas, o que gera frustração e desmotivação entre os educadores. Da mesma forma, a ausência de um suporte efetivo por parte da gestão escolar, com a promoção de políticas que incentivem a colaboração e a inovação, impede que as iniciativas individuais de professores se transformem em uma prática institucionalizada.

Para superar esses desafios, é imperativo que sejam implementadas estratégias de

curto, médio e longo prazo. No âmbito da formação docente, é essencial que as políticas públicas de educação invistam em cursos de capacitação e oficinas que não apenas apresentem os princípios do DUA, mas que também ofereçam experiências práticas de planejamento pedagógico colaborativo. A criação de redes de apoio entre pares — onde professores possam trocar experiências, compartilhar materiais e solucionar problemas conjuntamente — pode ser uma estratégia eficaz para a superação da resistência e do isolamento profissional. No nível institucional, é fundamental que as escolas promovam uma cultura de colaboração e que a gestão atue como facilitadora, garantindo os recursos necessários e incentivando a experimentação de novas abordagens. Tais medidas são cruciais para que o DUA deixe de ser uma proposta teórica e se torne uma prática enraizada no cotidiano escolar, beneficiando a todos.

DO DISCURSO À PRÁTICA: O DUA COMO POSTURA PEDAGÓGICA

A análise das potencialidades e dos desafios para a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Básica revela que a sua efetivação transcende a mera aplicação de um conjunto de diretrizes. Como apontado anteriormente, o DUA oferece caminhos concretos para a flexibilização do ensino e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo, mas sua consolidação depende da superação de barreiras sistêmicas e atitudinais. É nesse ponto que se torna crucial concebê-lo não apenas como um arcabouço metodológico, mas como uma verdadeira postura pedagógica.

Na realidade brasileira, essa mudança de mentalidade é o cerne da discussão sobre inclusão. A esse respeito, Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) defende que o verdadeiro desafio da inclusão não é apenas acolher o aluno com deficiência na escola, mas sim transformar a própria escola para que ela seja capaz de acolher a diversidade de todos os estudantes. Essa transformação exige que a instituição e os educadores abandonem o modelo de "integração", que se limita a "encaixar" o aluno diferente em um

sistema padronizado, e assumam uma postura de inclusão, que valoriza a diversidade como potencial e enriquecimento para o processo educativo.

Uma postura pedagógica pautada no DUA implica um compromisso do educador em reconhecer a diversidade como valor, e não como obstáculo. Isso significa que o planejamento não se inicia com a pergunta "Como devo ensinar este conteúdo?", mas sim com "Como posso oferecer múltiplos caminhos para que todos os meus alunos possam acessar, interagir e expressar-se acerca deste conteúdo?". Essa mudança de perspectiva exige a antecipação da variabilidade do aprendiz e uma constante reflexão sobre as próprias práticas, buscando ativamente as barreiras que o currículo tradicional impõe.

Essa mudança de atitude reflete-se na forma como a escola se organiza e a colaboração entre professores, o apoio da gestão e a valorização da formação continuada deixam de ser elementos secundários e se tornam pilares essenciais para a inovação. A adoção de uma postura pautada no DUA, portanto, é um passo crucial para que a educação se torne mais assertiva e, de fato, cumpra seu papel de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. A transformação não está na ferramenta, mas no modo como a ferramenta é concebida e utilizada para forjar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as potencialidades do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem pedagógica central para a promoção da educação inclusiva na Educação Básica. Conforme delineado, o DUA é fundamentado em princípios neurocientíficos que visam a superação das barreiras curriculares, oferecendo múltiplos caminhos para a representação, a expressão e o engajamento dos estudantes. A aplicação de seus princípios beneficia a todos os alunos, pois reconhece e

planeja para a diversidade como um aspecto inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a reflexão crítica revelou que a efetivação do DUA não é um processo isento de desafios. A falta de formação continuada para os docentes, a escassez de recursos e o enraizamento de um modelo tradicional de ensino representam barreiras significativas. A superação desses obstáculos exige uma mudança estrutural e, mais importante ainda, uma mudança de atitude. A adoção do DUA como uma postura pedagógica, que valoriza a diversidade e busca a transformação da cultura escolar, é um passo crucial para que a inclusão

deixe de ser um discurso e se torne uma prática cotidiana.

Para concluir, a aplicação do DUA na escola é um reflexo do compromisso em construir um sistema educacional que responda de forma equitativa e eficaz à pluralidade de seus estudantes. A transformação que a sociedade brasileira busca em sua educação passa, necessariamente, por uma nova forma de conceber o planejamento pedagógico e, consequentemente, a sala de aula. A verdadeira inclusão, portanto, é uma jornada contínua de reflexão, colaboração e inovação, na qual o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como um farol para guiar o caminho.

REFERÊNCIAS

CAST. **UDL Guidelines: A Framework for Universal Design for Learning**. Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

HALL, T. E.; STRANGMAN, N.; MEYER, A. **Differentiated Instruction and UDL: A Comparison**. UDL Center, 2011. Disponível em: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL-DI_Comparison.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2006.



ROSE, D. H.; MEYER, A. **A practical reader in Universal Design for Learning**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006.

SANTOS, L. S. O papel da formação docente na prática da educação inclusiva. In: SOUZA, A. C.; SILVA, R. P. (org.). **Caminhos para a inclusão na escola**. São Paulo: Editora Inclusiva, 2018. p. 45-60.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS INTERATIVAS: O PAPEL DO PCPI NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Márcia da Costa Nonato Reis
E-mail: marcia.509832@edutec.sed.ms.gov.br

Resumo: Este trabalho analisa o papel do Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI) nas Escolas de Tempo Integral, com ênfase na experiência da EduCom, uma assessoria de comunicação desenvolvida pelos estudantes como prática pedagógica interdisciplinar. A proposta parte da compreensão de que a ampliação da jornada escolar precisa ser acompanhada por processos educativos que valorizem a escuta e a construção coletiva do conhecimento. O objetivo é compreender como a atuação do PCPI, articulada a projetos educomunicativos, contribui para a formação integral dos estudantes. Especificamente, busca-se identificar estratégias interativas entre áreas do conhecimento, analisar os efeitos da EduCom no cotidiano escolar e refletir sobre as potencialidades da comunicação como ferramenta pedagógica. A metodologia adotada tem abordagem qualitativa, com base na observação das atividades desenvolvidas e análise de materiais produzidos pelos alunos. Nesse sentido, observa-se que, ao assumirem o papel de comunicadores, os estudantes exercitam a autoria, o pensamento crítico e o engajamento social, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. A mediação do PCPI se revela essencial na condução desses processos, articulando os projetos aos objetivos pedagógicos e promovendo maior integração entre os saberes escolares e os interesses juvenis. No entanto, reconhece-se que, na contemporaneidade, as políticas públicas voltadas à educação integral têm sido, em grande medida, atravessadas por racionalidades neoliberais, que enfatizam a eficiência, o desempenho e o empreendedorismo em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Diante desse contexto, práticas como a EduCom tornam-se ainda mais relevantes, pois reafirmam a escola como espaço de diálogo, criação e participação cidadã. Conclui-se que a integração entre práticas interativas e projetos educomunicativos fortalece a proposta da escola de tempo integral, desde que orientada por princípios democráticos e sensíveis às demandas da juventude. A EduCom se configura, assim, como uma iniciativa que ressignifica o papel da comunicação no ambiente escolar, potencializando a formação de sujeitos ativos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: comunicação escolar, protagonismo juvenil, práticas interativas.

INTRODUÇÃO



Educomunicação e as Práticas Interativas são elementos cruciais para a formação integral dos estudantes na contemporaneidade. Este projeto pedagógico se insere nesse contexto, apresentando o papel do Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI), que atua na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), especificando uma ação desenvolvida em uma das unidades escolares da rede. O objetivo central dessa atuação é potencializar ações de educação científica e tecnológica através de atividades inovadoras.

A abordagem do PCPI busca constantemente novas metodologias e estratégias para tornar o ensino mais inclusivo e engajador. Metodologias como a aprendizagem por projetos, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e o desenvolvimento do currículo STEAM (O Currículo STEAM é uma abordagem educacional que busca integrar e interligar cinco áreas do conhecimento: Science (Ciências), Technology (Tecnologia), Engineering (Engenharia), Arts (Artes) e Mathematics (Matemática). Ele vai além do ensino tradicional e compartimentado dessas disciplinas, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar, ativa e baseada em projetos (Utiliza metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), onde os alunos aprendem "fazendo". Isso envolve investigação, prototipagem, criação e reflexão.)

As principais características do Curriculo STEAM baseia-se na interdisciplinaridade, no foco na prática de projetos, no desenvolvimento das Habilidades como: pensamento crítico e resolução de problemas; criatividade e inovação (estimuladas pela inclusão das artes); colaboração e comunicação. Vale ressaltar que a inclusão das Artes, a letra “A” (Arts), é um diferencial importante. Ela se refere às Artes de forma ampla, incluindo o design, e garante que a criatividade, a estética e o pensamento lateral sejam integrados ao raciocínio lógico e técnico das áreas STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), tornando a aprendizagem mais holística e engajadora. Em essência, um currículo STEAM visa formar cidadãos mais preparados, capazes de aplicar o conhecimento de maneira integrada para inovar e encontrar soluções criativas para os



desafios da sociedade contemporânea.) são utilizadas para impulsionar o protagonismo estudantil. Essas metodologias, conforme os autores Bacich e Moran (2018), são essenciais para desenvolver o protagonismo nos estudantes. O objetivo é fortalecer habilidades como contextualizar, analisar, avaliar e problematizar informações, transformando-as em conhecimento. Mais do que aplicar conceitos, a missão é inspirar alunos e colegas, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo que contribua para o fortalecimento de habilidades como contextualizar, analisar e problematizar informações, transformando-as em conhecimento.

A utilização de práticas inovadoras e da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para potencializar as ações de educação científica e tecnológica. Essa abordagem busca tornar o ensino mais inclusivo e engajador, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo.

A importância dessas práticas e tecnologias reside no fato de que elas desenvolvem o protagonismo estudantil [25]pois, diversas metodologias como a problematização, a sala de aula invertida, a aprendizagem por projetos e a criação de jogos podem impulsionar o protagonismo dos alunos. Também, fortalecem habilidades essenciais, até porquê, o uso dessas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades de contextualizar, analisar, avaliar, identificar e problematizar situações e informações, transformando-as em conhecimento. As práticas inovadoras e a utilização da tecnologia, ainda, maximizam o uso de recursos pois, o Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI), por exemplo, incentiva a utilização de laboratórios científicos, kits de robótica e outros recursos tecnológicos para evitar que se tornem ociosos. Por conseguinte, essas práticas também, promovem a colaboração e a

[25] ANTUNES (2003, p. 13) critica a noção de protagonismo estudantil por associá-la a uma perspectiva ideológica de **resiliência**, que busca **canalizar a contestação social** em ações individuais e voluntárias. Tal enfoque desvia o foco da transformação coletiva das relações capitalistas, incentivando a adaptação do indivíduo em vez da superação crítica das estruturas sociais.



criatividade. Projetos como o Educom (Projeto de Asssessoria de Comunicação desenvolvido na Escola Estadual Antonia da Silveira Capilé, município de Dourados/MS), promovem a colaboração e o trabalho em equipe, além de estimular o pensamento crítico e a análise de informações.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto foca em atividades inovadoras que buscam desenvolver o protagonismo do estudante. As abordagens incluem: problematização (incentivando os alunos a analisarem e resolverem situações e informações, transformando-as em conhecimento); aprendizagem por projetos (utilizando metodologias como a criação de jogos e projetos de iniciação científica); ensino híbrido e sala de aula invertida (combinando diferentes formatos de ensino), além do uso de tecnologias e recursos que usufruem dos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, kits de Robótica Educacional e outros recursos midiáticos disponíveis na escola.

No entanto, como exemplo dessas práticas, destaca-se aqui, o Educom Capilé, que é um projeto de mídia na instituição escolar. A metodologia de um projeto de assessoria de comunicação dentro da escola, como o Educom Capilé, é baseada na prática e no protagonismo dos alunos. Neste modelo, os estudantes assumem diversas funções, atuando diretamente na produção de mídia escolar. A metodologia do projeto inclui a participação dos alunos em várias etapas de produção, onde eles podem atuar como: videomakers, entrevistadores, editores de vídeos e roteiristas.

Essas práticas visam aprimorar habilidades técnicas e, ao mesmo tempo, desenvolver competências essenciais para a formação dos estudantes. Entre os objetivos do projeto estão: promover a colaboração e o trabalho em equipe, estimular o pensamento crítico e a análise de informações, e sensibilizar os alunos para a importância da ética na comunicação. Além disso, a metodologia busca desenvolver habilidades de escrita e de comunicação oral.



A execução do projeto se alinha com diversas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como conhecimento, cultura digital, comunicação e responsabilidade e cidadania.

O PAPEL DO PCPI E O PROJETO EDUCOM CAPILÉ

As competências do Professor Coordenador de Práticas Inovadoras, detalhadas no Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II[26], da rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, se concentram em ser um agente de transformação dentro do ambiente escolar, com o objetivo de melhorar os índices de aprendizagem e reduzir a evasão escolar.

De acordo com o manual compete ao Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI):

> participar das formações continuadas oferecidas pela COTED, em parceria com o CFOR e demais setores da SED; orientar, acompanhar e auxiliar o professor regente, juntamente com a coordenação pedagógica, no planejamento de atividades inovadoras; realizar formações aos professores que atuam na escola/centro, de acordo com as orientações enviadas pela COTED; fomentar a realização de projetos de iniciação científica, utilizando os diversos recursos disponíveis na escola/centro; responsabilizar-se pela organização e disponibilização dos materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento das práticas inovadoras; subsidiar o professor regente na utilização pedagógica dos equipamentos e materiais disponíveis na STE, dos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, do Kit de Robótica Educacional, do LDM, bem como dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes nas escolas; incentivar a utilização da STE, dos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, do Kit de Robótica Educacional, do LDM, bem como dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes nas escolas, com vistas a evitar torná-los ociosos; gerenciar, de forma ética e responsável, os recursos materiais, no

[26] MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II**. Campo Grande, MS, 2023.

> desenvolvimento de Práticas Inovadoras; zelar pela manutenção, limpeza e funcionamento dos equipamentos, do mobiliário e dos materiais da STE, dos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, do Kit de Robótica Educacional, do LDM, bem como dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes nas escolas; comunicar à Direção Escolar a ocorrência de danos em materiais e equipamentos da STE, dos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, do Kit de Robótica Educacional, do LDM, bem como dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes nas escolas; elaborar Plano de Ação e registrar as rotinas diárias no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE); Manter atualizados e cumprir o cronograma de entrega dos documentos solicitados pela COTED/SITEC/SED; fomentar o desenvolvimento de projetos de iniciação científica nas escolas; incentivar a participação de estudantes e professores em eventos de iniciação científica em níveis regionais, nacionais e internacionais; estimular e acompanhar a implantação e/ou implementação de clubes de ciências, de leitura e de robótica e programação, nas escolas; seguir as orientações de segurança estabelecidas pela SED/MS dos diversos espaços e recursos disponíveis na escola. O (A) PCPI, no exercício de suas atribuições, junto à equipe escolar e estudantes, deverá orientar, com total atenção, as práticas inovadoras, exercendo a escuta ativa e a presença pedagógica, de modo a contribuir com o desenvolvimento de competências tanto nos professores, quanto nos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II**. Campo Grande, MS, 2023.)

As competências do PCPI são fundamentais para a implementação do projeto, pois este profissional atua como um mediador das práticas inovadoras na escola, ajudando a aprimorar as ações pedagógicas e, por consequência, alavancar a aprendizagem dos estudantes.

As competências do PCPI se alinham ao pensamento de Paulo Freire (1921-1997), especialmente no que diz respeito à Educação Libertadora e ao protagonismo do estudante. Freire criticava a "educação bancária", onde o professor apenas deposita conhecimentos nos alunos. A atuação do PCPI, que incentiva projetos e o uso de tecnologias, se opõe a essa prática, pois busca um aprendizado ativo, onde os alunos são sujeitos de sua própria formação. A mediação do PCPI no uso da tecnologia, por exemplo, pode ser vista como uma forma de Freire (FREIRE, 1996, p. 131) na qual "o uso da tecnologia não deve ser realizado de qualquer modo ou sem a devida preparação", mas sim para expandir a capacidade crítica e criativa.

A ênfase do PCPI em práticas inovadoras e na aprendizagem por projetos se conecta diretamente à teoria construtivista de Jean Piaget (1896-1980). Para Piaget, o conhecimento não é simplesmente recebido, mas construído ativamente pelo indivíduo por meio da interação com o ambiente. As atividades que o PCPI fomenta, como a iniciação científica e a criação de jogos, proporcionam experiências concretas que permitem aos estudantes assimilarem e acomodarem novas informações, construindo seus próprios esquemas de conhecimento. O PCPI, nesse sentido, opera como um mediador, criando as condições e fornecendo os recursos necessários para que essa construção ocorra.

A competência do PCPI em promover um ambiente de aprendizado colaborativo e o trabalho com práticas interativas ressoam com a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky defendia que o desenvolvimento humano ocorre através da interação social e da mediação cultural. A mediação do PCPI, ao incentivar o trabalho em equipe em projetos como o Educom, que integra alunos de diferentes funções (videomakers, roteiristas, etc.), cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesta zona, a interação com colegas mais experientes e a mediação do professor permitem que o aluno alcance um nível de desenvolvimento que não conseguiria sozinho. A tecnologia, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de mediação que potencializa essa interação e a construção coletiva do conhecimento.

O Projeto pedagógico Práticas Inovadoras II, reforça sobre a organização e ações que devem ser desenvolvidas pelo PCPI cabe, portanto, destacar:

> Considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, o PCPI deverá elaborar um plano de ação, de acordo com as orientações da Coordenadoria de Tecnologia Educacional – COTED/SIEC/SED, no qual estará contemplado um diagnóstico inicial contextualizado com as situações-problemas atuais da escola e propostas de ações inovadoras, estratégias e metas com o objetivo de amenizá-los ou solucioná-los.
>
> A partir disso, o (a) PCPI, a equipe gestora e os docentes organizarão, em conjunto com os estudantes, ações inovadoras que contribuam para o

fortalecimento das habilidades de contextualizar, analisar, avaliar, identificar e problematizar situações e informações, transformando-as em conhecimento, além de proporcionar contato com novas ideias de aplicação de metodologias de aprendizagem e de compartilhamento de experiências. O desenvolvimento do projeto envolve a execução de atividades inovadoras na escola, buscando a aprendizagem do estudante e o seu desenvolvimento pleno. Para isso, propõe-se a realização de formação continuada a (ao) PCPI, elaborada e orientada pela COTED, em parceria com a Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - CFOR e os demais setores da SED/MS, podendo ser multiplicada a equipe pedagógica da unidade escolar.

Essas ações incluem subsidiar gestores, coordenadores e professores, para a construção de uma base teórica, de modo a identificar e compreender os problemas contextuais da escola, para elaborar hipóteses, estratégias e soluções, além de fomentar práticas inovadoras, inclusive com o uso de equipamentos e materiais disponíveis na Sala de Tecnologia Educacional, do Laboratórios de Base Científica, do Laboratório Didático Móvel, do Laboratório Educacional de Robótica, bem como dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes no ambiente escolar.

Dentre as propostas de formação que podem auxiliar os professores na elaboração de estratégias e soluções dos problemas identificados, poderão estar incluídos programas extracurriculares, como a criação de clubes, incentivando a colaboração e a criatividade entre os estudantes, por meio de projetos e atividades em equipe ou, ainda, promover programas de mentoria, nos quais os estudantes são orientados por profissionais experientes em suas áreas de interesse.

Para tanto, as formações terão como objetivo desenvolver habilidades pedagógicas interativas, ressaltando também o uso da inteligência artificial e o aprendizado de máquina para a personalização do ensino. Por consequência, outras ações, naturalmente, serão realizadas para desenvolver práticas inovadoras nas escolas, considerando, por exemplo, o aprendizado baseado em projetos, a comunicação e colaboração, a acessibilidade, o ensino baseado em dados, as metodologias ativas, o debate em grupo, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem baseada em jogos, a cultura *maker*, a aprendizagem criativa, o *flipped classroom,* a pesquisa como princípio educativo, dentre outras. (MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II**. Campo Grande, MS, 2023.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A implementação do projeto Educom, sob a coordenação estratégica do PCPI, representa um avanço significativo na educação, alinhando-se a uma visão pedagógica contemporânea e transformadora. Mais do que um simples projeto de comunicação escolar, o Educom é uma metodologia ativa que promove o protagonismo estudantil e fortalece o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

O PCPI emerge como um agente de mudança, cuja função transcende a gestão de recursos e o fomento de atividades. Ele é o mediador que conecta a tecnologia às práticas pedagógicas inovadoras, criando um ambiente onde a aprendizagem se torna uma construção ativa e colaborativa. Sua atuação, pautada na escuta ativa e na orientação pedagógica, é fundamental para que o projeto não se reduza a uma iniciativa isolada, mas se integre de forma orgânica ao currículo, contribuindo diretamente para o aprimoramento dos índices de aprendizagem e para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

A relação entre as competências do PCPI e as teorias de pensadores como Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky demonstra que o projeto Educom está ancorado em uma base teórica sólida. Ele incorpora a essência da educação libertadora, do construtivismo e do sociointeracionismo, mostrando que a tecnologia e as práticas inovadoras são ferramentas poderosas para a humanização do ensino e para a formação integral do aluno.

Cabe destacar, ainda, que ao desenvolver o projeto de Assessoria de comunicação, dentro da unidade escolar, se consegue incentivar os alunos a atuarem como produtores de conteúdo (em jornais escolares, podcasts, mídias sociais), desenvolvendo habilidades de escrita, mídia-educação e criticidade, o que torna a aprendizagem muito mais prazerosa, além de trazer diversos conhecimentos e informações.

Em suma, a articulação entre o projeto Educom e a função do PCPI na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) é um modelo eficaz para enfrentar os desafios da educação moderna. Ao capacitar alunos e professores para a produção de conhecimento de forma colaborativa e crítica, o projeto não apenas melhora a qualidade

do ensino, mas também prepara os estudantes para serem protagonistas de suas vidas e agentes de transformação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 set. 2025.

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

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 10.814**, de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande, SED/MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 4.113**, de 13 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar das etapas do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual. Campo Grande, MS, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 3.827**, de 15 de janeiro de 2021. Regulamenta os procedimentos e critérios para avaliação de desempenho dos Profissionais na Função Docente Temporária, em regime de suplência, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2021.



MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II**. Campo Grande, MS, 2023.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDUCAÇÃO ADVENTISTA E SOCIEDADE BRASILEIRA: ENTRE A MISSÃO RELIGIOSA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Michela Walevein
Mestre em História - Universidade Federal da Grande Dourados
E-mail: michelawalevein@ufgd.edu.br
Marta Salvadora Colman
Graduada em Pedagogia e HIstória
E-mail: martasalvadora@hotmail.com

Resumo: A educação confessional adventista no Brasil constitui um campo de investigação relevante para compreender as interações entre religião, sociedade e práticas escolares. Este trabalho analisa a trajetória desse modelo educacional a partir da articulação entre projeto pedagógico, memória institucional e circulação de impressos, com destaque para a figura de Ellen G. White. Sua concepção de educação integral, que unia formação das faculdades mentais, preparo para a vida prática e desenvolvimento moral e espiritual, consolidou-se como matriz normativa do sistema escolar adventista (WHITE, 2008). Tal concepção buscava integrar fé, saúde, trabalho manual e vida acadêmica, constituindo-se em diretriz que ultrapassava os limites do ambiente eclesiástico para moldar também o ethos comunitário e social. No Brasil, a educação adventista surgiu em meio ao processo de expansão missionária no final do século XIX e início do XX, quando missionários norte-americanos implantaram escolas paroquiais ligadas à obra de colportagem e à difusão da literatura religiosa (STENCEL, 2019; SILVA, 2018). O modelo educacional adotado respondia a demandas de formação de lideranças, mas também se apresentava como estratégia de inserção social em um contexto marcado por disputas confessionais e pela presença hegemônica do catolicismo. Ao longo do século XX, esse projeto consolidou-se com a criação de internatos e, posteriormente, com a abertura de instituições de ensino superior, como o Instituto Adventista de Ensino, em 1915, hoje Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp (STENCEL, 2019). A análise historiográfica evidencia o protagonismo de Ellen G. White na formulação de diretrizes filosófico-educacionais que integraram fé, saúde e moral, constituindo fundamentos para a consolidação institucional e para a expansão de escolas e internatos da educação básica ao ensino superior (SALES; CASTRO, 2020). Mais que uma proposta pedagógica, a educação adventista constituiu-se como espaço de transmissão identitária, articulando missão, fé e práticas sociais, e garantindo coesão comunitária em diferentes contextos históricos. Pesquisas recentes também apontam que o perfil do aluno da Rede Adventista vem sofrendo transformações significativas, revelando novas demandas de religiosidade e espiritualidade em sala de aula e indicando a permanência de debates sobre identidade, memória e missão educacional (FERREIRA,



2017). No cenário contemporâneo, tais desafios dialogam com as tendências polarizantes da pós-modernidade, que tensionam a preservação da identidade adventista (SANTOS, 2021). Assim, a educação adventista deve ser compreendida não apenas como prática escolar confessional, mas como projeto social, histórico e religioso, que atravessa mais de um século de presença no Brasil e continua a provocar reflexões sobre os sentidos da formação integral e sobre a relação entre religião, identidade e sociedade.

Palavras-chave: Educação adventista; Educação confessional; Ellen G. White; História da educação; Memória social.

INTRODUÇÃO

Educação nunca é neutra. Sempre esteve ligada à política, à filosofia, à ciência, à religião e até à economia. No Brasil, a educação formal começou com os missionários católicos, mas logo também os protestantes fundaram escolas. Dentro desse quadro surge a Educação Adventista, que tem mais de 120 anos de história no Brasil. A educação confessional adventista no Brasil constitui um campo de investigação relevante para compreender as interações entre religião, sociedade e práticas escolares. Como lembra o *Dicionário de Ensino de História*, o termo 'método de ensino' não se limita a técnicas didáticas, mas expressa projetos pedagógicos vinculados a disputas culturais e sociais (BITTENCOURT, 2019, p. 162-167). Este trabalho analisa a trajetória desse modelo educacional a partir da articulação entre projeto pedagógico, memória institucional e circulação de impressos, com destaque para a figura de Ellen G. White. Sua concepção de educação integral, que unia formação das faculdades mentais, preparo para a vida prática e desenvolvimento moral e espiritual, consolidou-se como matriz normativa do sistema escolar adventista (WHITE, 2008, p 13-15). Tal concepção buscava integrar fé, saúde, trabalho manual e vida acadêmica, constituindo-se em diretriz que ultrapassava os limites do ambiente eclesiástico para moldar também o comunitário e social.

No Brasil, a educação adventista surgiu em meio ao processo de expansão missionária no final do século XIX e início do XX, quando missionários norte-americanos

implantaram escolas paroquiais ligadas à obra de colportagem e à difusão da literatura religiosa (STENCEL, 2019; SILVA, 2018). O modelo educacional adotado respondia a demandas de formação de lideranças, mas também se apresentava como estratégia de inserção social em um contexto marcado por disputas confessionais e pela presença hegemônica do catolicismo.

A partir desse processo inicial, ao longo do século XX, esse projeto consolidou-se com a criação de internatos e, posteriormente, com a abertura de instituições de ensino superior, como o Instituto Adventista de Ensino, em 1915, hoje Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp (STENCEL, 2019, pp 45-46).

A análise historiográfica evidencia o protagonismo de Ellen G. White na formulação de diretrizes filosófico-educacionais que integraram fé, saúde e moral, constituindo fundamentos para a consolidação institucional e para a expansão de escolas e internatos da educação básica ao ensino superior (SALES; CASTRO, 2020, pp. 462-463). Mais que uma proposta pedagógica, a educação adventista constituiu-se como espaço de transmissão identitária, articulando missão, fé e práticas sociais, e garantindo coesão comunitária em diferentes contextos históricos. Pesquisas recentes também apontam que o perfil do aluno da Rede Adventista vem sofrendo transformações significativas, revelando novas demandas de religiosidade e espiritualidade em sala de aula e indicando a permanência de debates sobre identidade, memória e missão educacional (FERREIRA, 2017, p. 135).

No cenário contemporâneo, tais desafios dialogam com as tendências polarizantes da pós-modernidade, que tensionam a preservação da identidade adventista (SANTOS, 2021, p.42). Além de tais desafios, chama atenção também a dimensão global da rede: hoje, a educação adventista está presente em 145 países, com mais de 8.500 instituições e cerca de 2 milhões de alunos. Só na América do Sul são quase 337 mil estudantes, sendo 225 mil no Brasil (A EDUCAÇÃO ADVENTISTA, s.d., p. 1). Trata-se, portanto, de um sistema educacional de grande envergadura, que ultrapassa os limites de uma rede estritamente confessional, dialogando diretamente com as demandas do



tempo presente. Esse percurso histórico e conceitual evidencia que a educação adventista deve ser analisada como projeto social, histórico e religioso, cujos dilemas permanecem atuais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada pauta-se na análise documental e historiográfica de produções acadêmicas, literatura confessional adventista e estudos recentes sobre educação confessional. Foram consultadas dissertações, artigos e livros (STENCEL, 2019; SANTOS, 2021; FERREIRA, 2017; SALES; CASTRO, 2020; SILVA, 2018), além de fontes primárias da literatura adventista e documentos eletrônicos disponíveis em sites institucionais e veículos oficiais da Igreja Adventista.

> A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. (...) As representações do mundo social assim construídas (...) são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Assim, o método de análise ancora-se na perspectiva da História Cultural e da História da Educação, privilegiando o estudo da educação como prática social e como construção de identidades, buscando compreender a educação adventista em suas origens, consolidação e desafios contemporâneos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA IGREJA ADVENTISTA DO SETIMO DIA E SUA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL



Antes de adentrar a análise da educação adventista no Brasil, é necessário recuperar brevemente o contexto de formação da própria Igreja Adventista do Sétimo Dia, a fim de situar o leitor quanto às origens do movimento e à sua concepção de educação. A denominação nasceu nos Estados Unidos no século XIX. O episódio decisivo foi o Grande Desapontamento de 1844, quando milhares de pessoas aguardavam a volta de Cristo e essa expectativa não se cumpriu. A partir dessa crise, surgiu uma reorganização que deu origem à Igreja Adventista do Sétimo Dia (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 3).

Nos primeiros anos, como os fiéis acreditavam no retorno iminente de Jesus, não havia prioridade em fundar escolas. Com o tempo, porém, percebeu-se que era preciso preparar crianças e jovens para a vida prática, para a missão e para o serviço. Assim, em 1872 foi aberto o *Battle Creek College*, primeira escola adventista, fortemente influenciada por Ellen G. White, que defendia uma educação integral (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 5).

Nesse processo, Ellen G. White tornou-se a principal referência da filosofia educacional adventista. Para ela, o objetivo maior da educação era restaurar no ser humano a imagem de Deus. Isso significava desenvolver não apenas a mente, mas também o corpo, as emoções, a espiritualidade e a vida social. Sua proposta é integral e pode ser resumida em quatro pilares:

- Aprender a fazer – desenvolvimento físico, hábitos de saúde, trabalho manual;
- Aprender a conviver – equilíbrio emocional, cidadania, caráter íntegro;
- Aprender a conhecer – pensamento crítico, reflexão, criatividade;
- Aprender a ser – espiritualidade, empatia, solidariedade (A EDUCAÇÃO ADVENTISTA, s.d., p. 6-8).

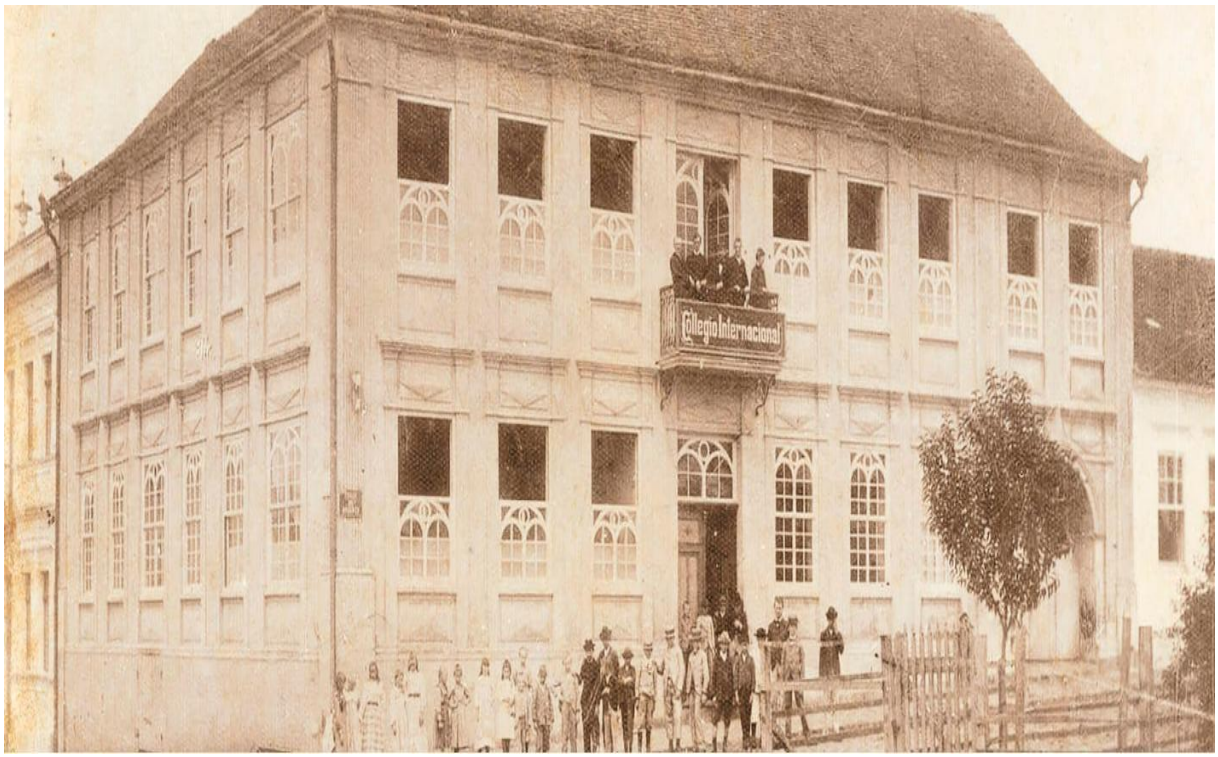


Ou seja, a educação adventista não vê o aluno apenas como mente a ser treinada, mas como um ser humano completo. Os quatro pilares traduzem uma concepção de formação integral que se tornou diretriz da educação adventista, articulando fé, prática social e desenvolvimento humano de maneira ampla. Tal perspectiva, quando transposta ao contexto brasileiro, serviu de base para a consolidação de escolas e internatos que buscavam formar não apenas alunos preparados academicamente, mas cidadãos comprometidos com valores éticos, espirituais e comunitários.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA: ORIGENS E CONSOLIDAÇÃO

A chegada da mensagem adventista ao Brasil esteve desde cedo associada à preocupação com a educação, entendida como instrumento missionário e de preservação identitária. No Brasil, a primeira escola foi fundada em 1896, em Curitiba, o Colégio Internacional, dirigido por Guilherme Stein Jr., o primeiro adventista batizado no país. Esse colégio alfabetizava em português e alemão e foi a semente da rede que hoje conta com 512 unidades escolares, 12 mil professores e mais de 225 mil alunos (A Educação Adventista, s.d., p. 2).

Em 1896, primeira escola adventista aberta em Curitiba.



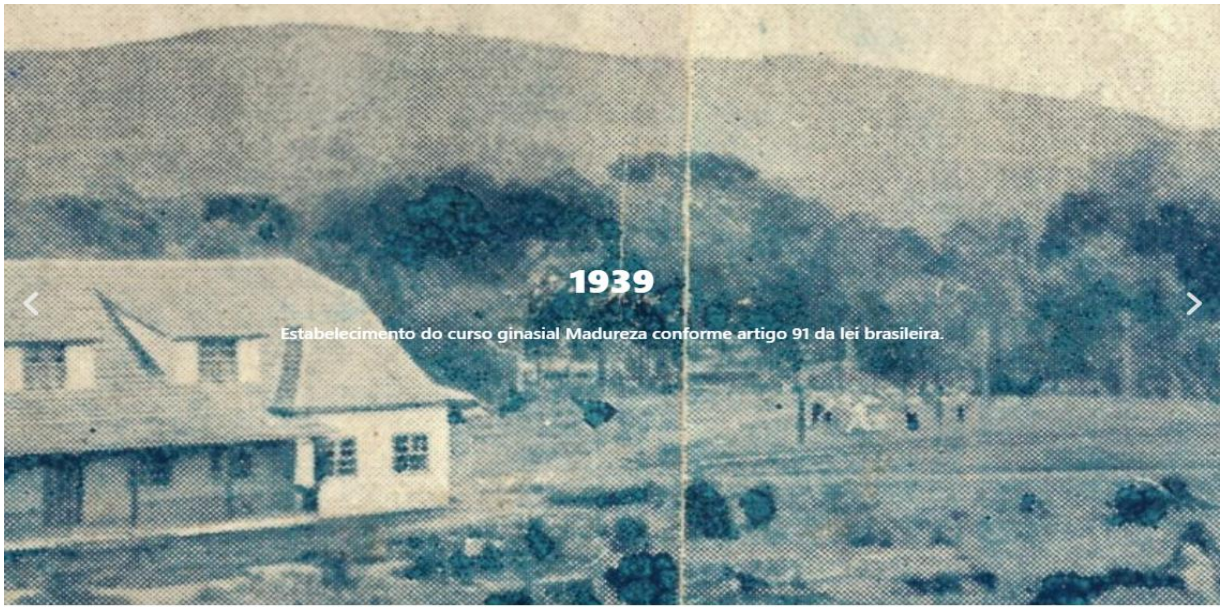
Fonte: Disponível em: https://www.revistaadventista.com.br/da-redacao/destaques/120-anos-de-ensino/ acesso em 20 de agosto de 2025.

A educação adventista no Brasil remonta ao final do século XIX, marcada pela chegada de missionários que trouxeram a preocupação com a formação das novas gerações dentro de parâmetros confessionais. Nesse sentido, Ellen G. White orientava que "em todas as nossas igrejas deveria haver escolas" (WHITE, 2000, p. 150, apud FERREIRA, 2017, p. 139).

O crescimento foi significativo já nas primeiras décadas do século XX: "no ano de 1906, 42% das igrejas possuíam escolas" (AZEVEDO, 2004, p. 33, apud FERREIRA, 2017, p. 139). Esse dado evidencia que a preocupação educacional era central para o projeto missionário, não apenas como formação acadêmica, mas também como mecanismo de preservação cultural e religiosa. A institucionalização do ensino superior adventista ocorreu em 1915 com a criação do Instituto Adventista de Ensino

(atual UNASP), em São Paulo, que passou a ser centro de formação de professores, líderes e teólogos (STENCEL, 2019, p. 45). Internatos como o Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (IACS), fundado em 1927, e o Instituto Adventista Paranaense (IAP), em 1936, consolidaram a presença educacional adventista em diferentes regiões do país.

Há 86 anos, o Colégio Adventista do Paraná, antigo IAP (INSTITUTO ADVENTISTA PARANAENSE).



Fonte: Disponível em: https://wp.faculdadeadventista.edu.br/historico/ acesso em 20 de agosto de 2025.

Ao longo do século XX, o sistema educacional adventista ampliou-se, articulando missão religiosa e inserção social. Em 2016, a rede contava com mais de 450 unidades escolares, 10 mil professores e aproximadamente 176 mil alunos (REVISTA ADVENTISTA, 2016). Já em dados mais recentes, a própria Rede Adventista informa possuir 512 unidades escolares, 12 mil professores e mais de 225 mil alunos (A EDUCAÇÃO ADVENTISTA, s.d., p. 2). A comparação mostra a expansão contínua da

rede na última década, acompanhando tanto o crescimento institucional quanto as demandas sociais e educacionais do país. Esses números a configuram como uma das maiores redes confessionais privadas de ensino no Brasil, com presença que vai do ensino básico à pós-graduação. "Eram basicamente multisseriadas e utilizavam o espaço das igrejas já existentes. [...] surgiram para atender a necessidade interna de manter as suas crianças livres do que era entendido como ameaças à formação adventista" (SCHÜNEMANN, 2009, p. 76, apud FERREIRA, 2017, p. 138). Esse modelo reforça o caráter identitário e comunitário da educação adventista em sua origem.

Assim, a educação adventista consolidou-se como parte integrante do campo educacional brasileiro, não apenas como prática escolar confessional, mas como projeto social, histórico e religioso, que contribui para a formação de gerações e debates educacionais e sociais no país.

EDUCAÇÃO SUPERIOR ADVENTISTA E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS

A criação do Instituto Adventista de Ensino, em 1915, representou um marco na consolidação da educação adventista no Brasil, especialmente pelo papel de formar lideranças religiosas e educacionais. O IAE, atual Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), tornou-se referência não apenas pela oferta de cursos regulares, mas sobretudo por constituir-se como espaço de formação de professores, pastores e dirigentes denominacionais (STENCEL, 2019, p. 45).

A centralidade da educação superior para o projeto adventista explica-se pela necessidade de preparar quadros capazes de sustentar a expansão missionária e a administração da rede de escolas e igrejas em território nacional. Instituições como o Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (IACS), fundado em 1927, e o Instituto Adventista Paranaense (IAP), inaugurado em 1936, ampliaram a presença da denominação em diferentes regiões, articulando internatos, colégios e cursos de nível superior. Esses espaços funcionaram como verdadeiros polos de difusão da cultura adventista, integrando



vida acadêmica, prática religiosa e atividades comunitárias. Neles, a formação esteve associada à missão de difundir valores confessionais e consolidar a identidade denominacional. Ao longo do século XX, a expansão da rede adventista de ensino superior acompanhou a profissionalização da própria Igreja Adventista do Sétimo Dia no Brasil. A constituição de uma elite religiosa formada nessas instituições garantiu não apenas a reprodução de quadros pastorais e administrativos, mas também a inserção da Igreja em debates educacionais e sociais mais amplos. Esse processo demonstra que a formação superior adventista não se restringiu às necessidades internas da denominação, mas dialogou com as transformações sociais do Brasil republicano, respondendo a demandas por profissionalização docente, assistência social e participação em discussões sobre políticas educacionais.

Assim, a educação superior adventista deve ser compreendida em sua dupla dimensão: como espaço estratégico de formação de lideranças religiosas e sociais e como agente de disputa no campo educacional brasileiro. Essa ambivalência revela tanto a força de seu projeto identitário quanto as tensões contemporâneas diante da secularização e das pressões do mercado. "A identidade adventista encontra-se desafiada por tendências polarizantes da condição pós-moderna, que ao mesmo tempo em que reforçam a pertença comunitária, também geram rupturas e reinterpretações do legado confessional" (SANTOS, 2021, p. 24).

EDUCAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE

Se, na introdução, destacou-se o papel histórico da rede escolar adventista como espaço de transmissão identitária, cabe agora aprofundar como essa função se realiza no contexto contemporâneo. A rede escolar adventista ocupa um papel central na manutenção e transmissão denominacional. Como afirma Santos (2021, p. 42), "a rede escolar adventista é parte fundamental na construção e transmissão da identidade denominacional, ainda que precise negociar constantemente com as demandas de pluralidade cultural e religiosa presentes na sociedade brasileira". Esse duplo movimento

revela a tensão permanente entre a preservação de valores confessionais e a adaptação ao contexto plural.

Esse desafio não permanece apenas no plano teórico, mas se materializa de forma concreta na composição do corpo discente. A análise de Ferreira (2017, p. 145) demonstra que "do total de 1.787 alunos, apenas 33,9% declararam pertencer à Igreja Adventista do Sétimo Dia". Ou seja, a maioria dos estudantes não compartilha a mesma crença religiosa, o que exige da instituição estratégias pedagógicas capazes de dialogar com diferentes experiências de fé e de cultura, sem diluir sua identidade.

Observa-se que, à medida que faculdades e universidades adventistas passaram a competir no mercado educacional privado, novos desafios emergiram. Entre eles, destaca-se a necessidade de equilibrar a fidelidade confessional com as exigências de qualidade acadêmica e com a diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira. Mais do que uma questão de diversidade entre alunos, trata-se de um dilema estrutural que atravessa toda a prática educacional adventista. Como observa Santos (2021, p. 233), "entre a fidelidade confessional e a abertura ao pluralismo, a educação adventista convive com pressões que revelam tendências polarizantes, as quais desafiam sua coerência identitária e pedagógica". Essa polarização manifesta-se em diferentes esferas: na escolha dos currículos, nas práticas de sala de aula e na relação com a sociedade em geral, evidenciando a dificuldade de conciliar tradição e contemporaneidade.

À luz dessas tensões, é necessário compreender que a proposta adventista não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas se ancora em um projeto mais amplo de formação integral. Assim, "a missão educacional adventista não se limita ao ensino de conteúdos, mas envolve a formação integral, na qual fé, ciência e prática social são articuladas como expressão da identidade denominacional" (SANTOS, 2021, p. 145). Esse horizonte educativo amplia a discussão sobre identidade e missão, situando a escola adventista como espaço de mediação entre tradição confessional e exigências de uma sociedade plural. A educação adventista situa-se, portanto, em meio a tensões permanentes, nas quais identidade, missão e diversidade cultural se entrelaçam ora

reforçando, ora desestabilizando os marcos fundacionais da denominação. Ao observar a contemporaneidade do adventismo no Brasil, a análise da memória e da transmissão religiosa torna-se chave para compreender os desafios da educação adventista.

Essa ênfase na integralidade abre caminho para outra dimensão essencial: o papel da memória e da comunicação na sustentação da identidade adventista. Para a escola confessional, isso significa repensar intencionalmente os processos de formação integral, que tradicionalmente se apoiam em práticas de leitura, estudo e convivência comunitária. O autor identifica que, na tradição adventista, há um uso recorrente do "passado fundante" para legitimar ações no presente, inclusive quanto ao "uso e à recusa da mídia", e que, nesse processo, há "preocupação com relação aos perigos enfrentados quanto à perda da identidade do movimento" (FOLLIS, 2017, p. 18).

No âmbito educacional, essa tensão emerge quando os códigos identitários (valores, práticas devocionais e pedagógicas) precisam dialogar com a pluralidade cultural da sociedade brasileira e com a pressão por resultados acadêmicos. Do ponto de vista teórico, Follis discute a relação entre memória e identidade, advertindo que "a grande preocupação alienante da vida não é apenas a perda da memória, mas [também] basear identidades em quadros sociais com alta fluidez" (FOLLIS, 2017, p. 43). Em termos educacionais, isso demanda projetos pedagógicos capazes de sustentar referências estáveis (visão de ser humano, valores e finalidades) sem cair em rigidez doutrinária nem em diluição identitária. Essas tensões entre memória e identidade desdobram-se ainda na noção adventista de "verdade presente", que exerce papel estruturante.

A partir de Knight, Follis lembra que os pioneiros entendiam a "verdade presente" como dinâmica, mas firmada em um núcleo fundacional (KNIGHT, 2005, p. 11–12, apud FOLLIS, 2017, p. 99–100). Já Ellen G. White, citada por Follis, assevera que a mensagem de Deus é situada historicamente ("mensagem […] para este tempo") e, ao mesmo tempo, "pode ser tornada interessante à mente ativa das crianças" (WHITE, 1888; 1984, apud FOLLIS, 2017, p. 100–105). Isso abre uma via pedagógica para

articular fé, ciência e cidadania de modo historicamente consciente e pedagogicamente significativo.

No campo missionário, Follis registra a sucessão de etapas que levaram a Igreja a focalizar "todos os povos" (pós-1990), o que recoloca a escola como lugar de hospitalidade, mediação intercultural e testemunho público no espaço plural (FOLLIS, 2017, p. 109–116). Ao mesmo tempo, ecoando Veloso, aponta-se o temor à "destruição da identidade cristã adventista", razão pela qual a unidade é vista como credencial denominacional (VELOSO, 2004, p. 245, apud FOLLIS, 2017, p. 116).

Quanto às práticas, Follis evidencia um ethos "livrocêntrico", no qual a leitura (Bíblia, Ellen G. White e literatura denominacional) modela identidades, inclusive por meio de processos de evangelização e ensino (FOLLIS, 2017, p. 164–165). Em escolas, isso pode se traduzir em currículos integrados, clubes de leitura, projetos interdisciplinares e práticas de escrita que conectem memória, ética e serviço ao próximo. Para a educação adventista, a implicação é dupla: (a) fortalecer a literatura midiática crítica, para que estudantes compreendam e avaliem discursos religiosos em ambientes digitais; e (b) desenvolver competências para produção responsável de conteúdos, coerentes com a missão e com o respeito à diversidade, como parte da formação integral (FOLLIS, 2017, p. 172–203).

Sua concepção de formação plena permanece como eixo articulador entre missão religiosa, ensino acadêmico e inserção comunitária. Contudo, o cenário atual, marcado por transformações sociais e tendências polarizantes da pós-modernidade, apresenta novos desafios quanto à preservação da identidade e à atualização pedagógica. Nesse sentido, compreender a educação adventista como espaço de diálogo entre fé e sociedade torna-se fundamental para analisar sua permanência, relevância e capacidade de contribuir para uma formação integral que responda às demandas contemporâneas sem perder de vista sua matriz confessional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Morais; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 162-167

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COLÉGIO ADVENTISTA DO PARANÁ. Histórico. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://wp.faculdadeadventista.edu.br/historico/. Acesso em: 20 ago. 2025.

FERREIRA, Patrick Vieira. **Educação confessional**: o perfil do aluno de Escolas Adventistas. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, v. 43, n. 2, p. 135–148, jul./dez. 2017. DOI: 10.22351/nepp.v43i2.3009.

FOLLIS, Rodrigo. **Memória, mídia e transmissão religiosa**: estudo de caso da Revista Adventista (1906–2010). 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

KNIGHT, George R. **A busca de identidade**: o desenvolvimento das doutrinas adventistas. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.

REVISTA ADVENTISTA. 120 anos de ensino. Revista Adventista, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.revistaadventista.com.br/da-redacao/destaques/120-anos-de-ensino/. Acesso em: 20 ago. 2025.

SALES, Giza Guimarães Pereira; CASTRO, Rosane Michelli de. **O protagonismo de Ellen G. White no projeto educacional cristão adventista no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 462–479, jan./mar. 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.064.AO12.

SANTOS, Eduardo Cavalcante Oliveira. **Identidade adventista em questão**: construção, transmissão e tendências polarizantes que desafiam a sua preservação na condição pós-moderna. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Marcos. **A penetração da educação adventista no Brasil**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

STENCEL, Renato. **A educação superior adventista no Brasil**: história e desenvolvimento. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2019.

VELOSO, Eber Nunes. A unidade da igreja como credencial divina. In: TIMM, Alberto R. (Org.). **A Igreja Adventista e sua identidade**. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2004. p. 235–248.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHITE, Ellen G. Manuscrito 8a, 1888. In: _____. Manuscript Releases. [s.l.]: Ellen G. White Estate, 1981–1993. (apud FOLLIS, 2017).

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos Pais, Professores e Estudant**es. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1984. (apud FOLLIS, 2017).

WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.



MEMÓRIAS, CULTURAS E AFETOS: Relatos e Reflexões a Partir do trabalho com Gênero nas áreas da História e da Psicologia

Nashla Dahás
Professora visitante de História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
E-mail: nashlagomozias@ufgd.edu.br
Daniela Pérez
Professora visitante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
E-mail: danielaangarita@ufgd.edu.br

Resumo: Esta comunicação apresenta práticas de trabalho em nível superior nas áreas de História e Psicologia a partir de projetos e ações em gênero realizadas na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada em Mato Grosso do Sul, Brasil. Especificamente, discutiremos os processos de elaboração, realização e metacognição na ação de extensão "Ciclo de Debates híbridos: perspectivas de gênero na historiografia das ditaduras latino-americanas" e no evento "Rodas de conversa: Ecos de gênero", ambos concluídos neste ano de 2025. Buscamos refletir sobre as possibilidades e desafios que encontramos ao perseguirmos aprendizagens interdisciplinares, interculturais e sintonizadas com o combate às violências políticas de gênero. Pela expressão violência de gênero, entendemos o "mandato" que, segundo Rita Segato, em suas *Estruturas elementares da violência* (2003), é a condição necessária para a reprodução das relações hierárquicas de gênero. Ou seja, trata-se de um ato que se torna necessário aos processos cotidianos de restauração do poder. Do ponto de vista metodológico, buscamos nos apoiar nas humanidades digitais e no escopo da divulgação científica, tomando como referência Nelson Pretto: "Não se trata da internet nas salas de aula, mas das salas de aula no mundo da internet" (2025). Para tanto, compartilhamos o perfil de mídia social que consta no título do trabalho e que abriga as ações citadas, mobilizando estudantes de graduação em torno dos estudos de gênero relacionados, ainda, às noções de bem-estar emocional, fortalecimento de vínculos e redes de apoio na universidade, com destaque para a aplicação da pedagogia decolonial (Walsh, 2017). Entre outras considerações, concluímos que o alunado em ciências humanas envolvido nos projetos em questão encontra-se distante do letramento digital cada vez mais desejado, que as possibilidades trazidas pela internet estão sendo invisibilizadas pela ampliação do consumo nas mídias sociais e que os projetos e ações em gênero, quando realizados de forma ética e responsável, são um caminho efetivo para a "educação como prática da liberdade" (hooks, 1994). Também ressaltamos a importância de continuar



ampliando as redes de discussão, estudo e divulgação de atividades relacionadas com as temáticas de gênero, interseccionalidade e decolonialidade com pessoas da comunidade universitária em geral e com pessoas que atuam na pesquisa, ativismo e liderança fora e dentro da instituição.

Palavras-chave: Estudos de gênero; Interdisciplinaridade; Educação na era digital.

INTRODUÇÃO

Estudos de gênero configuram-se como temas sensíveis no ensino de história? Segundo a historiadora Verena Alberti em artigo já clássico sobre a temática do sensível em sala de aula, é possível dizer que a própria matéria, História, é uma questão sensível e controversa em virtude da sua natureza entendida pela autora como mais difícil de ser ensinada por tratar, entre outras questões, de complexificar ideias equivocadas, mas enraizadas no senso comum. Tomando o argumento como sustentável, consideramos que há uma diversidade de entendimentos equivocados (Alberti, 2016, p. 36), mas também falseados e até negacionistas a respeito da categoria gênero em circulação nos meios públicos e principalmente na internet - espaço que adquiriu grande relevância como campo de disputas de narrativas e memórias nas duas últimas décadas.

Simultaneamente, é possível indagar se a História, *per si*, como uma disciplina "difícil", poderia capitanear de forma bem-sucedida processos mais amplos de aprendizagem em gênero, para além dos usos do termo como ferramenta analítica mobilizada no interior de pesquisas acadêmicas em nível superior. Provavelmente não encontraremos respostas definitivas e os saberes em Ciências Humanas, sempre críticos e problematizadores da realidade, indicam que não convém limitar possibilidades investigativas, mas especular os fundamentos que fizeram emergir a própria questão. Nesse caso, retomamos a narrativa de Alberti na qual a historiadora narra uma experiência docente de questionamento por um estudante na educação básica a respeito da proposta de aula em temática indígena. Segue um trecho expressivo:



> Pois bem, o professor Bessa coloca em xeque várias ideias equivocadas sobre os índios, como, por exemplo, o fato de em geral pensarmos no "índio genérico", sem considerar os diferentes povos, culturas e línguas que existem. Hoje ainda existem, no Brasil, mais de 180 línguas indígenas diferentes! E muitos não sabem disso. [...] Quando discutíamos essas questões em sala de aula, um dos meus alunos disse assim: "Mas nós não temos culpa de pensar assim". Por detrás dessa observação havia uma certa crítica em relação ao texto escolhido e ao debate que fazíamos (Alberti, 2016, p. 37).

A seguir, Alberti busca argumentos para evidenciar ao referido estudante que o conhecimento histórico "tem serventia" (2016, p. 38) e que não constitui "mero ponto de vista" (p. 38), antes, possui compromisso inegociável com o "rigor histórico" (p. 38). Em uma das passagens mais sintomáticas do artigo, a autora lembra que quando ainda crianças, aprendemos que a Terra gira em torno do seu eixo, fazendo com que vivamos os dias e as noites, não ocorre a ninguém dizer que não tem culpa de pensar, por exemplo, que o movimento correto é feito pelo Sol em torno da Terra. Isso ocorre, de acordo com a historiadora, simplesmente porque se reconhece o estatuto do conhecimento de outras matérias, de maneira que há uma disponibilidade para a aprendizagem de ideias que superam noções anteriormente concebidas. Essa disponibilidade, acrescentamos, não significa uma postura de submissão diante de uma metodologia de ensino que se espera transmissional, pelo contrário, traduz a relação de confiança demandada por uma situação pedagógica dialógica, ou seja, quando todas as partes em interlocução estão dispostas a ouvir umas às outras e a se transformarem a partir dessa relação.

Talvez pudéssemos ter escolhido um caminho mais direto, mas retomamos o relato de Verena Alberti sobre a dificuldade de ensinar a história de temas sensíveis em meio a um contexto de recrudescimento conservador - como foi aquele ano de 2016 que marca a publicação em questão, cujo marco mais emblemático é o golpe midiático-parlamentar sobre a então presidenta Dilma Rousseff - porque diversas pesquisas mostram que aquele espaço ocupado por discursos de violência de gênero, negacionismo da ditadura e desqualificação da atividade docente na área das Humanidades, para selecionar três entre muitas outras possibilidades de recorte dos neoconservadorismos no



Brasil, se sedimentou, ampliou e vem se difundindo sobretudo através de mídias sociais populares como YouTube, Instagram, TikTok e Facebook (Santini et al, 2024). É diante deste quadro sociocultural, político-jurídico é ético que defendemos a interdisciplinaridade e o letramento crítico digital como caminhos para uma educação como prática da liberdade (hooks, 2017) e de combate aos negacionismos nos dias de hoje.

Segundo bell hooks, intelectual estadunidense feminista e antirracista cuja obra foi marcada pela leitura do educador brasileiro Paulo Freire, a educação como prática da liberdade "é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender"; esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que acreditam que "nosso trabaho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja a almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo" (hooks, 2017, p. 25). Por crescimento espiritual e cuidado também com as almas, entendemos uma abordagem holística da aprendizagem, que concebe o sujeito aprendiz como ser humano integral, e não apenas como aluno/a. Trata-se, ainda, de nossa perspectiva, de perceber na História, como nas diferentes disciplinas, formas de refletir sobre o mundo que permitem modificá-lo na direção da valorização da diversidade e da crítica aos sistemas de dominação existentes.

Em meio às ideias que expusemos, encontramos no trabalho conjunto entre História e Psicologia a correlação necessária para a produção de conhecimento científico em um História experimental, que não negligencia "os aspectos da vida das ciências humanas" (Febvre, 2021, p. 2), preocupada com a interação consciente e reflexiva entre discursos e representações dominantes e com os dispositivos de subjetivação próprios a cada tempo. Tomando as palavras de Suely Rolnik, consideramos a potência da correlação entre História e Psicologia como capaz de desestabilizar representações naturalizadas, percebendo as "questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural através dos quais se



configuram o contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva" (Rolnik, 2011, p. 11). Esse foi o caminho que encontramos na busca de argumentos para responder a um alunado que supomos simbolizado na figura do estudante que, ao questionar Verena Alberti, como narramos anteriormente, expressa elementos importantes da relação entre as instituições tradicionais de produção de conhecimento e o mundo exterior, como seus novos meios de elaboração e difusão de discurso sobre o passado e suas múltiplas relações com o presente e com os futuros possíveis e imaginados.

Vamos, assim, relatar a seguir práticas de trabalho em nível superior nas áreas de História e Psicologia a partir de projetos e ações em gênero realizadas na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada em Mato Grosso do Sul, Brasil. Especificamente, discutiremos os processos de elaboração, realização e metacognição na ação de extensão intitulada "Ciclo de Debates híbridos: perspectivas de gênero na historiografia das ditaduras latino-americanas" realizada de maio a setembro deste ano de 2025. Buscaremos refletir sobre as possibilidades e desafios que encontramos ao perseguirmos aprendizagens interdisciplinares, interculturais e sintonizadas com a pedagogia engajada, na qual se valoriza necessariamente a expressão dos/as estudantes (hooks, 2017, p. 34), e com o combate ao sexismo e às violências políticas de gênero.

Pela expressão violência de gênero, entendemos o "mandato" que, segundo Rita Segato, em suas *Estruturas elementares da violência* (2003), é a condição necessária para a reprodução das relações hierárquicas de gênero. Ou seja, trata-se de um ato que se torna necessário aos processos cotidianos de restauração do poder. Na Era Digital, essa pedagogia da crueldade (Segato, 2003) que, a partir de cada vítima, atinge a todas as mulheres e corpos dissidentes da heterocisnormatividade através do terror e da impunidade frequente se reproduz nos discursos das direitas contemporâneas que manifestam, explicitamente, na internet e especialmente nas mídias sociais, a defesa geral do capitalismo neoliberal e dos valores do Ocidente cristão, criando uma polarização de natureza binária para opor-se aos direitos das mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ (Oberti,



2024), pretas/negras, indígenas e também asiáticas. Segundo Santini et al, particularmente a partir de 2022, ocorreu um aumento significativo de vídeos com narrativas masculinistas e predominam no YouTube conteúdos que disseminam teorias conspiratórias prejudiciais à igualdade de gênero e comportamentos nocivos às mulheres disfarçados de estratégias de valorização dos homens (2024, p. 4). Estas questões, portanto, nos convocaram e convocam à criação de projetos e ações pedagógicas na interseção entre História e Psicologia que permitam o agenciamento nesses espaços frequentados cotidianamente por grande parte dos/as jovens estudantes a partir de outras lógicas, destacadamente aquelas voltadas para a capacidade de pensamento crítico e de transformação da realidade social.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, buscamos nos apoiar nas humanidades digitais e no escopo da divulgação científica, tomando como referência Nelson Pretto: "Não se trata da internet nas salas de aula, mas das salas de aula no mundo da internet" (2025). Para tanto, compartilhamos o perfil da mídia social Instagram *Memórias, Culturas e Afetos,* que consta no título deste artigo e que abriga as ações de extensão em gênero anteriormente citadas, mobilizando estudantes de variados cursos de graduação da UFGD em torno dos estudos de gênero relacionados, ainda, às noções de bem-estar emocional, fortalecimento de vínculos e redes de apoio na universidade, com destaque para a aplicação da pedagogia decolonial (Walsh, 2013) de combate ao eurocentrismo e ao seu projeto cultural de história única e racismo epistemológico. Através da criação e gestão do perfil pelos/as estudantes, buscamos a compreensão básica das estratégias de subjetivação implícita aos usos dessas mídias e a transformação dos circuitos de afetos que as tornam eficientes.

Vale chamar atenção para a atuação de estudantes de graduação como agentes de todo o processo de realização do Ciclo de debates híbridos sobre gênero e ditaduras na América Latina e não apenas como ouvintes. Buscamos fazer com que a equipe de



extensão, dividida em comissões, pudesse protagonizar situações de aprendizagem próprias à Era Digital, como por exemplo, através da criação da página de inscrições, participação na transmissão online dos debates, atendimento das solicitações dos/as convidados/as por e-mail, confecção do material de divulgação, construção da página linktree do Ciclo, e a própria divulgação das mesas.

Considerando o eixo da interdisciplinaridade, conseguimos reunir estudantes de graduação de cinco cursos diferentes: História, Psicologia, Ciências Sociais, Biotecnologia e Zootecnia, promovendo a sua interrelação, intersubjetividade e trocas de conhecimentos e experiências. O objetivo consistiu em integrar saberes diversos e construir respostas coletivas para as dificuldades que foram surgindo no decorrer das mesas de debates. Entendemos que projetos de extensão que incorporam essa perspectiva tornam-se espaços potentes de transformação social, diálogo crítico e promoção da justiça epistêmica.

A perspectiva do combate à violência de gênero converteu-se em metodologia a partir da divisão de tarefas, na qual buscamos a equidade de gênero, bem como na escolha das temáticas e palestrantes para as mesas, cujas pesquisas deveriam incluir posicionamento político e epistemológico no sentido da redução das violências e desigualdades. Esse eixo também orientou a produção de minivideos de divulgação, embora não tenhamos conseguido concluir satisfatoriamente esta iniciativa devido à inexperiência das pessoas envolvidas, fossem convidadas/os, estudantes, organizadores/as. Nesse ponto, ainda, é importante reforçar nosso alinhamento ao ODS 5 - Igualdade de gênero, sendo este um conceito e uma categoria analítica estruturais ao longo da realização da extensão. A exploração da categoria de gênero visou à atualização desses estudos que contam com volume significativo de publicações com impacto na pesquisa e também no ensino de história. Tal como sintetiza Losandro Tedeschi, trata-se de descobrir outra história do possível a partir da reformulação de análises históricas e da revisão de conceitos e métodos desde o marco de histórias silenciadas e o olhar crítico-analítico sobre as memórias coletivas patriarcalizadas (2013). Buscamos, assim, em cada



evento do cronograma, realizar um diálogo atravessado pelo problema da violência de gênero e do feminicídio em Dourados, no Brasil e na América Latina.

Para tanto, nos apropriamos do conceito acadêmico de divulgação científica trabalhado em nosso projeto por meio das mídias digitais na busca de um conhecimento acessível ao público em geral. Ao criarmos nosso próprio perfil de mídia social, nos conectamos com um público para além das universidades, que tornou-se também interlocutor e agente de discussões anteriormente restritas à academia. Nesse ponto, consideramos que na Era digital o conhecimento se codifica em formas técnicas pelo uso das tecnologias e dispositivos digitais, que influenciam e alteram profundamente a memória individual e social. Ao mesmo tempo, temos consciência dos cuidados e perigos que rondam o uso acrítico da internet, cuja velocidade de acesso à informação não corresponde ao tempo da reflexão e da análise fundamentada de ideias e processos históricos. Por esta razão, entendemos e incentivamos, a partir desta ação de extensão, o letramento digital (Lucchesi, 2014) de estudantes, professores/as e demais profissionais que compõem a vida universitária.

RESSIGNIFICAÇÃO E PROVOCAÇÃO COMO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O ciclo de debates intitulado "A perspectiva de gênero na historiografia das ditaduras latino-americanas (ODSs 4, 5 e 16)" respondeu a demandas sociais, ético-políticas e jurídicas da sociedade contemporânea, da comunidade acadêmica em geral e da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, especificamente do curso de graduação em História, assim como do Programa de Pós-Graduação em História. No atual contexto de rememoração brasileiro por ocasião dos recém-completados 60 anos do golpe civil-militar de 1964, o campo das humanidades tem refletido sobre as novas abordagens historiográficas e suas metodologias ligadas aos golpes e às ditaduras por toda a América Latina, em um momento de emergência da reprodução dos negacionismos, revisionismos e falseamentos históricos que recaem sobre



a temática no espaço público. Assim, consideramos ter contribuído para uma discussão acadêmica de alta politicidade, ao mesmo tempo que atravessamos o debate pela perspectiva de gênero, buscando torná-lo interessante também para os sujeitos comuns através de temáticas como cinema, religião e ensino. Nossa orientação, portanto, se deu no sentido de conduzir essa experiência para a ampliação da consciência histórica (Rüsen, 2011) de jovens estudantes do ensino superior a respeito da ditadura e da memória histórica da violência e das formas de resistência e insubmissão a partir das relações de gênero.

Como resultados diretos da ação, tivemos cinco mesas de debate, entre maio e setembro de 2025, uma vez por mês, nas quais contamos com: um convidado/a presencial interno/a à UFGD, especialista na temática da mesa, que apresentou sua comunicação em cerca de 25 minutos; um/a mediador/a também vinculado/a à UFGD, convidado/a a partir do critério interdisciplinar, responsável pelo controle do desenvolvimento da mesa; e dois/duas convidados/as externos/as de variadas universidades brasileiras, que participaram apresentando as suas comunicações de maneira remota por webconferência, em formato de evento híbrido. A partir dos temas: violência de gênero em democracias e ditaduras, cinematografia latino-americana, fontes e metodologias de pesquisa, Gênero e racismo, e Gênero na pesquisa acadêmica, conseguimos abranger um escopo significativo de abordagens e proporcionamos ao alunado presente e online um diálogo direto com os/as pesquisadores/as, estimulando relações mais horizontais e voltadas para problemas de pesquisa, dúvidas e inquietações. Consideramos, ainda, o fato de que não tivemos imprevistos negativos ao longo de toda a ação, como ausência de participantes, oscilações prejudiciais no sinal da internet, problemas outros de transmissão, ou mesmo violências de gênero partidas de meio externo, que não raro ocorrem em projetos com essa temática.

Entre os desdobramentos das mesas, consideramos a interação extensionista entre estudantes de diferentes cursos internos e externos à FCH como um resultado efetivamente interdisciplinar. Outra produção consistiu em minivídeos de divulgação que foram realizados e editados pela equipe discente, além de postados e divulgados na mídia



social criada e alimentada pela equipe de estudantes. Com o decorrer das mesas, o perfil se converteu em abrigo para os diversos projetos interdisciplinares nos quais eu, profa. visitante de História, e a profa. Daniela Pérez, profa. visitante de Psicologia nos envolvemos. A comissão de divulgação científica e inovação tecnológica desta ação esteve responsável por todas as postagens ligadas à gênero e ditaduras. Vale lembrar que a postagem de minivideos implica um processo bastante trabalhoso de busca de professores/as e ouvintes disponíveis para essa gravação, o envio de um termo de cessão de entrevista e autorização de imagem, a própria gravação por aparelho celular e, principalmente, a aprendizagem em edição de vídeo por aplicativos, com legendas e músicas - em meio a um cronograma de postagens cumprido pela equipe.

Partimos do pressuposto de que a violência de gênero e a desinformação generificada estão relacionadas, como mostram Wolff e Schmidt (2024), formando um "continuum (Valente, 2023), uma vez que são amplamente atualizadas por meio da dinamicidade que mídias sociais on-line e tecnologias apresentam, reforçando as já antigas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, além de construir novas" (p. 9). Desse modo, buscamos produzir informação e divulgar pesquisas consolidadas em gênero no período das ditaduras latino-americanas, cujos espectros se fazem presentes nessas sociedades, sobretudo no Brasil, com destaque para a tentativa de golpe de Estado com forte apoio militar em 8 de janeiro de 2023.

Diante dos desafios desse presente, consideramos a importância de reafirmar continuamente o caráter implicado e situado do nosso fazer – perspectiva colocada por Ricardo Santhiago (2025) em diversos trabalhos - tanto do ponto de vista do gênero, entendido como categoria socialmente construída e marcado por relações de poder e hierarquização (Scott, 1992), quanto pela extensão, não como espaço de técnicas e procedimentos apenas, mas como locus fundamental de reflexão crítica interdisciplinar na atualidade, que nos leva à interrogação constante de nossas escolhas e encaminhamentos.



Do ponto de vista mais específico da Psicologia Social, incluímos a prática periódica da escuta sensível nas reuniões mensais da equipe no que tange a diferentes questões envolvidas direta ou indiretamente no projeto, como violências de gênero, sofrimento psíquico relacionado à vida universitária e à vivência das pressões temporais e subjetivas próprias à condição digital da vida contemporânea. Nessas circunstâncias, consideramos importante relatar que tivemos um número significativo de estudantes que iniciaram em nossa equipe de execução e optaram por sair do projeto logo na primeira mesa em razão da incompatibilidade de horários e inviabilidade de dedicação, por menor que fosse. Nos meses seguintes, diversos/as estudantes se disseram sobrecarregados/as com provas, seminários, trabalhos, Estágio Supervisionado e atividades de extensão curricularizadas, além das questões mais íntimas de adoecimento psíquico, transtornos, problemas familiares e carga horária de trabalho/emprego. Destacamos as dificuldades principalmente apontadas por estudantes de História. Ao mesmo tempo, contamos com a entrada de estudantes no projeto que tiveram participação decisiva no desenvolvimento dos trabalho e com quem pudemos realizar de fato processos de ensino-aprendizagem no campo da extensão. Chamamos atenção, deste lado, a proatividade mais evidente dos/as estudantes de Psicologia em nossas comissões. Esperamos que este dado possa nos ajudar a refletir sobre os desafios que recaem especificamente sobre casa curso.

Outro desafio que encontramos se deu durante a produção de material de divulgação científica em formato audiovisual no campo da relação entre gênero, autoritarismos e ditaduras. Muitos convidados/as declinaram do convite para participar, demonstrando distanciamento *a priori* deste tipo de iniciativa - o que, de nossa perspectiva, também requer reflexões mais aprofundadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Consideramos a validade do Ciclo e da iniciativa interdisciplinar de extensão em termos de ampliação da consciência histórica a respeito das violências de gênero que transcorreram ao longo da última ditadura brasileira e também nas demais ditaduras e regimes autoritários latino-americanos. Também ressaltamos a importância da reflexão e das práticas incorporadas da Psicologia na constituição dos objetivos e principalmente na realização cotidiana coletiva de cada relação de aprendizagem. Acreditamos ter produzido um grau de profundidade na discussão proposta a partir da visibilização dessas práticas de violências desde o Estado, mas também no que concerne a uma cultura machista nomeada por Rita Segato como uma pedagogia da crueldade (2003). Ao mesmo tempo, o alunado interno e externo à UFGD teve contato com as práticas de pesquisa em gênero, aprofundando aprendizagens em relação à análise de fontes, mobilização de conceitos e questões historiográficas.

Outro impacto que consideramos estruturante e interdisciplinar diz respeito ao chamado letramento digital (Lucchesi, 2014). Trata-se da necessidade atual de criar processos de aprendizagem voltados para as demandas de pesquisa na internet e para a produção de conteúdo em História voltados para os usos de recursos tecnológicos que atuam na infosfera por meio de variadas linguagens. Nesse ponto, consideramos que esta ação produziu impactos significativos a partir das trocas de experiências e saberes no processo de uso crítico da mídia social, tomando-se o cuidado de entender a singularidade de cada aluno/a participante com o digital. Produzimos conteúdos científicos em gênero e ditaduras com fins de divulgação e buscamos aprendizagens em prospecção, produção e edição de vídeos feitos para circularem nesses canais com segurança para os/as participantes. Inserimos, assim, a pauta da produção científica em plataformas que não necessariamente preveem esse tipo de uso, buscando compreender criticamente como são geridos os dados depositados nas mídias.

Entre outras considerações, concluímos que o alunado em ciências humanas envolvido no projeto em questão encontra-se distante do letramento digital cada vez mais desejado, que as possibilidades trazidas pela internet estão sendo invisibilizadas pela ampliação do consumo nas mídias sociais e que os projetos e ações em gênero, quando

realizados de forma ética e responsável, são um caminho efetivo para a "educação como prática da liberdade" (hooks, 2017). Também ressaltamos a importância de continuar ampliando as redes de discussão, estudo e divulgação de atividades relacionadas com as temáticas de gênero, feminismos e interseccionalidade com pessoas da comunidade universitária em geral e com pessoas que atuam na pesquisa e no ativismo político fora e dentro da instituição.

Por fim, convém ressaltar a valorização da memória digital, entendida como sistema de armazenamento eletrônico e tecnológico utilizado academicamente para preservar e difundir informações digitais (Samsó, 2025). Foi nesse sentido que defendemos as mídias sociais como possível meio de divulgação científica, intensificando-se, na extensão, o trabalho interdisciplinar do letramento crítico digital associado à reflexão sobre os complexos efeitos subjetivos da digitalidade como condição humana no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Meri (org.) **História Oral e práticas educacionais.** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2016, p. 35-59.

ARAUJO, Maria Paula Et al. [Orgs]. **História oral, memória e violência política no mundo contemporâneo** [livro eletrônico] / Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2025.

AYRES, José Ricardo C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade,** 13(3), 2044, pp. 16-29.

FEBVRE, Lucien. Psicologia e história. **Laboreal** [Online], Volume 17 Nº1 | 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir** - A educação como prática da liberdade. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OBERTI, Alejandra. Violencia de género en el ámbito de la política en Argentina. Discursos y prácticas antifeministas. Revista Eletrônica Trilhas da História, v. 13, n. 27, 2024, pp. 50-82.

PRETTO, Nelson. Ensino de História e o uso das tecnologias em tempos de IA. Comunicação oral apresentada no **33º Simpósio Nacional de História - ANPUH-MG,** mesa Diálogos Contemporâneos, 15 de julho de 2025.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia**. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal, Universidad de Quilmes, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre, Sulina: Editora da UFRGS, 2011.

SAMSÓ, M. F. Conceptos claves para el análisis de la memoria digital. **Clepsidra.** Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, 12(23), 136-155, 2025.

SANTINI, R. Marie; SALLES, Débora; BELIN, Luciane L; BELISÁRIO, Adriano; MATTOS, Bruno; MEDEIROS, Stéphanie G.; MELLO, Danielle; GRAEL, Felipe; SEADE, Renata; BORGES, Amanda; MURAKAMI, Lucas; CARDOSO, Rafael; DAU, Erick; LOUREIRO, Felipe; YONESHIGUE, Bernardo; CARMO, Vitor do; MAIA, Felipe. **"Aprenda a evitar 'esse tipo' de mulher":** estratégias discursivas e monetização da misoginia no YouTube. Rio de Janeiro: NetLab – Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Publicado em Dezembro de 2024.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados-MS: UFGD, 2014.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



AS RELAÇÕES VINCULARES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Breves Reflexões Teóricas e Práticas

Thalles Vinicius Mantovani Bispo
Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: mantovanibispo@gmail.com

Rodrigo Novais de Menezes
Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: rodrigonovais-m@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir a partir da experiência docente na educação especial, sobre a importância da construção de vínculos entre os estudantes atendidos pela Educação Especial, a turma e os professores, em especial o professor de apoio pedagógico. O processo de ensino e aprendizagem é permeado pela dimensão humana dos afetos que se estabelecem nas relações entre os sujeitos. Ao pensar a Educação Especial e as diferentes formas de garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, destacamos a relevância do fortalecimento dos vínculos sociais como condição essencial para a efetividade do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Professor de Apoio; Vínculos Sociais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da construção de vínculos entre os estudantes atendidos pela Educação Especial, seus colegas e os professores, em especial o professor de apoio pedagógico. O processo de ensino e aprendizagem é permeado pela dimensão humana dos afetos que se estabelecem nas relações entre os sujeitos. Ao pensar a Educação Especial e as diferentes formas de garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, destacamos a relevância do fortalecimento dos vínculos sociais como condição essencial para a efetividade do trabalho pedagógico.



O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um diagnóstico médico-psiquiátrico de natureza neurobiológica, caracterizado por múltiplos comprometimentos que afetam as áreas da comunicação, da interação social e do comportamento. Entre suas manifestações encontram-se padrões restritos e repetitivos de atividades, estereotipias motoras e dificuldades no estabelecimento de vínculos sociais, além de outros sintomas decorrentes da condição (APA, 2022). Além disso, a última versão do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- *DSM-5-TR* (2022) estabelece três níveis de suporte que podem ser necessários às pessoas com TEA. Esses níveis indicam o grau de comprometimento funcional e a intensidade do apoio demandado, variando de situações em que é requerido apoio leve até casos que necessitam de apoio muito substancial, com impacto significativo na vida cotidiana do sujeito (APA, 2022).

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, utilizamos os relatos de experiência de um dos autores, que atuou como professor de apoio pedagógico de um estudante do 5º ano do ensino fundamental, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede municipal de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul. Dessa forma, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, visto que, como afirma Minayo (2003, p. 22), "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas (...)". Tal perspectiva metodológica orienta nossa análise com o intuito de evidenciar as possibilidades e os desafios da inclusão escolar, especialmente no que se refere ao fortalecimento dos vínculos sociais.

A TRAJETÓRIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao abordarmos o processo do vínculo para a efetivação da ação professoral, necessitamos adentrar o processo histórico no qual a educação especial tornou-se crucial nas lutas por uma educação mais democrática, passando da segregação à inclusão. A

História é um processo em permanente construção, marcada por temporalidades construídas por sujeitos individuais e coletivos.

Durante grande parte do século XIX e XX, a educação especial foi marcada por um modelo segregacionista, em que pessoas com deficiência eram afastadas do convívio escolar regular e encaminhadas para instituições específicas. Esse período refletia uma visão assistencialista e médica da deficiência, em vez de uma perspectiva educacional inclusiva.

No século XIX, com o surgimento das primeiras escolas especializadas, como institutos para cegos e surdos, acreditava-se que o atendimento separado era a melhor forma de "proteger" e "tratar" essas pessoas. No entanto, essa abordagem reforçava a exclusão, pois negava o direito à educação junto aos demais alunos. Muitas instituições funcionavam mais como asilos do que como espaços pedagógicos, com pouca integração à sociedade.

Ao longo do século XX, especialmente nas décadas de 1950 a 1970, esse modelo começou a ser questionado. Movimentos pelos direitos civis e denúncias sobre as condições precárias em instituições especializadas expuseram os problemas da segregação. Paralelamente, avançava a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos, independentemente de deficiência.

No modelo de integração, predominante nas décadas de 1970 e 1980, o aluno com deficiência era inserido na escola comum, mas com a condição de se adaptar ao sistema já existente. Como afirma Mantoan (2003, p. 22), "a integração pressupõe que o aluno ‘seja capaz’ de acompanhar o ritmo da turma, enquanto a inclusão exige que a escola se transforme para recebê-lo". Nessa perspectiva, o foco estava no indivíduo, que precisava "se enquadrar" no ambiente escolar, muitas vezes sem os apoios necessários.

A partir dos anos 1980 e 1990, convenções internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e leis nacionais, como a Lei LDB (Brasil, 1996), que promoveu a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. No Brasil, a Constituição de

1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) consolidaram essa mudança, embora os desafios persistem.

Assim, o período de segregação na educação especial foi um capítulo marcado pelo isolamento, mas que, graças a lutas sociais e mudanças legais, deu lugar a um modelo mais inclusivo, ainda em construção.

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada por intensas lutas sociais, nas quais movimentos de pessoas com deficiência, familiares, educadores e ativistas desafiaram estruturas excludentes em busca de direitos e igualdade de oportunidades. A marginalização das pessoas com deficiência foi legitimada por modelos médicos, capacitistas e assistencialistas que as segregavam em instituições ou as excluíam do sistema educacional regular. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, as mobilizações sociais e as pressões por políticas inclusivas ganharam força, influenciadas por conquistas internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e por avanços legislativos nacionais, como a Lei Brasileira da Inclusão (2015).

Essas lutas não se limitaram apenas ao acesso à escola, mas também à garantia de condições efetivas de permanência e aprendizagem. A inclusão exige mais do que matrículas, ela demanda adaptações curriculares, formação docente, recursos de acessibilidade e, sobretudo, uma mudança cultural que reconheça a diversidade como valor. Professores de apoio, muitas vezes atuando em condições precárias, tornam-se agentes dessa transformação, resistindo à falta de estrutura e construindo vínculos que viabilizam o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, como aponta Bueno (2008, p. 15), "a inclusão ainda esbarra em práticas arraigadas de segregação, especialmente quando a escola não recebe recursos adequados". Todavia, a passagem da segregação, da integração para a inclusão marcou a substituição de um modelo que culpabilizavam os estudantes por sua diferença por um outro que responsabiliza a escola e a sociedade pela garantia de direitos. Como conclui Mantoan (2015, p. 78), "inclusão não é um favor, mas um princípio ético de equidade".

Apesar dos avanços, o desafio atual é tornar esse princípio uma realidade em todas as salas de aula.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS

Uma leitura afinada do autor como John Bowlby (1988), que em sua maneira salienta os avanços no desenvolvimento humano por meio dos vínculos entre os sujeitos em interação. Conforme as autoras Schneider (2010) Ramires (2010), no relacionamento com a figura de apego, como o professor, a segurança e o conforto experimentados na sua presença possibilita que essa base segura incentive a explorar o mundo a sua volta. Bowlby (1989) explica que:

> A confiança estabelecida na infância, a partir da experiência de cuidados consistentes e disponíveis, constitui o alicerce para que a criança possa explorar o mundo, aprender e construir novos vínculos em contextos sociais mais amplos, como o grupo escolar. (BOWLBY, 1989, p. 92).

Nesse processo de construção de vínculos, vivenciamos, variadas situações escolares com os estudantes especiais como: adaptação do estudante, estabelecimento de uma rotina de atividade, diálogo com a família entre outros fatores que marcaram essa experiência e suscitaram reflexões. "O aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros." (VYGOTSKY, 1978, p. 90)

Nesse mesmo sentido, ao refletirmos sobre o processo de desenvolvimento humano e a maturação emocional no ambiente escolar, recorremos também ao médico e psicanalista Donald Winnicott. Em seus estudos, fundamentados na psicanálise, o autor enfatiza a relevância dos cuidados, da formação do sujeito e do papel das experiências

subjetivas e sociais no percurso do desenvolvimento. A escola, sob essa perspectiva, constitui-se como uma das mais importantes instituições sociais, pois é nela que os indivíduos, ao se distanciarem gradualmente do núcleo familiar, encontram a oportunidade de construir e aprofundar vínculos significativos.

Ainda em relação à construção dos vínculos, Winnicott identificou uma coexistência entre a dependência do bebê e a capacidade materna de cuidado, estabelecendo uma sintonia simbiótica e recíproca. A esse estado de sensibilidade e dedicação extrema da mãe, o autor denominou *preocupação materna primária**[1]***, condição fundamental para a constituição emocional e para o desenvolvimento do self.

Assim, Winnicott (1956) apresenta o conceito de *mãe suficientemente boa*, aquela que atende às necessidades do bebê de maneira adequada, sem pretender satisfazê-las de forma absoluta. Ao contrário, as falhas graduais nos cuidados tornam-se fundamentais, pois possibilitam o processo de maturação e favorecem o desenvolvimento da independência da criança. Para o autor, é justamente na experiência da falta que o sujeito (ego) pode se constituir de modo saudável, preservando aquilo que denomina de um "continuar a ser", integrando tais vivências à organização do *self*.

Por outro lado, *a mãe insuficientemente boa* é aquela que não consegue estar atenta às necessidades do bebê ou que se mostra ausente, o que leva a uma adaptação falha e à vivência de uma mãe fragmentada em "pedaços". Esse estado pode gerar experiências de extrema angústia e até manifestações psicóticas, decorrentes da ausência ou da insuficiência dos cuidados maternos. É importante destacar que tais cuidados não precisam ser, necessariamente, desempenhados pela mãe biológica, podendo ser assumidos por qualquer cuidador capaz de exercer essa função.

Segundo Winnicott (1951), o desenvolvimento emocional primitivo se organiza em fases, denominadas *dependência absoluta* e *dependência relativa*. Na primeira, que ocorre aproximadamente do nascimento até os seis meses de vida, o bebê encontra-se em estado de total dependência, trazendo consigo instintos e pulsões que precisam ser integrados pela mãe. Melanie Klein (1991) associa esse momento à *posição*

*esquizo-paranoide**[2]***. Posteriormente, de maneira saudável, a criança inicia um processo gradual de diferenciação em relação à mãe, passando a estabelecer vínculos com outros objetos. Trata-se da fase de *dependência relativa* (entre seis meses e um ano de idade), relacionada à *posição depressiva**[3]*** descrita por Klein (1991), momento em que se inicia o desenvolvimento da autonomia.

Nesse percurso, a mãe exerce a função de *ego auxiliar*, auxiliando o bebê a sair de seu universo interno para estabelecer contato com a realidade externa. Nesse sentido, Zimerman (2007) explica que o bebê necessita de uma "ponte" entre esses dois universos, o que Winnicott denominou *objeto transicional*. Esse objeto possibilita à criança transitar do campo da fantasia para o da realidade, constituindo-se como elemento fundamental no processo de desenvolvimento emocional.

Conforme nos alude Zimerman (2007), objeto transicional pode ser um ursinho, uma frauda ou chupeta de posse da criança, que o auxilia ao estado de desilusão. Nesta adaptação ativa diante do real, a função do objeto transicional é um acalmador diante da realidade ansiogênica.

> O objeto transicional representa um momento evolutivo estruturante, porém, segundo Winnicott, esse tipo de objeto é suscetível de ter uma evolução patológica que ele exemplifica com os quadros de fetichismo, adições e o de roubos. (ZIMERMAN, 2007, p. 57).

Na escola, como descreveremos o caso logo abaixo, o brinquedo bolhas de sabão e a caixa mágica serviram de suporte simbólico na construção de vínculos e de regulação emocional.

Conforme Winnicott ainda destaca, a relevância das funções maternas no processo de maturação emocional do bebê. O conceito de *holding* refere-se à capacidade materna de oferecer acolhimento, proteção e sustentação simbólica e psíquica. Quando

essa função se mostra insuficiente, podem emergir experiências de aflição e de fragmentação do eu.

> Por *holding* entendo não apenas o ato físico de segurar a criança, mas também a provisão de um ambiente total, feito de adaptação sensível às suas necessidades, proteção contra estímulos imprevisíveis e continuidade de cuidados. Essa sustentação permite ao bebê desenvolver-se de modo integrado." (WINNICOTT, 1960/1983, p. 44).

Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao dar continuidade ao acolhimento iniciado no âmbito familiar, criando condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento humano integral.

De modo particular, no caso de crianças com deficiências que necessitam de apoio pedagógico, o *holding* manifesta-se na relação estabelecida entre o professor de apoio e o estudante.

Esse vínculo de confiança e cuidado possibilita que o profissional atue como mediador das experiências escolares, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz. "(...) é no espaço potencial entre o indivíduo e o ambiente, que se dá o brincar, que se dá a experiência cultural. O que se encontra no brincar é sempre a relação de confiança com alguém, e é isto que possibilita o desenvolvimento." (WINNICOTT, 1975, p. 71).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO

O estudante da Educação Especial que possibilitou esta reflexão foi denominado **João** (nome fictício). Ele tinha 10 anos e estava matriculado no 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação no ano de 2024, no período matutino. João foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (CID-10: F84), necessitava

de suporte nível um, fazia uso de medicação e apresentava autonomia funcional em atividades de locomoção, alimentação e uso do banheiro. Além disso, possuía boa comunicação oral e gestual, sendo relativamente fácil compreender suas intenções e mensagens. No entanto, apresentava grande rigidez cognitiva, ecolalia e estereotipia.

A turma do 5º ano era composta por 32 estudantes. A infraestrutura da sala de aula não comporta confortavelmente todos os alunos e os dois professores, o que contribuiu para maior barulho e dificultou a manutenção da concentração e da atenção dos estudantes. Ressaltou-se, entretanto, que o desenvolvimento social de João foi satisfatório, pois ele se relacionava de forma tranquila com os colegas e com os funcionários da escola. A turma apresentou bom entrosamento, em grande parte devido ao fato de muitos estudantes já se conhecerem de anos anteriores. Todos demonstraram compreensão em relação à condição de João e colaboraram no manejo das atividades diárias.

O processo de adaptação do estudante foi bastante conturbado. João precisou enfrentar diversas mudanças em sua rotina: até o ano anterior, estudava no período vespertino e realizava acompanhamentos terapêuticos pela manhã. Naquele ano, houve uma inversão nos horários: passou a estudar no período matutino e, à tarde, manteve sua rotina de acompanhamento com médicos e terapeutas. Além disso, naquele ano, foi a primeira vez que ele contou com um professor de apoio pedagógico do sexo masculino, o que gerou alguns entraves no início do ano letivo. O estudante apresentou grande aversão ao professor, demonstrou muita rigidez, frequentemente ficava irritado e se negava a participar das atividades escolares propostas.

Diante de tantas mudanças, o começo do ano letivo foi bastante conturbado. João mostrou-se muito agitado com a nova rotina, e os sintomas de ecolalia, irritação, inquietação e dispersão estavam bastante acentuados. Na execução das atividades escolares, apresentou grande resistência cognitiva, e houve momentos muito difíceis, pois se desorganizava emocionalmente diante dos estímulos apresentados para a realização

das tarefas. Além disso, fazia muitas queixas de cansaço e sono, concomitantemente às manifestações de ecolalia e dispersão.

Contudo, com o passar do tempo, algumas medidas pedagógicas foram implementadas, principalmente pelo professor de apoio. Ações como a utilização de rotina visual, estabelecimento de combinados e recompensas e a flexibilização das atividades contribuíram significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de João. Além disso, ajustou-se a relação vincular entre o professor e o estudante. O professor de apoio, ao compreender melhor o modo de funcionamento de João, buscou se aproximar de forma menos institucional, evitando um tom de coercitividade, o que favoreceu a participação do estudante nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Um dos autores expoentes da psicanálise no final do século XX, Jacques Lacan (1960), nos ensinou que o ser humano se sedimenta na tríade da necessidade, demanda e desejo, afirmando que "toda demanda é uma demanda de amor". Com isso, o autor destacou o amor pelo vínculo, a relação humana que se estabelece. João apresentou grande demanda e desejo por vínculos; em algumas situações, chegava a forçar aproximações com os colegas, necessitando da mediação do professor de apoio.

Uma das estratégias utilizadas foi a adoção do brinquedo de bolhas de sabão: nos recreios, o estudante ficava sempre cercado de crianças para brincar com as bolhas, sendo muito perceptível a sua alegria nesses momentos de interação social. No entanto, os focos de interesse de João eram breves e descontinuados. Logo, a brincadeira com bolhas de sabão não o interessava mais, embora o desejo por amizades permanecesse.

Não raro, no cotidiano, João costumava implicar com os colegas da turma, demonstrar ciúmes e querer possuir materiais ou bens consumíveis dos outros, comportamentos que podem ser compreendidos como uma expressão de sua necessidade de vinculação e interação. Durante os recreios, João socializava frequentemente com crianças mais novas; em alguns momentos, estas não demonstravam interesse em brincar ou manter contato, o que gerava frustração e resistência por parte do estudante.



O professor comunicou à família diversas situações semelhantes, para que juntos pudessem trabalhar na melhor resolução dos conflitos. A necessidade aqui mencionada configurou um anseio humano por experiências de vínculos e relações sociais, fundamentais para a formação subjetiva do sujeito. É na relação com o outro que se podem desenvolver habilidades sociais importantes, como empatia, respeito, tolerância e os contornos do "eu" em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de encerrar assunto, esse trabalho teve como objetivo reforçar a importância fundamental do vínculo entre o estudante especial e o professor de apoio como eixo central para a inclusão e o desenvolvimento do "EU" no contexto social. A construção desse laço vai além da simples assistência pedagógica; é um ato de resistência e compromisso frente às limitações estruturais e à carência de recursos.

Ao resgatarmos historicamente a trajetória da educação especial no Brasil, percebemos que o papel do professor de apoio transcende a mediação técnica, ele se torna um facilitador de conexões, um agente que legitima a participação social do estudante e fortalece sua autonomia. Apesar dos desafios, são as tentativas persistentes e as ações diárias desses profissionais que sustentam a possibilidade de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, reafirmamos que o vínculo não é um mero complemento, mas a base sobre a qual se constrói a identidade, a aprendizagem e o pertencimento do estudante especial. Sem essa relação de confiança e acolhimento, qualquer política de inclusão se torna frágil. Cabe à sociedade reconhecer e valorizar esse trabalho, garantindo condições adequadas para que esses profissionais continuem a transformar desafios em possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BOWLBY, John. **Apego e perda: perda – tristeza e depressão.** Vol. 3. Tradução de Maria da Graça B. da Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 2008.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLEIN, Melanie. **Notas sobre alguns mecanismos esquizoides** (1946). In: KLEIN, M. *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 7-23.

KLEIN, Melanie. **O luto e suas relações com os estados maníacos-depressivos** (1940). In: KLEIN, M. *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 245-270.

LACAN, Jacques. **Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano**. In:. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 807–844.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Michele Scheffel. **Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 25–33, 2010

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. **A mãe suficientemente boa** (1956). In: WINNICOTT, Donald Woods. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 26-35.

WINNICOTT, Donald Woods. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais** (1951). In: WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 13-44.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica. Uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

---

[1] Ver WINNICOTT, D. W. **Preocupação materna primária**. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 399-405.

[2] Nessa fase, o bebê lida com suas angústias projetando aspectos maus para fora de si e idealizando os aspectos bons, o que gera cisão do objeto (seio bom / seio mau) (KLEIN, 1946/1991, p. 8).

[3] O bebê passa a perceber o objeto como total, experimenta sentimentos ambivalentes de amor e ódio em relação a ele. Essa percepção acarreta ansiedades depressivas, ligadas ao medo de ter perdido (KLEIN, 1940/1996, p. 257).



ESTRUTURA NORMATIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL: a herança histórica e os embates contemporâneos

Rosemary Borin Cavalheiro
E-mail: roseborincavalheiro@gmail.com

Resumo: A formação de professores, em suas dimensões inicial e continuada, tem sido palco de discussões por estar diretamente relacionada à qualidade da educação e à valorização docente. A relevância do tema é reforçada pelo impacto que a formação docente exerce na prática pedagógica o que reverbera diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, sobretudo na consolidação de uma educação pública crítica, democrática e socialmente comprometida. O objetivo deste estudo é analisar, por meio da pesquisa bibliográfica, as contribuições de diferentes autores sobre a formação inicial e continuada da profissão docente, bem como discutir os limites e possibilidades dos modelos formativos em vigor no Brasil. Busca-se compreender as concepções que interferem na valorização da docência e na consolidação de uma educação pública emancipatória e de qualidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com base em autores de referência no campo da educação e que discutem a formação docente sob diferentes perspectivas. O texto discute a precarização do trabalho docente e a lógica da responsabilização individual pelos resultados da aprendizagem. Essa perspectiva desloca o foco dos problemas estruturais da educação, como a ausência de investimentos, condições de trabalho e salários, para o docente. O texto faz uma análise das políticas públicas para a formação docente nas últimas décadas, sobretudo discute a Base Nacional Comum para a Formação de Professores e como esta política reforça a padronização e o controle dos processos formativos. Ao reduzir a formação a um conjunto de competências previamente estabelecidas, limita a educação a dimensões técnicas e instrumentais desconsiderando a pluralidade de consepções pedagógicas. A formação de professores e professoras deve ser consebida como prática social, histórica e política que exige reflexão crítica. É uma prática que exige constante atualização e diálogo visando sempre uma educação emancipatória. Este estudo permite cocluir que os desafios da formação docente no Brasil perpassam pela valorização profissional e o reconhecimento da docencia como prática social e política.

Palavras-chave: Formação de professores e professoras; Valorização docente; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO



A análise do processo de formação docente dos profissionais da educação básica implica uma reflexão sobre as intenções das políticas de formação docente, visto que a formação deste profissional reverbera na melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, a formação inicial e continuada do professor da educação básica se apresenta como um dos maiores desafios para o novo Plano Nacional de Educação.

A defesa de que o desenvolvimento do ensino pode se dar a partir da qualificação docente contribuiu para um forte avanço das políticas de formação inicial e continuada no Brasil a partir dos anos de 1990. As pesquisas de Gatti (2008) mostraram que a LDB (Lei 9394/96) foi um marco na formação continuada apresentando um grande crescimento e um caminho para equacionar os problemas da formação inicial. A partir da Lei 9394/96, a formação continuada passa a ser um direito do professor e um instrumento de valorização profissional assegurado nos planos de carreira do magistério público.

A valorização da formação docente, inicial e continuada está diretamente relacionada à qualidade social da educação. Gatti, em sua vasta pesquisa sobre formação docente, aponta que a formação de professores perpassa pelas condições de trabalho, salário digno, gestão democrática e financiamento da educação. Nesta mesma perspectiva Ximenes e Melo pontuam que

> Em face da defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se a formação de professores como dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável. Contudo, a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. (Ximenes; Melo, p.741, 2022)

Portanto, investir na formação de professores e professoras significa investir na cidadania e no desenvolvimento humano. Ao garantir políticas efetivas de formação, assegura-se que o docente possa exercer seu papel na construção do conhecimento de forma digna e com qualidade. Desta forma, a implementação de políticas públicas para a



formação docente torna-se condição e meio para o avanço na qualidade da educação brasileira.

METODOLOGIA

No esforço de produzir o que já foi escritos cientificamente a respeito da formação docente e dos desafios impostos à esta formação, a metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, na qual recorreu-se à revisão da literatura atual baseada em Gatti (2008); Hypólito (2019); Rodrigues, Pereira & Mohr (2021); Diniz-Pereira (2021), entre outros.

Nesta perspectiva, a revisão bibliográfica evidencia que a formação docente, em suas dimenções inicial e continuada não pode ser reduzida a um processo técnico, mas como prática social que valorize a autonomia docente.

POLITICAS PUBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E RETROCESSOS

A expansão de cursos de formação docente, no Brasil, teve um crescimento marcante nas últimas décadas, especialmente na Educação a Distância (EaD). O reconhecimento da educação como direito educacional a partir da Constituição Federal (CF)/1988 demandou a expansão dos cursos de formação docente no país. Outro marco regulatório para a formação de professores e professoras no Brasil foi a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que garante a exigência da formação superior para os docentes.

Gatti (2008) aponta que esta lei provoca os poderes públicos para a formação de professores e reflete um período de debates sobre a importância da formação inicial e continuada. O Art. 62 da referida lei, preconiza que a formação docente, para atuar na educação básica, deverá acontecer em nível superior, em curso de licenciatura e admite



formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A autora supracitada observa que o insiso II do Art. 67 prevê a valorização dos e das profissionais da educação e que o aperfeiçoamento profissional continuado deva ser uma obrigação dos poderes públicos inclusive com licenciamento remunerado. O Art. 87, parágrafo terceiro, insiso III, elucida que cada município deva realizar programas de capacitação para os professores em exercício.

Diniz-Pereira (2021) observa que após a aprovação da LDB, os governos eleitos se ocupariam em assumir explicitamente o modelo de formação docente a ser seguido no Brasil. Aponta que as tentativas de padronização do currículo foram evidentes antes da redemocratização. Desta forma, a partir da LDB, o Brasil teve um período de fortes disputas em torno do modelo de formação de professores que o Brasil deveria assumir.

A regulação do financiamento ficou por conta da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na qual havia previsão de pelo menos 60% para remuneração dos professores, e parte desse percentual, poderia ser, nos primeiros cinco anos de publicação da Lei, para a formação de professores leigos, e outros 40% seriam destinados à manutenção e ao desenvolvimento de ensino. Nesta perspectiva, Gatti (2008) pontua que

> A Lei que instituiu o FUNDEF, deu pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exercem funções nas redes públicas. (Gatti, 2008, p. 64)



A formação de professores, tanto inicial quanto continuada é um dos pilares fundamentais para a garantia da qualidade da educação básica conforme assegura a LDB. A exigência assegurada nesta lei reflete o reconhecimento de que a atuação docente exige sólida base científica e pedagógica. A formação continuada, a partir da LDB compreende um processo permanente de atualização profissional, incorporação de novas metodologias e uma reflexão crítica sobre a prática educativa.

A LDB estabelece que os cursos de graduação deveriam se organizar a partir de diretrizes curriculares nacionais, porém o processo de construção destas diretrizes foi concluído somente em 2002 com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Esta resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Em 2015, aprovaram-se novas Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores por meio da Resolução CNE/CP n.2 de 01 de julho de 2015. Segundo Diniz-Pereira (2021) essa resolução conserva o essencial das diretrizes de 2002, com exceção da ênfase dada à ideia de "competências", aumenta a carga horária e apresenta em um único documento, as diretrizes para a formação continuada e formação inicial fazendo esta articulação entre esses momentos do desenvolvimento profissional do professor. O autor aponta também como avanço, um capítulo sobre a valorização dos profissionais do magistério.

De 2003 a 2016 o Brasil teve um novo cíclo político com governos de esquerda. Foi caracterizado por um viés educacional democrático, inclusivo e com foco na ampliação do acesso e valorização da educação pública. Neste período houve uma ampla participação social e dialógica com as entidades educacionais.

A tentativa de construção de um currículo que atendesse a democracia foi interrompida pelo golpe de estado em 2016 que afasta a presidenta Dilma Rousseff soberanamente eleita pelo povo brasileiro. A partir de 2016, avança no Brasil um novo contexto político conservador. Neste ínterim, o MEC solicitou a prorrogação da implementação das novas diretrizes com a alegação de que as discussões sobre a BNCC

para o ensino médio estaria ainda em discussão, mesmo sob o posicionamento contrário de muitas entidades ligadas à área da educação como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), AMPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e outras.

A BNCC foi construída sem um amplo debate e participação social e impôs uma base normativa que se tornou central nas políticas de formação. Segundo Hypólito (2019) a BNCC se insere em uma agenda global impulsionada por organismos internacionais que priorizam resultados mensuráveis, competências, habilidades, voltadas para o interesse econômico. A formação de professores passa a ser o ponto estratégico para a implementação da reforma.

Há uma insistência do MEC em solicitar a ampliação do prazo para a implementação das Diretrizes Curriculares de 2015 e deixa claro a intenção de atrelar a reforma dos cursos de formação de professores à BNCC. Ao final do governo Temer, no dia 13 de dezembro de 2018 o MEC anuncia a Base Nacional Comum de Formação de Professores da educação básica, sustentada em três pilares: conhecimento, prática e engajamento. É possível perceber que este texto tem a função de instruir, de prescrever evidenciada pelo uso do verbo ”dever”. Percebe-se também que há uma imposição de que o professor terá que se comprometer com seu próprio desenvolvimento profissional, terá que arcar com os custos da sua formação, retirando o direito do professor à formação continuada. Assume-se que o aprendizado seria orientado por competências gerais e específicas a serem desenvolvidas nesses três pilares.

A aprovação da BNCC delineou novos rumos para a educação básica definindo um conjunto de competências e habilidades nos currículos com justificativa de que seria um meio para a superação dos desafios da educação brasileira.

Em 2019, Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal, toma posse. No mesmo ano, o Parecer CNE/CP n. 22 embasa a instituição de novas DCN para formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 sem diálogo com universidades e entidades profissionais. Diniz-Pereira (2021) pontua que o golpe de 2016 vai

proporcionar a volta dos currículos padronizados. A aprovação da BNC de 2019 desconsiderou as pesquisas sobre formação inicial e continuada, assim como as concepções de currículo e as necessidades reais da educação básica explanada pelos pesquisadores. Ao contrário disso, consolidou a organização da formação docente com base em competências profissionais.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Os pesquisadores apontaram críticas estruturais relacionadas à sua concepção, implementação e impacto na formação docente.

PADRONIZAÇÃO E CONTROLE NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A formação de professores no Brasil tem sido marcada por tensões e disputas. Por um lado há propostas que buscam assegurar uma formação emancipadora, crítica e socialmente comprometida com a qualidade. Porém há uma proposição que tende a reduzir o processo educacional a aspectos técnicos e instrumentais. Gatti (2008) chama a atenção para as fragilidades estruturais dos cursos de licenciatura. Segundo a autora há uma fragmentação entre teoria e prática que vem a comprometer a consolidação de uma identidade profissional sólida. Neste contexto, podemos perceber que as políticas públicas ao invés de superarem tais lacunas, aprofundam a desarticulação entre os diferentes componentes formativos.

Hypólito (2019) evidencia que as políticas de formação e valorização docente vem sendo fortemente influenciada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, Fundação Lemmen, OCDE, cujas agendas estão sendo orientadas por princípios gerencialistas, meritocráticos e pela lógica da responsabilização. O autor destaca que a precarização da profissão docente e a responsabilização individual pelos resultados da

aprendizagem mascaram os reais problemas do sistema educacional. Transfere ao professor a carga da baixa qualidade da educação sem que haja investimento adequado em carreira, salários, infraestrutura e valorização profissional. Desta forma, ao mesmo tempo em que fragiliza a autonomia docente, reforça a narrativa da eficiência técnica e gerencialista da educação.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) corroboram com Hypólito ao considerar que, ao deslocar o foco para o desempenho individual dos professores e professoras como principal variável na qualidade da educação, esconde-se o papel das condições estruturais e hisórica da escola pública, especialmente em contexto de desigualdade social. As autoras fazem uma análise das normativas vinculadas à Base Nacional Comum para a Formação de Professores e argumentam que elas se inserem em uma lógica de controle e padronização que ameaça a diversidade e a pluralidade de concepções pedagógicas. Para as autoras, há uma padronização da docência que retira da formação docente seu caráter crítico e emancipatório. Reduz a docência a um conjunto de competências previamente estabelecidas. Desta forma, ao invés de fortalecer a profissão, enfraquece sua dimensão social e política. Nesta mesma perspectiva, Diniz-Pereira (2021) preconiza que a docência não pode ser compreendida como mera aplicação de conteúdos e metodologias. A docência é uma prática que exige reflexão crítica. O autor defende a formação docente como prática social, histórica e política.

É possível perceber, a partir das políticas públicas para a formação de professores e professoras nas últimas décadas, que a formação se encontra no centro das disputas. É necessário um alerta para os riscos de adotar, sem criticidade, as recomendações dos organismos multilaterais, sobretudo quando eles são implementados por meio de reformas curriculares centralizadas como a BNCC, que afeta diretamente a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos destacados neste texto, é possível perceber o avanço de uma lógica tecnocrática na formação de professores. A BNCC torna-se referência para todas as políticas educacionais em uma lógica de competências e habilidades pré definidas que refuta uma formação crítica e contextualizada.

As BNCs Inicial e Contunuada trazem em seu bojo, referências internacionais que reforçam uma formação técnica atrelada à eficiência e controle educacional. Os autores citados neste texto, chamam a atenção para uma necessidade de enfrentar este modelo com uma resistência propositiva, pautada na defesa da formação crítica, contextualizada e plural.

Diante disso, pode-se concluir que a valorização e o fortalecimento da formação docente requerem a superação de visões tecnicistas e padronizadoras. Reconhecer o papel estratégico da formação inicial e continuada é um passo fundamental para a construção de uma educação pública de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos tendo em vista o compromisso de uma educação democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFormação Continuada).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

DINIZ-PEREIRA, J. L. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, p. 53-71, jul./set., 2021.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

HYPÓLITO, A. M. BNCC Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai., 2019.

RODRIGUES, L. Z. , PEREIRA, B.& MOHR, A. Recentes imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para o Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, e 33517, 1-39, 2021.

XIMENES, P. de A. S., MELO, G. F.. BNC- Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho de resistência propositivo. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos,** Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez.2022.



(RE) LEITURAS DE PATRIMÔNIO: Mobilizando o conceito de patrimônio arqueológico em sala de aula.

Sara Rayssa Torres dos Santos
Bolsista do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia – PIBID/UFGD.
E-mail: sararay0606@gmail.com

Adriana Aparecida Pinto
Coordenadora do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia – PIBID/UFGD.
E-mail: adrianaaparecida@ufgd.edu.br

Marcia Bortoli Uliana
Supervisora do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia – PIBID/UFGD.
E-mail: marcianhauliana@gmail.com

Thaíssa Gabrielle Morgado da Silva
Bolsista do subprojeto interdisciplinar História e Psicologia – PIBID/UFGD.
E-mail: thaissa18gabrielle@gmail.com

Resumo: Este trabalho advém do eixo articulador da proposta do subprojeto interdisciplinar, História e Psicologia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. O subprojeto intitulado "Humanidades Digitais e Formação em tecnologias assistivas", expressa componentes essenciais do trabalho docente, foi trabalhada a: "c.) elaboração de materiais para potencializar a inserção de todos os envolvidos no cenário digital, contemplando ferramentas digitais aplicadas ao ensino e à educação, a divulgação científica, voltadas à inovação pedagógica ou a ressignificação de técnicas e tecnologias já existentes no contexto didático pedagógico. Assim, em meio ao "cenário digital" e sua relação com o ensino e aprendizagem em História na educação básica, atenderemos ao planejamento bimestral (2º) da professora regente e supervisora no tocante as ações didáticas e estratégias de aprendizagem voltadas a dois aspectos: Leitura e análise de conceitos mediante a problematização da "divisão tradicional da História": Pré-História e patrimônio arqueológico em Mato Grosso do Sul e Antiguidade e Egito Antigo. O debate, num primeiro momento girou em torno dos conceitos de arqueologia e antiguidade junto aos alunos dos 1º anos A e B, no período matutino, da E.E. Floriano Viegas Machado, em meio a questões introdutórias acerca da estruturação da disciplina de História e do fazer historiográfico. Em meio a tais discussões adentrou-se ao debate do conceito de patrimônio e, por conseguinte, de patrimônio arqueológico (por vezes, confundido com paleontológico), haja vista o recorte necessário para analisar o Mato Grosso do Sul e buscar produções acadêmicas que possam subsidiar o trabalho docente em sala de aula.



Trabalhamos em específico com a historicidade o conceito "patrimônio cultural" e os conceitos "patrimônio arqueológico" (Alcinópolis) e "paleontológico" (Nioaque). Destaque para o projeto Trilha Rupestre. E, bem como, a importância do patrimônio mundial expresso no Parque Nacional da Serra da Capivara (UNESCO,1991) considerando o legado de Niéde Guidon. Os debates em sala de aula subsidiaram trabalhos em grupos, além da prova bimestral e a atividade de recuperação para compor a nota do 2º bimestre dos alunos.

Palavras – chave: Mato Grosso do Sul**,** patrimônio arqueológico, Pibid

INTRODUÇÃO

O ensino de História, especialmente na educação básica, deve estar articulado à valorização e à preservação do patrimônio cultural, uma temática frequentemente negligenciada pelas políticas públicas e ainda pouco explorada nas salas de aula. Compreender a importância do patrimônio é fundamental para o fortalecimento de identidades coletivas e memórias sociais.

Considerando esse cenário, desenvolveu-se uma proposta pedagógica com os alunos da Escola Estadual Floriano Viegas Machado, vinculada ao subprojeto PIBID História e Psicologia da UFGD. As atividades foram planejadas a partir da problematização da divisão tradicional da periodização histórica, incentivando a leitura crítica e a análise de conceitos relacionados à Pré-História e à Antiguidade, com ênfase no patrimônio arqueológico do Mato Grosso do Sul.

O debate inicial centrou-se na diferenciação entre arqueologia e paleontologia, termos frequentemente confundidos, mas essenciais para a compreensão das práticas de preservação e pesquisa dos patrimônios arqueológicos regionais. A partir dessas reflexões, foi introduzido o conceito de "patrimônio", conforme discutido por Chuva (2012), que aborda a constituição histórica e política da noção de patrimônio cultural no Brasil. A autora destaca a distinção entre suas dimensões material e imaterial, evidenciando a importância dessas categorias na formulação de políticas públicas

voltadas à preservação da memória coletiva, sendo esses etnográficos, arqueológicos e paisagísticos.

Os patrimônios etnográficos colocam a necessidade da articulação entre os instrumentos de tombamento e de registro para viabilizar a adequada gestão do bem patrimonializado. Este é um desafio atualmente posto à gestão do patrimônio cultural no IPHAN e especificamente de seu patrimônio etnográfico: conjugar a utilização dos dois principais instrumentos de preservação do patrimônio cultural brasileiro a fim de garantir a proteção eficaz de um mesmo bem, associando planos de salvaguarda e projetos de restauro e conservação. O conceito de "valor etnográfico", segundo o IPHAN, diz respeito ao significado especial que certos bens materiais têm para grupos e culturas específicas, indo além do simples objeto físico.

O valor está tanto na forma como aquele bem é utilizado e vive nas práticas de uma comunidade, como nos vínculos afetivos e coletivos construídos ao longo do tempo. Seja pela sua singularidade, como o Maracanã – que se tornou símbolo nacional –, ou pela representatividade de técnicas e modos de fazer, como a Casa Presser, o que realmente importa é perceber a relação viva entre o objeto, seu uso cultural e as pessoas que o significam. Assim, o uso e a presença dessas práticas ajudam a definir o valor atribuído e orientam as escolhas de preservação e gestão do patrimônio.

O patrimônio arqueológico por sua vez carrega uma bagagem histórica, trata sobre os vestígios deixados por grupos de pessoas anteriores em locais diversos, como as cavernas por exemplo, que nos fazem lembrar dos chamados sítios arqueológicos, objetos cerâmicos artefatos ou ossadas que "remontam" vivências do cotidiano de milênios e se faz possível um aprofundamento para se conhecer a trajetória coletiva de um povo, tais descobertas trazem à tona a pesquisa sobre os saberes antigos e reforçam o valor para estudos de fontes. Ao estudar esses vestígios, não busca apenas a "antiguidade" em si, mas compreender relações sociais, modos de vida, práticas simbólicas e formas de organização de povos passados.



Na sequência, foi abordada a relevância do patrimônio mundial, a partir de vídeos da arqueóloga Niéde Guidon, cuja atuação foi central para a preservação e valorização do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. A unidade de conservação, reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1991, serviu como eixo norteador para discutir com os alunos o conceito de patrimônio em escala global.

Além disso, como argumenta Nepomuceno (2023), uma das metodologias mais eficazes para o ensino da Pré-História consiste em aproximar o tema da história regional, permitindo que os alunos compreendam o contexto e se familiarizem com o ser humano pré-histórico. Assim, torna-se essencial introduzi-los à Pré-História de sua localidade, incorporando elementos da história do município, do estado e do país.

METODOLOGIA

A proposta nasceu da necessidade de abordarmos a princípio patrimônio arqueológico em Mato Grosso do Sul presente no organizador curricular do ensino médio, no primeiro bimestre.

Diante da ausência de quaisquer referências a respeito no material didático disponibilizado, buscamos pesquisar referências bibliográficas e demais produções, sejam elas impressas e/ou digitais, disponibilizadas na internet. A princípio, nossas buscas se estenderam através de plataformas digitais que otimizam a produção científica, no nosso caso, na busca por referências bibliográficas sobre a temática trabalhada em sala de aula em: academia.edu, o google acadêmico e mendeley.

Produções como as do Museu de Arqueologia - Muarq – da UFMS, do Laboratório de Arqueologia e das discussões de etnoarqueologia, bem como da superintendência do IPHAN-MS < https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-arqueologico > foram buscadas. Aqui não cabe esgotar todas as



referências e produções, mas ao menos propiciar o básico ao professor em sala de aula e/ou aos futuros professores, como os pibidianos.

Buscamos pensar um catálogo breve, contendo bibliografia comentada e dicas de atividades para uso em sala de aula/ensino de História. Porém, diante das demandas e do calendário escolar 2025 que diminuiu significativamente as aulas, diante da inclusão do RAV, ao final de cada bimestre, entre outras atividades externas como o SAEMS e o SAEB, reunimos apenas uma bibliográfica básica a ser utilizada em sala de aula, a partir de patrimônio arqueológico, mas avançando para patrimônio paleontológico e etnoarqueologia (voltado, neste caso, para povos originários e quilombolas - se pensarmos o Cais do Valongo e a Serra da Capivara, patrimônios arqueológicos mundiais), a ser disponibilizada no blog da EE Floriano Viegas Machado e retomada junto a atividades do projeto PICTEC/FUNDECT que pensa o patrimônio cultural em Dourados/MS, com perspectivas de expansão junto ao website, em construção < https://douradosempatrimonio.com.br/ >.

PATRIMÔNIO ARQUELÓGICO E ENSINO DE HISTÓRIA

O campo da arqueologia, conforme descrito por Funari (2005), surge a partir da própria História, como uma forma de complementar o estudo do passado a partir de fontes materiais não escritas. Ainda segundo o autor, a partir do século XIX que os artefatos arqueológicos deixam de ser considerados meramente objetos artísticos e passam a ser reconhecidos como fontes históricas legítimas, contribuindo como forma para a compreensão das sociedades antigas.

Nesse contexto, o campo do fazer historiográfico passa a desempenhar um papel central no processo de aprendizagem escolar. Para que os estudantes compreendam a construção do conhecimento histórico, passa a ser necessário abordar os conceitos de patrimônio, em especial o patrimônio arqueológico presente na realidade regional dos alunos. Ao ser reconhecido como fonte histórica, o patrimônio arqueológico torna-se

elemento fundamental para o estudo da história local e para o fortalecimento da identidade coletiva.

Os conceitos de arqueologia e paleontologia frequentemente geram confusão, especialmente no contexto escolar. Por essa razão, durante as atividades desenvolvidas, foi necessário promover uma discussão com os estudantes sobre essas duas áreas do conhecimento, que, embora relacionadas ao estudo do passado, possuem objetivos distintos.

A arqueologia tem como objetivo principal o estudo das sociedades humanas, especialmente antigas, por meio da coleta, análise e interpretação de vestígios materiais resultantes da ação humana, como artefatos, estruturas, utensílios e construções (IPHAN, 2011). Já a paleontologia, por sua vez, é a ciência voltada ao estudo de fósseis de seres vivos que habitaram o planeta em épocas remotas, incluindo animais e vegetais pré-históricos, sem relação direta com a ação humana (IPHAN, 2011).

As atividades desenvolvidas com os alunos envolveram a análise de vestígios arqueológicos, como pinturas rupestres, cemitérios indígenas e sítios arqueológicos relevantes, entre eles o Templo dos Pilares, localizado em Alcinópolis como afirmado por Aguiar e Souza (2017) o sítio arqueológico concentra a maior quantidade de pinturas e gravuras de todos os sítios regionais, e o Sítio CG3, em Campo Grande.

Também foi abordado com os estudantes o projeto "Trilha Rupestre: Inovações e Tecnologias Sociais na Bioeconomia Local", financiado pela FUNDECT. O projeto visa ensinar sobre cultura e economia local a partir de vestígios arqueológicos e geopaleontológicos, promovendo geração de renda e fortalecendo a bioeconomia. As atividades são desenvolvidas em sítios arqueológicos de diversos municípios sul-mato-grossenses, como Alcinópolis, Bandeirantes, Campo Grande, Chapadão do Sul, Corguinho, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Jaraguari, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde, Rochedo, São Gabriel do Oeste e Sonora.

SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS E A LUTA INDÍGENA

Além das discussões anteriores sobre patrimônio, foi discutido em sala de aula a importância da etnoarqueologia, destacando-se seu papel na preservação de territórios sagrados e como forma de resistência dos povos originários, especialmente os povos indígenas do Mato Grosso do Sul.

Segundo Gonçalves (2015), no âmbito da política institucional do IPHAN o patrimônio etnográfico compreende tanto bens materiais, relacionados à dimensão física e reconhecidos pelo tombamento ,quanto bens imateriais, registrados de acordo com o Decreto no 3.551/2000, fundamentado nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, que orienta a valorização de práticas, saberes, celebrações, expressões e lugares.

É necessário a problematização do conceito de sítio arqueológico no Brasil, sobretudo em relação à sua dimensão política e social. Conforme aponta Jorge Eremites de Oliveira (2016), a definição de sítio arqueológico deve estar vinculada à garantia de direitos dos povos indígenas e de comunidades tradicionais, pois esses espaços não são apenas fontes de estudo científico, mas também representam territórios de memória coletiva, identidade e ancestralidade.

O tekoha, portanto, vai muito além de um simples endereço geográfico. Na perspectiva etnográfica, ele se configura como um "lugar de referência" ou um "topofilia", onde se entrelaçam a cosmologia, a história e a sociabilidade guarani. É o espaço onde se materializa o teko (o modo de ser, o sistema de vida), tornando-se um princípio fundamental para a compreensão da etnogênese e da cosmopolítica desses povos. A negação do tekoha é, consequentemente, uma negação da própria possibilidade de reprodução cultural e social, um etnocídio (Melià, 2012).

Considerando a dimensão política e social do patrimônio arqueológico, trabalhou-se com os alunos, a partir de notícias sobre a retomada do manto tupinambá, a reflexão acerca da importância e do significado desse patrimônio para os povos indígenas,



bem como o papel simbólico e político do processo de restituição de bens que estavam em posse de países colonizadores europeus.

No caso de maior enfoque às populações Guarani e Kaiowá, observa-se uma realidade de ataques a antigos cemitérios indígenas, com o objetivo de apagar suas marcas culturais e simbólicas e de atender interesses de uma elite agrária. A destruição desses espaços não apenas elimina os vestígios materiais importantes para a memória coletiva, mas também enfraquece o processo de reconhecimento e demarcação das terras indígenas, dificultando o acesso a direitos territoriais reivindicados por esses povos, através de muita luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID/UFGD possibilitou aos alunos refletirem sobre a importância do patrimônio (arqueológico, paleontológico e etnoarqueológico) para o fazer histórico, articulando o conceito de fontes e proporcionando uma aprendizagem participativa no processo de construção do conhecimento histórico.

Através de atividades práticas com embasamento teórico, foi possível explorar o campo da arqueologia e a paleontologia de Mato Grosso do Sul, frequentemente negligenciado, mas de extrema relevância tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a preservação da memória coletiva. A abordagem permitiu aos estudantes compreenderem como os vestígios materiais dialogam com as narrativas históricas, transformando-se em fontes fundamentais para a reconstrução do passado.

A ação contribuiu valiosamente para nossa formação docente, ao integrar teoria, prática e estratégias pedagógicas. Por fim, destacamos a necessidade de continuidade de ações como estas para ampliar o alcance da educação patrimonial e crítica nas escolas públicas no campo das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

CHUVA, Márcia. **Por uma história da noção de Patrimônio cultural no Brasil**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, p. 147-165, 2012.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. **Etnoarqueologia, colonialismo, patrimônio arqueológico e cemitérios Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil**. Revista de Arqueologia, v. 29, n. 1, p. 136-160, 2016. DOI: 10.24885/sab.v29i1.446. Disponível em: https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/446. Acesso em: 23 jul. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo. **Fontes arqueológicas: os historiadores e a cultura material**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 81-109.

GONÇALVES, Ana. **Patrimônio etnográfico**. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete). ISBN 978-85-7334-279-6

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Formação de mediadores de educação para patrimônio**. Brasília: IPHAN, 2011. (Cadernos IPHAN, v. 3).

MELIÀ, Bartomeu S. J. **Prefácio: Memória, história e futuro dos povos indígenas**. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.). Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Editora UFGD, 2015.

NEPOMUCENO, Clara Alice. **Arqueologia pré-histórica de Alcinópolis - Mato Grosso do Sul:educação patrimonial e o programa de extensão trilha rupestre – UFMS**. 45 f. 2023.Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciências Humanas – UFMS. Campo Grande. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/6591/1/TCC.NEPO.pdf >

SOUZA, João Carlos de; AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas de. **A escavação no sítio arqueológico Templo dos Pilares e sua relação com a ocupação humana e a produção de arte rupestre em Mato Grosso do Sul.** Clio Arqueológica, v. 32, n. 2, p. 150-175, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/clioarqueologica/article/view/246408. Acesso em: 23 jul. 2025.



A LINGUISTICA TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: Análise crítica de Práticas Didáticas e Possibilidades de Aplicação

Tatiana de Campos Araujo
E-mail: tatiana.118675@edutec.sed.ms.gov.br

Anailton de Souza Gama
E-mail: anailton@uems.com.br

Resumo: Este trabalho tem como foco a abordagem da Linguística Textual como ferramenta pedagógica aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da análise crítica de textos. A proposta partiu de um estudo teórico preliminar sobre os princípios da Linguística Textual, enfatizando sua preocupação com a construção, funcionamento e interpretação dos textos em contextos comunicacionais reais. A partir disso, foi realizada a análise do capítulo 18 do livro didático "Se liga nas Linguagens", da Editora Moderna, que aborda temas como linguagem e interação, esquema comunicativo, funções da linguagem, interdiscursividade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência. O capítulo analisado mostrou-se alinhado à proposta da Linguística Textual, oferecendo atividades coerentes com a abordagem e passíveis de serem aplicadas em sala de aula. Com base nessa análise, elaborou-se um plano de aula com objetivos centrados na identificação dos recursos expressivos e na compreensão das estratégias de produção de sentidos nos textos. As estratégias didáticas incluíram leitura e análise de textos multimodais, atividades em grupo, rodas de discussão e produção textual crítica. A avaliação foi pensada de forma processual e formativa, culminando na produção de um texto reflexivo pelos estudantes. Como resultado, observou-se que a aplicação da Linguística Textual em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, permitindo-lhes compreender o papel da linguagem na construção da realidade social. Destaca-se que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente para uma abordagem integral e contextualizada da linguagem, ainda há desafios estruturais e pedagógicos, como a limitação do tempo destinado ao ensino da Língua Portuguesa e a fragmentação dos componentes curriculares. Contudo, reforça-se o papel estratégico do professor como mediador de saberes e promotor de uma educação crítica e significativa, capaz de formar sujeitos conscientes e atuantes em seus contextos sociais.

Palavras-chave: produção textual, leitura crítica, prática docente.



INTRODUÇÃO

A Linguística Textual tem por finalidade estudar o texto como unidade de comunicação, onde analisa como ele é construído, como funciona e como é recebido. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jugo de atuação sociocomunicativa, de acordo com Halliday e Hassan. A preocupação da Linguística é com o todo do texto e os processos que o tornam significativo e coerente. Dentro da Linguística Textual são investigados elementos de grande importância como, fatores de textualidade, o qual fazem parte a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade e a intertextualidade. Com relação à construção do texto é analisado desde a seleção de palavras e frases até a organização em parágrafos, bem como sua estrutura no geral. O seu funcionamento se dá em como o leitor compreende e interpreta o texto e como ele transmite significados e intenções.

Por meio da Linguística Textual é possível melhorar a produção textual, aprimorar a interpretação e facilitar o seu ensino. Segundo Koch (2002, p. 19), Produtor e interpretador do texto são, portanto, "estrategistas", na medida em que, ao jogarem o "jogo da linguagem", mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido. De maneira mais pragmática, trabalhar com a linguística textual nas escolas significa aplicar princípios teóricos e práticos para o ensino e aprendizagem da língua, focando na análise e produção de textos em suas diversas formas. Isso significa que o ensino de português deve ir além da gramática normativa, explorando a função social dos textos, seus gêneros e a relação entre texto, contexto e interlocutores.

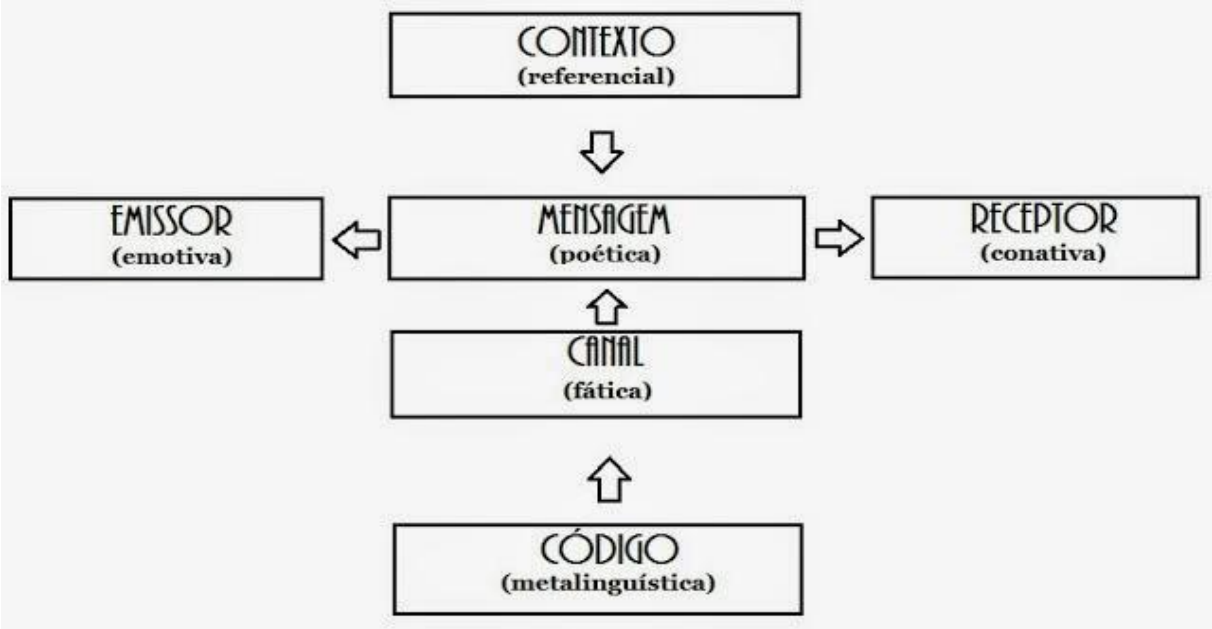
Diante disso, pode-se afirmar que a inserção de práticas educacionais pautadas por gêneros textuais em sala de aula garante a formação e ascensão social do aluno por meio de seu letramento em diferentes situações comunicacionais, nas quais ele deve ser capaz de usar a língua para sua melhor interação com o meio no qual está

inserido. Nesse sentido, faz-se necessário também, uma abordagem a respeito das variações linguísticas presentes no nosso dia-a-dia, sejam elas de caráter regional ou ainda dos estrangeiros que chegam ao nosso país.

O presente artigo aborda a Linguística Textual como ferramenta pedagógica aplicada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da análise crítica de textos. A ideia de analisar os diversos tipos de textos partiu do trabalho desenvolvido através do uso do livro didático "Se liga nas linguagens", da Editora Moderna, que aborda temas como linguagem, interação e a sociointeração, esquema comunicativo, funções da linguagem, interdiscursividade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência.

METODOLOGIA

Sabe-se que a Linguística Textual é um campo de estudo amplo e interdisciplinar. Não existe uma única metodologia a ser aplicada, mas sim diversas abordagens teórico-metodológicas. Nosso foco é a linguagem como fonte de interação e comunicação social, bem como as suas funções. Desta forma, para trabalhar com as atividades propostas na unidade, que se referem a textos publicitários é de suma importância analisar o contexto comunicativo e o gênero textual, ou seja, entender a intenção do texto e a sua inserção no meio social. De acordo com o linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), o ato comunicativo se dá por meio de seis fatores, que são: o emissor, a mensagem, o receptor, o código, o canal e o referente. Ainda segundo Jakobson, seu modelo fornece uma ferramenta analítica clara que permite entender a intencionalidade, como pode ser verificado no esquema descrito abaixo:



Na publicidade, a intenção primária não é apenas informar (Referencial) ou expressar um sentimento (Emotiva), mas sim modificar o comportamento do Receptor (Conativa), fazendo isso de uma maneira memorável e criativa (Poética). A propaganda de sucesso é aquela que consegue equilibrar o apelo direto ao consumidor (Conativa) com a beleza ou criatividade da forma (Poética), utilizando dados concretos para dar suporte (Referencial).

Esses elementos chamados funções da linguagem foram observados e analisados pelos alunos dentro das atividades realizadas. Foram verificadas a mensagem dos textos, o emissor, a linguagem verbal e não verbal, as funções predominantes, a construção da argumentação, dentre outros elementos. A respeito da linguagem se é persuasiva ou manipuladora, a seguinte pergunta foi elaborada: o anúncio usa a linguagem para manipular ou apenas para informar e convencer? O texto publicitário é bem-sucedido em sua intenção comunicativa, analisando todos os fatores anteriores? Por meio dessas reflexões é possível perceber se a mensagem teve ou não eficácia, se atingiu ou não o público-alvo de forma desejada. Todas as atividades da unidade analisada foram

desenvolvidas em sala de aula em pequenos grupos com o objetivo de promover discussões e reflexões acerca dos textos .

Após as discussões cada grupo apresentou as respostas com as respectivas justificativas. Como conclusão da unidade, foi pedido que fosse feita uma produção de texto crítica no sentido de se verificar o nível de compreensão das funções da linguagem e do gênero textual abordado.

TÍTULO DA SEÇÃO 1 – ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesse tópico partimos para a análise do material didático, o livro "Se liga nas Linguagens: Português", de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, obra específica para o Componente Curricular de Língua Portuguesa, da Editora Moderna. O capítulo escolhido foi o 18, intitulado Fatores envolvidos na comunicação, das páginas 180 a 187. O capítulo em questão, trata da linguagem como interação, o esquema comunicativo, bem como as funções da linguagem que são: a interdiscursividade e intertextualidade, a intencionalidade e a coesão e coerência textuais.

A intenção do trabalho é verificar como os autores do livro abordam as questões relacionadas à análise linguística dos textos propostos na unidade. Com relação a estar alinhado com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), o livro em questão é uma obra aprovada no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que foi desenvolvida em total conformidade com as diretrizes da área de Linguagens e suas Tecnologias, alinhando suas propostas à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e à formação para o pleno exercício da cidadania.

Os autores apresentam uma visão sociointeracionista da língua onde baseia-se em uma concepção enunciativo-discursiva de língua e linguagem, inspirada nos autores Bakhtin e Marcuschi, o que se alinha à perspectiva sociointeracionista de ensino defendida pela BNCC. A coleção trabalha também com os gêneros textuais de forma a promover reflexão sobre os recursos linguísticos e textuais, em linha com as práticas de



linguagem propostas pela BNCC. Além disso, o livro traz uma proposta ligada à Cultura Digital e aos Temas Contemporâneos.

Observando as propostas de atividades apresentadas neste capítulo é possível perceber que todas têm a ver com a abordagem teórica escolhida que foi Linguística Textual e são possíveis de serem realizadas em sala de aula pelos estudantes. São exercícios práticos, reflexivos, no sentido de desenvolver a criticidade dos alunos, sobretudo com o intuito de ampliar os seus conhecimentos acerca da comunicação e da produção textual.

Com base nessa análise, foi elaborado um plano de aula com objetivos centrados na identificação dos recursos expressivos e na compreensão das estratégias de produção de sentidos nos textos. As estratégias didáticas incluíram leitura, interpretação e análise de textos multimodais, assim como atividades em grupos, rodas de discussão que culminaram em uma produção textual crítica.

Dentro dos aspectos avaliativos do material didático o livro Se liga nas Linguagens aborda o tema de forma construtivo-reflexiva, incentivando os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas e a refletirem criticamente sobre o uso da língua e a diversidade de suas manifestações, sem focar apenas na norma-padrão. Alguns conceitos podem ser observados na obra e podem ser destacados os seguintes: metodologia construtivo-reflexiva, gramática normativa e linguagem popular, produção de sentido, desenvolvimento da empatia e do respeito, autonomia e criatividade e o diálogo interdisciplinar.

TÍTULO DA SEÇÃO 2 – ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO DA UNIDADE

Analisar textos vai muito além de apenas identificar o produto. É um exercício de leitura crítica, desvendando as estratégias de persuasão e a ideologia. Para os textos publicitários as estratégias utilizadas se resumem em quatro passos. O primeiro deles é a análise da intenção e das funções da linguagem; análise da retórica e da

argumentação que significa a técnica do convencimento; a análise da semiótica, que envolve a linguagem verbal e não-verbal, onde a publicidade é um texto multimodal, ou seja, usa diversos códigos (texto, imagem, som) ao mesmo tempo. A Semiótica ajuda a desvendar a relação entre eles (Roland Barthes). Por fim, a última estratégia, que diz respeito a contextualização crítica no sentido de identificar a que público se destina a publicidade. Ao aplicar essas quatro estratégias de forma integrada, é possível ter uma análise completa do texto publicitário, compreendendo tanto sua estrutura formal quanto seu poder de influência social.

Sobre a avaliação, esta é feita de maneira formativa e processual ao longo dos aulas. Com relação a unidade, a mesma apresenta algumas propostas avaliativas e outras foram por mim elaboradas, dentre as quais cito a produção de um texto crítico reflexivo elaborado pelos estudantes. Como resultado observou-se que a aplicação da Linguística Textual em sala de aula contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, permitindo-lhes compreender o papel da linguagem na construção da realidade social. Destaca-se que , embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente para uma abordagem integral e contextualizada da linguagem, ainda há desafios estruturais e pedagógicos como a limitação do tempo destinado ao ensino da Língua Portuguesa e a fragmentação dos componentes curriculares. Tais limitações impactam diretamente na eficácia das práticas didáticas baseadas na Linguística Textual. Contudo, reforça-se o papel estratégico do professor como mediador de saberes e promotor de uma educação crítica e significativa, capaz de formar sujeitos conscientes e atuantes em seus contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e currículos tem como um de seus papéis assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, considerando a realidade local e a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Diante disso, o

currículo traz alguns Componentes Curriculares que colaboram para reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento dos componentes da BNCC, sempre primando pela qualidade do ensino, pela igualdade e pela equidade.

Especificamente a BNCC do Ensino Médio se organiza no sentido de dar continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o objetivo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, orientada pelo princípio da educação integral. Desta forma, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

Trabalho em uma escola de tempo integral há alguns anos e passei pela experiência de acompanhar as mudanças que a grade curricular sofreu a cada um desses anos, visando uma melhor organização tanto da grade quanto da aprendizagem dos estudantes. No entanto, apesar dos esforços percebidos por parte da secretaria de educação, o que observamos é que não há de fato um engajamento por parte dos estudantes como se esperava. . É visível que os Itinerários Formativos ainda precisam de ajustes para realmente contribuir com a Base Comum e, como foi dito acima, a realidade local deve ser levada em conta.

O Componente Curricular de Língua Portuguesa, o qual está sendo abordado neste artigo, está definido com três aulas semanais e conta com duas aulas semanais de Literatura e Produção Textual, além do Componente de Língua Portuguesa RA (Recomposição da Aprendizagem), com uma aula semanal; somando essas aulas os alunos têm, por semana, seis aulas. Porém, cada um desses componentes traz habilidades específicas para serem desenvolvidas dentro de seus planejamentos em consonância com a BNCC e o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul.

Diante do exposto, é possível dizer que a quantidade de aulas ainda é insuficiente para que possamos trabalhar com a análise textual de forma crítico-reflexiva, com o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que possam ampliar os



conhecimentos dos alunos, levando em consideração as contribuições que levarão para a vida e para a sociedade.

Posso acrescentar que, por meio da minha prática, percebo o quanto nós professores temos um papel fundamental na formação dos nossos estudantes, não só na formação acadêmica mas na vida pessoal, também, ou seja, na formação integral do indivíduo como um todo, já que ao concluírem a educação básica espera-se que os estudantes estejam aptos a ingressarem no mercado de trabalho, assim como continuarem com seus estudos ingressando em cursos superiores e/ou cursos técnicos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos da Semiologia**. Ed. Cultrix, 16a edição.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. Ed. Cortez, 2002. ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. Se Liga nas Linguagens Português. Moderna, 2a edição, 2023-2025.



O LUGAR DA BIOLOGIA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL: Disputas e Sentidos na Contrarreforma do Ensino Médio

Telma Rodrigues da Silva Benetti
Estudante da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
E-mail: telma.rodrigues@ufms.br

Maria Aparecida Lima dos Santos
Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
E-mail: maria.lima-santos@ufms.br

Resumo: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo central é compreender os sentidos atribuídos à disciplina de Biologia no contexto da reorganização curricular do Ensino Médio, com ênfase na implementação do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). A investigação parte da compreensão de que as políticas curriculares são processos dinâmicos e disputados, nos quais diferentes sujeitos – formuladores, gestores, professores e demais atores educacionais – reinterpretam e ressignificam diretrizes oficiais, produzindo sentidos que influenciam diretamente a constituição do conhecimento escolar e a organização do trabalho docente. O estudo busca analisar como a Biologia está inserida na área de Ciências da Natureza no atual desenho curricular, identificando conteúdos priorizados, formas de organização da carga horária e desafios encontrados na prática docente. A pesquisa está associada à "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP" (2023–2026), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, o que reforça sua inserção em debates contemporâneos sobre as políticas curriculares e a formação docente. A metodologia adota abordagem qualitativa em educação, articulando análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. A análise documental abrange o CRMS, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e normativas estaduais, buscando mapear as mudanças na estrutura da disciplina e nos itinerários formativos. A pesquisa está organizada em cinco etapas: levantamento do estado da arte; aprofundamento teórico sobre formação docente, currículo e disciplina escolar; coleta e sistematização dos dados empíricos; análise discursiva com base em referenciais teóricos; e redação e defesa da tese. Entre os resultados esperados, destaca-se a possibilidade de identificar tensões entre os discursos institucionais de inovação e flexibilidade e as experiências concretas nas escolas, evidenciando contradições, lacunas

e deslocamentos nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas. A análise também pode revelar indícios de esvaziamento da identidade curricular da Biologia, com implicações na formação científica e crítica dos estudantes. Espera-se que este estudo contribua para aprofundar o debate sobre os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio no campo do ensino de Biologia, fornecendo subsídios para a reflexão sobre a formação docente, o direito ao conhecimento científico e a construção de currículos mais democráticos, contextualizados e comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Biologia, Currículo, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a posterior implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representaram um marco na reconfiguração do Ensino Médio brasileiro, estabelecendo diretrizes que alteraram significativamente a organização curricular das escolas públicas e privadas. Sob o discurso da modernização, da flexibilização e da personalização da aprendizagem, consolidou-se um novo modelo baseado na divisão por áreas do conhecimento e na introdução dos itinerários formativos, com o objetivo declarado de tornar o ensino mais atrativo e alinhado às demandas contemporâneas. No entanto, esse movimento tem sido criticamente analisado por diversos autores do campo educacional (Behring, 2003; Ferreira, 2017), que o reconhecem como parte de uma Contrarreforma educacional alinhada à racionalidade neoliberal, marcada pelo enfraquecimento das políticas públicas, pela flexibilização dos direitos sociais e pela subordinação da escola às demandas do mercado.

Nesse processo, a disciplina de Biologia, integrante da área de Ciências da Natureza, vem sofrendo impactos significativos, especialmente no que se refere à sua carga horária, à distribuição de conteúdos e à forma como vem sendo inserida nos documentos normativos. A reorganização proposta pela Contrarreforma, ao priorizar competências e habilidades em detrimento da centralidade dos conteúdos, pode contribuir para o esvaziamento da formação científica e crítica dos estudantes. A flexibilização curricular, associada à fragmentação das áreas e à lógica da escolha individual, redefine

o lugar da Biologia na escola pública, influenciando diretamente o trabalho docente e a trajetória formativa dos estudantes.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender o lugar que a disciplina de Biologia vem assumindo no currículo no processo de implementação do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), documento elaborado a partir da BNCC. Parte-se da compreensão do currículo como prática discursiva e como campo de disputas simbólicas e políticas (Lopes; Macedo, 2011), no qual diferentes agentes – como gestores, professores e formuladores – negociam significados e projetos formativos. Interessa investigar que sentidos têm sido produzidos nos documentos oficiais e nas práticas escolares, bem como seus efeitos sobre a constituição do conhecimento escolar e a reconfiguração do trabalho docente.

A pesquisa está associada à "A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP" (2023–2026), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, o que reforça sua inserção em debates contemporâneos sobre as políticas curriculares e a formação docente.

A escolha por investigar a disciplina de Biologia no contexto da reforma curricular justifica-se pela centralidade dessa área na formação científica dos estudantes, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à saúde, meio ambiente, biodiversidade e biotecnologia. Ao lançar luz sobre os sentidos atribuídos à Biologia na atual política curricular, pretende-se contribuir para um debate mais amplo sobre os rumos do ensino de Ciências da Natureza no Brasil, problematizando os efeitos das reformas educacionais sobre o direito à educação científica, à formação crítica e à valorização do trabalho docente.

METODOLOGIA



A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em duas perspectivas teórico-metodológicas complementares: o Ciclo de Políticas, conforme proposto por Ball (2014) e Mainardes (2006), e a Teoria do Discurso, desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015). Essas abordagens permitem compreender tanto a complexidade dos processos de formulação e implementação das políticas públicas quanto os mecanismos discursivos que produzem sentidos sobre o currículo e suas práticas.

Ao adotar o referencial do Ciclo de Políticas, esta pesquisa parte do entendimento de que os sentidos atribuídos ao ensino de Biologia não se fixam no momento da formulação legal, mas emergem das disputas entre sujeitos e instituições que reinterpretam as diretrizes nos contextos de prática. Complementarmente, como já argumentado, a Teoria do Discurso mostra-se fundamental para compreender as lógicas que orientam a produção e a circulação de discursos sobre a disciplina de Biologia no Ensino Médio.

A metodologia da pesquisa se ancora nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, conforme delineado por Ghedin e Franco (2011), que ressaltam a importância da construção do conhecimento a partir da escuta dos sujeitos e da análise contextualizada das práticas e documentos. A investigação articula duas frentes principais: a análise documental e a produção de dados empíricos por meio de entrevistas com professores e gestores escolares da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul.

A análise documental abrangerá o CRMS, diretrizes da BNCC e normativas emitidas pelas Secretarias Estaduais de Educação, com o intuito de identificar como a disciplina de Biologia foi reorganizada, quais conteúdos foram priorizados e de que forma os itinerários formativos estão estruturados. As entrevistas semiestruturadas buscarão compreender como os docentes e gestores significam as mudanças curriculares, os desafios enfrentados na implementação da reforma e as estratégias de ressignificação do trabalho pedagógico.



A pesquisa está estruturada em cinco etapas, definidas a partir de intenções investigativas articuladas aos objetivos do estudo:

Produção do estado da arte, a partir de levantamento bibliográfico com descritores como "ensino de Biologia", "BNCC", "CRMS" e "reforma do ensino médio". O mapeamento será orientado pelos critérios de Ferreira (2002), Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que destacam a importância de localizar o ineditismo da proposta a partir da produção já existente;

Estudo dos fundamentos teóricos, com aprofundamento nos campos da formação docente, currículo e disciplina escolar, a partir de autores como Lopes (1999), Chervel (1990) e Forquin (1993);

Produção de dados empíricos, com aplicação de entrevistas e organização de caderno de campo, considerando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos;

Análise discursiva dos dados, a partir das categorias do Ciclo de Políticas e da Teoria do Discurso, com base em Laclau e Mouffe (2015) e Ball (2014);

Defesa da tese, prevista para o período entre novembro de 2027 e março de 2028.

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E DISPUTAS NO CAMPO DE ENSINO DE BIOLOGIA

Compreender as reconfigurações do ensino de Biologia à luz das reformas educacionais exige considerar que as políticas curriculares são produzidas em contextos múltiplos e contraditórios. A partir do referencial teórico do Ciclo de Políticas (Ball, 2014; Mainardes, 2006), é possível observar que há um descompasso entre a formulação das políticas e sua implementação nas escolas. Assim essa abordagem:

> [...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006, p. 53).

No ensino de Biologia, a recontextualização curricular tem gerado tensões, especialmente diante de desafios como a redução da carga horária, a redefinição de conteúdos, a falta de materiais didáticos adequados e a dificuldade de integrar a disciplina aos itinerários formativos de forma coerente. Sob uma perspectiva pós-fundacional, compreende-se que os sentidos do conhecimento escolar são construídos em meio a disputas políticas e discursivas, sendo constantemente reconfigurados por demandas sociais, culturais e políticas. Assim, a escola se apresenta como um espaço simbólico de negociações, no qual se definem, de forma provisória, os saberes legitimados no currículo (Gabriel e Castro, 2013).

A Teoria do Discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2015), permite analisar como os sentidos atribuídos ao ensino de Biologia são produzidos nas políticas curriculares e nas práticas escolares. Nessa abordagem, os significados não são fixos, mas resultado de articulações discursivas que buscam hegemonizar determinadas visões sobre o conhecimento e o papel da escola. O discurso é entendido como prática articulatória que organiza o social por meio de pontos nodais, os quais fixam temporariamente sentidos. Para os autores, o discurso é inseparável do social, rejeitando-se a divisão entre práticas discursivas e não discursivas.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é compreender os sentidos atribuídos à disciplina de Biologia no contexto da reorganização curricular promovida pela reforma do Ensino Médio, com foco na implementação do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul. Entre os objetivos específicos, destacam-se: (i) analisar como a Biologia foi reorganizada na área de Ciências da Natureza nos documentos curriculares estaduais; (ii) investigar os sentidos atribuídos pelos professores às mudanças



curriculares; (iii) identificar os desafios enfrentados na prática docente e (iv) compreender as articulações discursivas que emergem nos discursos oficiais e nos relatos docentes.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a pesquisa revele de que maneira a disciplina de Biologia tem sido reinscrita na atual configuração curricular do Ensino Médio, especialmente a partir da implementação do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). Ao examinar esse documento e seu alinhamento à BNCC, busca-se compreender como a Biologia foi reorganizada na área de Ciências da Natureza, identificando tanto os conteúdos priorizados quanto as alterações na carga horária e nas formas de abordagem da disciplina. Essa análise poderá oferecer indícios significativos sobre os deslocamentos na identidade curricular da Biologia e sobre os novos papéis que lhe são atribuídos no projeto formativo da educação básica.

As entrevistas com professores e gestores escolares, previstas para a segunda etapa da investigação, deverão evidenciar como esses sujeitos significam e ressignificam o ensino de Biologia diante das mudanças impostas pela reforma. A escuta de suas vozes é fundamental para compreender os desafios concretos que enfrentam no cotidiano escolar, como a necessidade de adequar práticas pedagógicas a itinerários formativos pouco estruturados ou a ausência de materiais didáticos condizentes com as novas diretrizes. Desse modo, pretende-se captar não apenas os efeitos da política educacional sobre a disciplina, mas também as estratégias criativas de resistência e adaptação desenvolvidas pelos profissionais da educação.

A investigação também pode trazer à tona contradições entre os discursos oficiais que justificam a reforma com base em princípios como inovação, flexibilidade e protagonismo juvenil, e as experiências concretas vividas nas escolas, que muitas vezes apontam para precarização, fragmentação curricular e intensificação do trabalho docente. Ao evidenciar lacunas, silenciamentos e deslocamentos nos documentos curriculares, será

possível compreender como o discurso da modernização pode mascarar retrocessos nas condições reais de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto esperado é que a análise contribua para evidenciar os efeitos dessas mudanças sobre a própria constituição do conhecimento escolar. Ao ser reorganizada em função de competências instrumentais e de uma lógica utilitarista, a Biologia corre o risco de perder parte de sua dimensão formativa crítica, relacionada ao desenvolvimento da consciência científica, à reflexão ética sobre a vida e à compreensão dos problemas socioambientais contemporâneos. Ao mesmo tempo, a pesquisa pode mostrar como professores e gestores têm buscado preservar ou reinventar essas dimensões, resistindo a uma lógica puramente mercadológica.

Espera-se, ainda, que os resultados do estudo ofereçam subsídios para a reflexão sobre a formação docente em Ciências da Natureza, evidenciando como a reestruturação curricular impacta a prática pedagógica e a identidade profissional dos professores de Biologia. As demandas geradas pelo Novo Ensino Médio exigem que os docentes lidem com novas formas de organização do currículo, ao mesmo tempo em que enfrentam condições materiais e institucionais que nem sempre favorecem a inovação ou a interdisciplinaridade. Nesse sentido, compreender seus relatos e experiências permitirá apontar desafios para a formação inicial e continuada desses profissionais.

Por fim, a sistematização dos dados poderá fortalecer o debate acadêmico e político sobre os efeitos das políticas de contrarreforma na educação básica. A análise crítica do caso de Mato Grosso do Sul poderá servir como referência para discussões em outros estados, ampliando a compreensão dos impactos da reforma sobre o ensino de Biologia e sobre o direito ao conhecimento científico. Assim, a pesquisa pretende contribuir não apenas para o campo da educação científica, mas também para a construção de currículos mais democráticos, contextualizados e comprometidos com a formação integral dos estudantes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento busca tensionar os discursos que sustentam a Contrarreforma do Ensino Médio e seus desdobramentos na constituição do currículo escolar, especialmente no que se refere ao ensino de Biologia. Ao mobilizar referenciais teóricos críticos e articular análise documental e empírica, o estudo se insere em uma perspectiva que compreende o currículo como prática discursiva e política, marcada por disputas, hegemonias e resistências.

Dar visibilidade às vozes de professores e gestores escolares é uma escolha política e metodológica que reconhece os sujeitos da escola como produtores de sentidos e agentes ativos na interpretação e ressignificação das políticas públicas. Ao escutá-los, espera-se compreender não apenas os efeitos da reforma, mas também seus aspectos vividos, enfrentados e, por vezes, contestados.

Conclui-se, portanto, que investigar o lugar da Biologia no Ensino Médio é também interrogar os rumos da formação científica na educação básica, os sentidos atribuídos ao conhecimento escolar e as condições de trabalho docente em tempos de reformas estruturais. Esta pesquisa pretende colaborar com esse debate, reafirmando o compromisso com uma educação pública, crítica, científica e socialmente referenciada.

REFERENCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos / Elaine Rossetti Behring. — 2. ed. — São Paulo: Cortez, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177-229.

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

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FORQUIN, Jean - Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa.; CASTRO, Marcela. Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 45, n. 31, 2013. DOI: 10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011 - Capítulos 1 e 2.

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

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casemiro.; Macedo, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 94–105, 2007. DOI: 10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105.

MOROSINI, Marília.; KOHLS-SANTOS, Priscila.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Editora CRV, Curitiba, pág. 19-41, Abril, 2021.



ENTRE A LICENCIATURA E A SALA DE AULA: Desafios e Potencialidades da Formação Docente na Rede Pública de Ensino

Vitória Nazareth da Silva
E-mail: vitória.403359@edutec.sed.ms.gov.br

Resumo: A docência na educação básica exige cada vez mais a articulação entre formação teórica e prática pedagógica, tornando essencial o diálogo entre a formação inicial e a continuada. O ingresso de professores iniciantes na rede pública de ensino evidencia a distância entre os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura e as demandas concretas das escolas. Estágios supervisionados, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica têm buscado amenizar esse descompasso, mas a transição da universidade para a sala de aula ainda representa um grande desafio profissional. A formação continuada surge como possibilidade de apoio e fortalecimento dessa trajetória, porém, nem sempre responde de forma coerente às necessidades vividas pelos docentes em seu cotidiano. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios e as potencialidades da formação docente a partir da experiência da autora com estagiários e professores em serviço na educação básica, observando tensões e possibilidades no processo de construção da identidade profissional. A metodologia utilizada é o relato de experiência, considerando a vivência da autora como supervisora de programas de formação inicial e participante de ações de formação continuada. Os registros apontam que professores iniciantes frequentemente demonstram insegurança diante da complexidade do ambiente escolar, sendo comuns relatos de despreparo para lidar com questões relacionadas à gestão da sala de aula, diversidade, avaliação e planejamento pedagógico. Por outro lado, formadores e gestores também relatam dificuldades em alinhar a formação continuada às reais demandas dos professores. A ausência de articulação entre as etapas formativas gera descompassos que impactam diretamente a permanência e a qualidade do trabalho docente. Conclui-se que, para fortalecer a profissionalização docente, é urgente investir em processos formativos que considerem a trajetória do professor como um contínuo, com escuta ativa, valorização das experiências e articulação entre universidade e escola. Reconhecer a complexidade do exercício docente e promover ações que respeitem suas fases e contextos é essencial para construir uma educação básica mais consistente e significativa.

INTRODUÇÃO



O processo de formação docente tem sido tema recorrente em estudos e debates sobre a qualidade da educação básica no Brasil. Se, por um lado, a formação inicial busca oferecer os fundamentos teóricos e práticos necessários ao exercício da docência, por outro, os desafios encontrados pelos professores no cotidiano escolar frequentemente revelam lacunas que não foram abordadas durante a graduação. A passagem da universidade para a sala de aula, especialmente na rede pública de ensino, é marcada por tensões que vão além da dimensão técnica: envolve aspectos emocionais, éticos e sociais que demandam acompanhamento e suporte formativo contínuo.

Nesse contexto, destaca-se a importância da articulação entre a formação inicial — com destaque para os estágios supervisionados, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica — e as ações de formação continuada promovidas ao longo da carreira docente. Conforme aponta Tardif (2014), os saberes necessários à prática docente não se restringem ao conhecimento disciplinar e pedagógico adquirido na universidade, mas incluem também os saberes da experiência, construídos na interação com os sujeitos e com a realidade escolar. Assim, reconhecer a formação como um processo permanente e contextualizado é fundamental para compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e pensar estratégias que favoreçam sua inserção e permanência na profissão.

Autores como Nóvoa (2009) e Perrenoud (2001) defendem a formação do professor como um percurso que exige diálogo entre teoria e prática, sendo a reflexão sobre a ação uma ferramenta essencial para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, a formação continuada, quando pautada em escuta, respeito às especificidades locais e valorização da experiência docente, pode atuar como ponte entre os conhecimentos acadêmicos e as exigências concretas da sala de aula.

Este artigo parte da experiência da autora com programas de formação inicial e continuada na rede pública de ensino, buscando refletir sobre os desafios e as possibilidades que emergem desse percurso. Ao analisar a transição da licenciatura para a prática profissional, pretende-se contribuir para o debate sobre políticas públicas de



formação docente e apontar caminhos para o fortalecimento da profissionalização na educação básica.

METODOLOGIA

Este artigo é estruturado a partir de um **relato de experiência com abordagem qualitativa**, centrado na trajetória da autora como supervisora e assessora pedagógica na rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. A escolha dessa abordagem justifica-se pela intenção de dar visibilidade e refletir criticamente sobre as práticas e os desafios enfrentados na articulação entre formação inicial e continuada de professores.

O contexto da experiência abrange ações desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2025, com foco na supervisão de programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, e na participação ativa em processos formativos para professores em exercício, promovidos por instâncias regionais. Essas ações envolveram interação direta com estagiários, professores efetivos e gestores escolares, em múltiplos municípios jurisdicionados pela Coordenadoria Regional de Educação de Dourados.

A coleta dos dados baseou-se em registros sistemáticos produzidos pela autora durante o desenvolvimento dessas atividades, incluindo notas de campo, documentos produzidos para formações, relatórios técnicos, registros de reuniões e feedbacks de participantes. Esses materiais foram utilizados como fontes primárias para a reflexão e análise do percurso formativo.

Para a análise, adotou-se uma estratégia de organização temática dos dados, que permitiu identificar categorias centrais relacionadas à entrada na carreira docente, os desafios do cotidiano escolar enfrentados pelos professores iniciantes e a percepção sobre o papel da formação continuada como instrumento de apoio e desenvolvimento profissional. Essa categorização possibilitou um olhar aprofundado sobre as dinâmicas que marcam a construção da identidade profissional dos docentes.



Reconhece-se que o relato de experiência não possui a sistematização de uma pesquisa empírica convencional, e que os resultados apresentados são situados e parciais. Contudo, essa metodologia tem valor ao permitir uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade vivenciada, contribuindo para o debate sobre políticas e práticas formativas na educação básica.

Por fim, destaca-se o compromisso ético da autora em preservar a confidencialidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como a honestidade reflexiva ao analisar os aspectos positivos e os desafios encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir sobre os caminhos percorridos entre a formação inicial e o exercício docente, é inevitável considerar o impacto das vivências escolares no modo como os professores compreendem sua profissão e reconfiguram sua identidade pedagógica. No relato da autora, por exemplo, após a conclusão do curso de Pedagogia, não houve um incentivo institucional claro, por parte da universidade, para a continuidade formativa ou inserção em programas de pós-graduação e pesquisa. O estímulo para prosseguir os estudos partiu, sobretudo, de colegas da primeira escola onde atuou, revelando como a formação continuada pode emergir de redes de apoio informais e da construção coletiva entre profissionais.

Essa ausência de articulação entre a universidade e o espaço escolar, evidenciada na trajetória aqui descrita, é apontada por Nóvoa (1992) como um dos grandes desafios da formação docente. Para o autor, a profissionalização do magistério exige políticas formativas mais orgânicas, que reconheçam os saberes da prática e incentivem o professor a tornar-se sujeito de sua formação, e não apenas objeto de processos institucionais.

Contudo, o início da carreira docente também pode ser marcado por discursos desmotivadores, como o que foi vivenciado pela autora, quando colegas mais experientes

interpretaram sua iniciativa com desconfiança: "você ainda é nova, depois você aprende como é a escola de verdade". Essa fala evidencia o confronto entre o ideal de transformação social presente na formação inicial e o realismo — por vezes cínico — do cotidiano escolar. É nesse embate que muitos professores abandonam o pensamento crítico construído na universidade e se adaptam a uma lógica burocrática, técnica ou mesmo desmotivadora do ensino.

Freire (1996) alerta para esse risco ao afirmar que ensinar exige risco, coragem e vontade de lutar contra a domesticação do pensamento. Quando a escola se torna um espaço em que inovar é visto com estranhamento ou suspeita, silencia-se a potência criadora do professor. Nesse sentido, pensar a formação docente — especialmente a continuada — é também defender a manutenção de espaços de reflexão crítica, trocas de experiências e reconstrução do sentido do trabalho pedagógico.

É justamente na formação ao longo da carreira que se abre a possibilidade de ressignificar a prática, de reconstruir o vínculo entre teoria e ação. Ainda que muitas vezes realizada em horários fragmentados ou em formatos pouco eficazes, a formação continuada pode ser potente quando respeita os contextos escolares, valoriza a escuta docente e oportuniza momentos de reflexão coletiva. Como aponta Tardif (2002), os saberes docentes não se limitam ao que é aprendido nos cursos formais, mas se constituem nas interações, na experiência e no cotidiano da sala de aula.

Portanto, a trajetória relatada neste trabalho revela que, mesmo em meio a ausências estruturais, existem caminhos de resistência e esperança construídos pelos próprios professores. A formação inicial pode não preparar completamente o educador para os desafios da escola pública, mas a disposição em continuar aprendendo, questionando e inovando é o que mantém viva a essência da prática educativa.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE SABERES, DESAFIOS E PRÁTICAS



A identidade docente não é algo dado, mas sim construído ao longo da trajetória profissional, em constante diálogo com os contextos escolares, as formações vivenciadas e as experiências pessoais. Segundo Nóvoa (1992), ser professor é um processo que exige tempo, reflexão e, sobretudo, condições para que o sujeito se reconheça na profissão e se aproprie de sua prática.

Ao concluir a formação inicial, muitos professores enfrentam a ausência de políticas institucionais que incentivem a continuidade dos estudos e o aprimoramento profissional. Em muitos casos, o apoio necessário para essa trajetória vem de colegas de profissão, com os quais se estabelece uma rede de apoio e incentivo informal à formação continuada. Esse cenário evidencia a importância da coletividade na construção da identidade profissional, reforçando que o desenvolvimento docente não ocorre de forma isolada, mas em interação com outros sujeitos e instituições.

Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são plurais e se constituem na articulação entre saberes da formação, saberes da experiência e saberes curriculares. Isso significa que o conhecimento adquirido na universidade, por mais estruturante que seja, precisa ser constantemente ressignificado à luz da prática pedagógica e da realidade concreta da escola. No entanto, essa ressignificação nem sempre ocorre em um ambiente que favorece o pensamento crítico. Em algumas escolas, há uma tendência a desencorajar propostas inovadoras, sob a justificativa de que "com o tempo, o professor entenderá como as coisas realmente funcionam". Tal postura pode enfraquecer o ímpeto transformador dos docentes iniciantes e interferir negativamente na constituição de sua identidade profissional.

Por outro lado, escolas que valorizam o diálogo, a reflexão coletiva e a formação continuada tendem a favorecer a permanência de um olhar investigativo e inovador sobre a prática pedagógica. Essas instituições contribuem para a formação de professores mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel na transformação social.



Assim, a construção da identidade docente é marcada por tensões, avanços e retrocessos, moldada pelas oportunidades (ou ausências) de formação, pelo tipo de acolhimento recebido no início da carreira e, sobretudo, pelo modo como o professor se posiciona diante dos desafios do cotidiano escolar. Reconhecer a complexidade desse processo é fundamental para pensar políticas públicas mais efetivas e contextos escolares mais acolhedores à profissionalização docente.

A POTÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Em meio às múltiplas exigências do cotidiano escolar, a formação continuada emerge como uma possibilidade concreta de (re)significação da prática docente. Mais do que uma exigência legal ou um item curricular, ela representa uma oportunidade de escuta, troca de experiências e fortalecimento da identidade profissional. Como destaca Perrenoud (1999), é por meio da reflexão sistematizada sobre a própria prática que o professor constrói competências profissionais e amplia sua compreensão sobre o ato educativo.

A formação continuada bem estruturada, que considera os contextos locais e respeita os saberes já constituídos pelos professores, pode contribuir significativamente para a superação de práticas cristalizadas, promovendo inovação, criticidade e pertencimento. Nesse sentido, ela atua como um dispositivo potente de reencantamento pela profissão docente, principalmente quando valoriza o protagonismo dos educadores e possibilita momentos de partilha e construção coletiva.

A valorização dos profissionais da educação e a formação continuada de professores não são apenas demandas da realidade escolar, mas constam como metas e estratégias nos Planos de Educação em âmbito nacional, estadual e municipal. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, estabelece em suas metas 15 e 16 a necessidade de garantir a formação continuada e o aperfeiçoamento dos docentes,

articulando os saberes acadêmicos e práticos à valorização profissional. De maneira alinhada, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) e o Plano Municipal de Educação de Dourados (PME/Dourados) também incorporam tais diretrizes, reafirmando o compromisso com a melhoria da qualidade da educação a partir do fortalecimento da carreira docente.

Ao inserir essa discussão no contexto da formação e identidade docente, este trabalho reforça a importância do monitoramento participativo desses planos, especialmente em um ano de avaliação e revisão de metas. Cabe à comunidade educacional — professores, gestores, formadores e pesquisadores — retomar os planos como instrumentos vivos de planejamento e transformação, e não como meros documentos burocráticos.

No entanto, é preciso reconhecer que nem todas as formações oferecidas cumprem esse papel. Em muitos casos, os encontros formativos são fragmentados, desarticulados da realidade da escola e baseados em modelos prontos, desconsiderando os sujeitos que integram o processo. Para que a formação continuada seja efetiva, é fundamental que ela dialogue com as reais necessidades dos professores e seja integrada ao projeto político-pedagógico das escolas.

Assim, quando bem planejada e intencionalmente articulada ao cotidiano escolar, a formação continuada pode se tornar um instrumento de valorização docente, de fortalecimento da identidade profissional e de transformação das práticas pedagógicas. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero executor de orientações externas para assumir seu lugar como sujeito reflexivo, capaz de pensar, propor e reinventar a educação a partir de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica no chão da escola pública é atravessada por inúmeros desafios, entre eles, a necessidade de refletir continuamente sobre o papel do professor,

suas estratégias de ensino, suas concepções e sua identidade profissional. Este trabalho evidenciou a importância da formação continuada como elemento central para o fortalecimento da ação docente, em especial quando construída a partir da escuta dos professores e do reconhecimento dos contextos singulares de cada escola.

Ao lançar um olhar sobre o cotidiano de professores de Ciências da Natureza e suas práticas pedagógicas, foi possível perceber o quanto os desafios da sala de aula exigem um profissional sensível, comprometido, crítico e, sobretudo, em constante processo de (re)significação. A identidade docente, portanto, não é estática: ela se constrói e se reconstrói ao longo do tempo, alimentada por vivências, formações, trocas com os pares e pela reflexão sobre a própria prática.

Nesse cenário, a escuta atenta e respeitosa ao professor em serviço se mostra não apenas um gesto de empatia, mas uma postura política e formativa. As propostas formativas que dialogam com as demandas reais dos educadores, respeitando as particularidades de cada escola, são mais potentes e eficazes, contribuindo para a valorização profissional e para a qualidade da educação pública.

Além disso, destacar o alinhamento entre os princípios da formação docente e as diretrizes estabelecidas nos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação reforça a urgência de ações articuladas entre políticas públicas e práticas formativas. Em um momento estratégico de revisão das metas educacionais, este trabalho também se propõe como contribuição ao debate sobre a efetivação das políticas educacionais e o papel ativo que professores e gestores devem assumir nesse processo.

Por fim, reafirma-se que repensar a formação de professores e promover espaços de escuta qualificada são passos indispensáveis para a consolidação de uma escola pública mais justa, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Que a escuta ao professor em serviço seja mais do que uma etapa formativa — que se torne parte da cultura institucional de todas as redes de ensino.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/legislacao/planos-nacionais-de-educacao. Acesso em: 30 jul. 2025.

DOURADOS (MS). **Plano Municipal de Educação de Dourados – PME**. Dourados: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A profissionalização docente e o professor reflexivo**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-113.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação – PEE**. Campo Grande: SED/MS, 2015. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

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

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-46, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/esci/a/nK6H3zRHkRQ8jMLf8YJzGSp/?lang=pt. Acesso em: 30 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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



ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 727-750, 2009.



PESQUISANDO E EXTENSIONANDO CONHECIMENTOS AFROCENTRADOS, REPRESENTATIVIDADE E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL.[27]

Cíntia Santos Diallo
cintia@uems.br
UEMS
Nubea Rodrigues Xavier
nubea.xavier@uems.br
UEMS
Gabriella Christiny da Silva
christinygabriella.silva@gmail.com
UEMS
José Ndiba Imbandu
jomondimba@gmail.com
UEMS

Resumo: O artigo analisa as experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Projeto Redes Antirracistas, articulado ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS), com foco na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), na valorização dos saberes quilombolas e na formação docente antirracista em escolas públicas de Mato Grosso do Sul, no período de novembro/2024 a novembro/2025. Fundamentado nas legislações educacionais brasileiras, especialmente a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o estudo adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, baseada em registros de campo, questionários aplicados a docentes, oficinas pedagógicas e vivências em território quilombola. Os resultados evidenciam fragilidades na formação inicial e continuada dos/as professores/as, mas também revelam o potencial das metodologias afrocentradas, das práticas interdisciplinares e da aproximação com comunidades quilombolas como estratégias para o enfrentamento do racismo estrutural no espaço escolar. Conclui-se que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui um caminho potente para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas e para o fortalecimento das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação antirracista; Saberes quilombolas; Formação docente; Lei nº 10.639/2003.

[27] Projeto financiado pelo Redes Antirracistas Mir-UnB nº 26/2023.



Introdução

A persistência do racismo estrutural no Brasil manifesta-se de forma expressiva no campo educacional, atravessando currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, relações interpessoais e processos de gestão escolar. A escola, historicamente constituída a partir de referenciais eurocêntricos, tem operado, muitas vezes, como espaço de reprodução das desigualdades raciais, silenciando saberes, histórias e experiências da população negra e indígena.

Embora a promulgação da Lei nº 10.639/2003 represente um marco fundamental no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana como componentes obrigatórios do currículo escolar, sua implementação permanece marcada por descontinuidades, resistências institucionais e fragilidades na formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) reforçam que a ERER não se restringe à inclusão pontual de conteúdos, mas exige a reorganização dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas e das concepções de conhecimento que orientam o fazer educativo.

Nesse contexto, o Projeto Pesquisando e Extensionando Conhecimentos Afrocentrados, representatividade e saberes tradicionais quilombolas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul, desenvolvido no âmbito do Projeto Redes Antirracistas MIR–UnB, emerge como uma resposta político-pedagógica às lacunas históricas da educação brasileira, no que tange história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, da educação das relações étnico-raciais. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, o projeto propõe ações formativas ancoradas na valorização da temática, na perspectiva afrocentrada e decolonial, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e racial.

Este artigo aborda as experiências formativas desenvolvidas pelo projeto, discutindo seus fundamentos teóricos, metodológicos e políticos, bem como seus impactos na formação docente e discente, especialmente no que se refere à consolidação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação básica.

Fundamentos teóricos e normativos da Educação das Relações Étnico-Raciais

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) emerge no Brasil como resultado direto das lutas históricas do movimento negro, que há décadas denuncia o caráter racializado do sistema educacional e a centralidade da escola na reprodução das desigualdades sociais e raciais. Trata-se de um campo político-pedagógico que ultrapassa a dimensão curricular, incidindo sobre concepções de conhecimento, epistemologia, identidade, poder e memória histórica.



Kabengele Munanga alerta que o racismo brasileiro opera de maneira sofisticada, muitas vezes invisibilizada, sustentando-se em estruturas simbólicas e institucionais profundamente enraizadas. Segundo o autor, o racismo no Brasil não precisa de leis segregacionistas para existir, pois ele se reproduz de forma difusa, dissimulada e eficaz, naturalizando a hierarquização racial e negando sua própria existência. (Munanga, 2007)

Nesse sentido, a ERER não pode ser compreendida como um conjunto de conteúdos adicionais, mas como uma proposta de reorganização radical do projeto educativo, capaz de tensionar o mito da democracia racial e de desestabilizar o currículo eurocentrado que historicamente orienta a educação brasileira. Nilma Lino Gomes (2012) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação antirracista exige um deslocamento epistemológico profundo, que atinge o próprio modo como o conhecimento é produzido, selecionado e legitimado no espaço escolar. Para a autora:

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100)

Essa perspectiva exige reconhecer que os saberes negros e quilombolas foram historicamente subalternizados pelo projeto colonial de educação, que operou por meio da exclusão, da folclorização ou da criminalização das culturas negras. Ao problematizar esse processo, a ERER articula-se às epistemologias afrocentradas e decoloniais como referenciais teórico-políticos fundamentais.

Molefi Kete Asante, ao propor a afrocentricidade como paradigma epistemológico, defende a centralidade da experiência africana e afro-diaspórica na produção do conhecimento, rompendo com a lógica de marginalização imposta pelo eurocentrismo. Para o autor, afrocentricidade significa colocar os africanos como sujeitos de sua própria história, agentes conscientes de suas experiências culturais, políticas e epistemológicas (Asante, 2016).

Complementarmente, Catherine Walsh afirma que as pedagogias decoloniais não se limitam à crítica abstrata da colonialidade, mas se constroem a partir de práticas concretas de resistência e reexistência, especialmente nos territórios marcados pela presença de povos historicamente subalternizados. Segundo a autora, "A pedagogia decolonial nasce das lutas, das experiências e dos saberes que resistem à colonialidade do poder, do saber e do ser, propondo outras formas de pensar, ensinar e aprender" (Walsh, 2009, p. 2).

Ao dialogar com esses referenciais, o projeto analisado neste artigo compreende a ERER como um campo de disputa epistemológica e política, no qual a valorização dos saberes quilombolas, afro-brasileiros e africanos constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e emancipadoras.

O marco legal que fundamenta a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil representa uma conquista histórica do movimento negro e de setores progressistas da educação. A Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, inaugura um novo paradigma normativo, posteriormente ampliado pela Lei nº 11.645/2008 e pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) afirmam explicitamente que "A educação das relações étnico-raciais deve permear todo o currículo escolar, não se restringindo a disciplinas específicas ou a datas comemorativas" (BRASIL, 2004, p. 12).

Entretanto, como evidenciado pelos dados empíricos do projeto, a existência desse arcabouço jurídico não tem sido suficiente para garantir sua implementação efetiva. A ausência de políticas públicas estruturantes de formação continuada, aliada à fragilidade do acompanhamento institucional, resulta na reprodução de práticas pedagógicas que permanecem distantes das diretrizes legais.

Sueli Carneiro chama atenção para o caráter estrutural do racismo nas instituições brasileiras, incluindo a escola, ao afirmar que, o racismo é um sistema de poder que organiza a sociedade, define lugares sociais e naturaliza desigualdades, operando tanto no plano material quanto simbólico" (Carneiro, 2011, p. 23).

Essa leitura contribui para compreender o motivo pelo qual implementação da ERER enfrenta resistências institucionais, uma vez que sua efetivação implica questionar privilégios raciais historicamente naturalizados no campo educacional.

Práticas, linguagens e sentidos formativos

As oficinas pedagógicas realizadas com os/as estudantes constituíram espaços privilegiados de reflexão crítica sobre identidade, racismo e antirracismo. Fundamentadas em metodologias ativas, essas ações romperam com práticas transmissivas e favoreceram o protagonismo juvenil.

A partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada, a oficina Práticas Antirracistas: Desafios e Proposições no Contexto Do Escolar propôs uma reflexão sobre a ancestralidade, as políticas de ações afirmativas e a cultura afro-brasileira como

fundamentos pedagógicos de uma educação emancipadora. A análise toma como eixo simbólico a canção *"Continuação de um Sonho"* (BK, 2018), utilizada na apresentação como dispositivo poético e político de rememoração, resistência e continuidade histórica da população negra. A oficina discutiu, assim, as práticas antirracistas enquanto processos formativos que integram arte, memória e ação institucional na construção de uma pedagogia crítica e transformadora.

A música *"Continuação de um Sonho"* constituiu o ponto de partida da reflexão proposta na apresentação. Seus versos — "Eu sou a continuação de um sonho / Da minha mãe, do meu pai / De todos que vieram antes de mim" — condensam o princípio da ancestralidade, compreendida aqui como eixo estruturante da identidade negra e da pedagogia antirracista.

A utilização da canção como recurso pedagógico e afetivo rompe com a lógica eurocentrada da racionalidade moderna, que separa emoção e conhecimento. Como observa bell hooks (2013), ensinar é um ato que envolve corpo, espírito e memória coletiva. Assim, ao mobilizar a arte e a musicalidade negra como mediadoras do conhecimento, a proposta formativa afirma que a educação antirracista é também uma educação estética e sensível, que articula escuta, emoção e crítica social.

Nesse sentido, a canção opera como um ato de rememoração — um retorno às vozes silenciadas pela colonialidade — e como ato político, pois inscreve no espaço institucional o discurso da continuidade e da resistência. A educação torna-se, portanto, espaço de cura e reconstrução identitária, onde o sonho ancestral de liberdade se atualiza em cada gesto pedagógico.

A utilização de músicas, vídeos, literatura e produção coletiva de materiais pedagógicos possibilitou a articulação entre conhecimento escolar e experiência social dos estudantes. Conforme destaca bell hooks (2013, p. 58), "quando os estudantes percebem que suas experiências de vida são valorizadas no processo educativo, o aprendizado se torna significativo e emancipador".

Os registros do projeto indicam que muitos estudantes passaram a reconhecer práticas de racismo recreativo presentes no cotidiano escolar, problematizando expressões e brincadeiras naturalizadas. Tal movimento confirma a análise de Munanga (2007, p. 35), ao afirmar que "o racismo cotidiano se reproduz, muitas vezes, por meio de piadas, estereótipos e discursos aparentemente inofensivos".

Além disso, as oficinas contribuíram para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento entre estudantes negros/as, ao passo que convocaram estudantes não negros/as à reflexão sobre privilégios raciais e responsabilidade social.



Os dados da pesquisa revelam que a formação inicial docente ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais. Muitos/as professores/as relataram insegurança teórica, receio de conflitos em sala de aula e falta de respaldo institucional para o desenvolvimento de práticas antirracistas.

Bell hooks (2013), ao discutir a educação como prática da liberdade, enfatiza que o processo formativo exige o enfrentamento consciente das opressões estruturais. Para a autora, ensinar é um ato político. Não existe educação neutra. Ou ela contribui para a manutenção das estruturas de dominação, ou se coloca a serviço da libertação" (hooks, 2013, p. 13).

As formações pedagógicas realizadas pelo projeto buscaram enfrentar esse quadro por meio de encontros dialógicos, que articularam fundamentos teóricos, análise de situações concretas e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Ao longo do processo, observou-se o fortalecimento do compromisso docente com práticas antirracistas e a ampliação do repertório pedagógico para o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Durante a formação, os professores participaram ativamente, relatando situações vivenciadas no ambiente escolar, especialmente casos de falas racistas entre alunos, nas quais tiveram que intervir. Esses relatos revelaram o quanto o tema é presente no cotidiano escolar e reforçaram a urgência de abordagens educativas comprometidas com o enfrentamento ao racismo. Além disso, os docentes compartilharam experiências e métodos que vêm aplicando em sala de aula para inserir de forma mais efetiva a história e a cultura afro-brasileira no ensino, contribuindo para a construção de uma educação mais representativa e inclusiva.

A formação foi marcada por momentos de escuta, diálogo e troca de vivências, evidenciando o engajamento dos professores com a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças. Ao final, foi reforçada a importância de manter essas discussões ativas no cotidiano escolar e de fortalecer o compromisso coletivo com uma educação antirracista e transformadora.

A vivência formativa na Comunidade Quilombola São Miguel constituiu um eixo estruturante do projeto, ao possibilitar o contato direto com formas de produção de conhecimento ancoradas na oralidade, na coletividade e na relação com o território.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) afirmam que "os conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas devem ser reconhecidos como saberes legítimos, fundamentais para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas" (BRASIL, 2012, p. 18).



Essa experiência permitiu tensionar a hierarquização entre saber acadêmico e saber tradicional, reafirmando a importância de uma educação decolonial comprometida com a pluralidade epistemológica.

Considerações finais

O Projeto Redes Antirracistas evidencia que a educação antirracista demanda processos formativos contínuos, interinstitucionais e politicamente comprometidos com a superação do racismo estrutural. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão revelou-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes negros e quilombolas como centrais na produção do conhecimento.

A análise integrada das oficinas com estudantes e da formação docente evidencia que tais ações se potencializam mutuamente. Enquanto as oficinas favorecem o protagonismo discente e a problematização do racismo no cotidiano escolar, a formação continuada sustenta práticas pedagógicas mais qualificadas e conscientes. Assim, ao articular teoria, prática, cultura e diálogo crítico, o Projeto estimulou deslocamentos epistemológicos e pedagógicos no contexto escolar.

Essa articulação reafirma a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, compreendido, conforme Freire (1996, p. 32), como prática comprometida com a transformação social, uma vez que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino".

Ao dialogar com epistemologias afrocentradas e decoloniais, o projeto contribui para a consolidação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais que não se limita ao cumprimento legal, mas se afirma como prática emancipatória, capaz de transformar currículos**, subjetividades e relações sociais no espaço escolar.**

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. Ensaios Filosóficos, Volume XIV– Dezembro/2016. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf. Acesso em 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: MEC, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 98–109, set./dez. 2012.
hooks, bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. Educação On-line, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 10 jan. 2026.