ORGANIZADORES

Ana Lucia de Souza Lopes
Cristiano Camilo Lopes
Daniela Spinelli
Fernando Rafael Chongo
Isabel Orestes Silveira
João Clemente de Souza Neto
Juliana Marcondes Bussilotti
Lamartine Gaspar de Oliveira
Leonardo Birche de Carvalho
Marili Moreira da Silva Vieira
Mirian Celeste Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA: DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEO





Ana Lucia de Souza Lopes
Cristiano Camilo Lopes
Daniela Spinelli
Fernando Rafael Chongo
Isabel Orestes Silveira
João Clemente de Souza Neto
Juliana Marcondes Bussilotti
Lamartine Gaspar de Oliveira
Leonardo Birche de Carvalho
Marili Moreira da Silva Vieira
Mirian Celeste Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

São Paulo
ATELIER
POMELLO
DIGITAL
2026



São Paulo | SP | Brasil | Atelier Editorial PoMello Digital | julho | 2026

PROJETO GRÁFICO: PC Mello

CAPA: Ysadora Lourenço

Sem título, 2025.Colagem digital. 4x5

CONSELHO EDITORIAL: Aila Silva

Ana Mae Barbosa

Carmen Aranha

Liliane Leroux

Maria de Lourdes Riobom

Lucas Tolotti

Paula Talib

Paulo Cezar B Mello

9 788585 409142

ISBN: 978–85–85409–14–2

EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA: DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEO — Organização: Ana Lucia de Souza Lopes; Cristiano Camilo Lopes; Daniela Spinelli; Fernando Rafael Chongo; Isabel Orestes Silveira; João Clemente de Souza Neto; Juliana Marcondes Bussilotti; Lamartine Gaspar de Oliveira; Leonardo Birche de Carvalho; Marili Moreira da Silva Vieira; Mirian Celeste Martins; Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

520 Páginas. Il.

1. Arte. 2. Arte Educação. 3. História Cultural. 4.Comunicação. **I**.XXXII

Mostra de Pós–Graduação. **II**. V Mostra de Graduação. **III**.Título

CDD – 707.301 | ISBN: 978–85–85409–14–2

Os textos aqui apresentados, sua ortografia, suas referências e desenvolvimento são de inteira responsabilidade de cada autor / co–autor.



32ª MOSTRA DE PÓS–GRADUAÇÃO E 5ª. MOSTRA DE GRADUAÇÃO:

Educação, Arte e História da Cultura: deslocamentos contemporâneos

Centro de Educação, Filosofia e Teologia

Programa de Pós–graduação Educação, Artes e História da Cultura

Curso de Pedagogia

ORGANIZAÇÃO

Ana Lucia de Souza Lopes

Cristiano Camilo Lopes

Daniela Spinelli

Fernando Rafael Chongo

Isabel Orestes Silveira

João Clemente de Souza Neto

Juliana Marcondes Bussilotti

Lamartine Gaspar de Oliveira

Leonardo Birche de Carvalho

Marili Moreira da Silva Vieira

Mirian Celeste Martins

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz



CRÉDITOS

CEFT · EAHC · Pedagogia

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Drª Ana Lúcia de Souza Lopes – UPM

Me Armando Manuel – UCM

Prof Dr Cristiano Camilo Lopes – UPM

Me Dércia Chilaule – UCM

Dr. Fernando Rafael Chongo – UniPungue e UCM

Profª Drª Isabel Orestes Silveira – UPM

Profª Drª Juliana Bussolotti – UNITAU

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno – UPM

Profª Drª Mariana Aranha de Souza – UNITAU

Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Andrade – UPM

Profª Drª Marili Moreira da Silva Vieira – UPM

Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Me. Rajú Lauter – UCM

Prof. Dr. Roger Fernandes Campato – UPM

Profª Drª Suzana Ramos Coutinho – UPM

Profª Drª Suzana Lopes Salgado Riveiro – UNITAU

Prof. Dr. Thiago Vasques Molina – UNITAU



Me. Umba Esteimé – UCM

Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva – UPM

Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz – UPM

APOIO

Gislaine Macul Pequeno

Jovanka Mariana Juliana Hoffman

Luis Gustavo Souza de Oliveira

Mariana Minguini Rodrigues

Moisés Prado

Paula Nunes Rodrigues da Silva

Ysadora Lucas Lourenço



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 17

MESA 1: CAMINHOS DA MEMÓRIA E CONVIVÊNCIAS

VOZES DA DOCÊNCIA: SENTIDOS, DESAFIOS E PERMANÊNCIA A PARTIR DE DIFERENTES TRAJETÓRIAS 20

Aline Aparecida de Oliveira Vicente (Universidade de Taubaté)

Michele Cristina Bandeira Resende (Universidade de Taubaté)

Nathália Aparecida Rodrigues dos Santos (Universidade de Taubaté)

Patrícia Mara Tolomelli Nunes (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté)

MEMORIAL: DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS NA HISTÓRIA DE EDUCADORES 32

Flávia Mara da Silva (Universidade de Taubaté)

Natália Pena de Barros Santos (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Luciana de O. Rocha Magalhães (Universidade de Taubaté)

MESA 2: PERCURSOS DAS INFÂNCIAS

VOZES EM FORMAÇÃO: O CORO INFANTIL DA OSESP E SUAS PRÁTICAS MUSICAIS 42

Aline Teixeira Silva (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)



MESA 3: NA TRILHA DAS LINGUAGENS

DO CULT AO MAINSTREAM: O LEGADO DE FREAKS NO CINEMA COMERCIAL ESTADUNIDENSE 53

Verônica D'Agostino Piqueira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Castedo Abrunhosa (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

LEVANTAMENTO DO CORPUS DA PESQUISA DE DOUTORAMENTO O STORYTELLING DAS FORMAS: UM ESTUDO SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO EM LONGAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO A PARTIR DO DESIGN DE PERSONAGENS 71

Thiago Almeida dos Santos (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Camillo Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

A PRÁTICA DA COLETIVA ANIMALIA COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR: DA ARTE À COABITAÇÃO MULTIESPÉCIE EM ÁREAS URBANAS 83

Carla Santana Soares Bulcão (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

MESA 4: ROTAS NA CIDADE

TRÂNSITO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS 97

Tatiana de Jesus Santos de Arruda (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

O ANDAR QUE ENSINA: A CAMINHADA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA 109

Veronica Devens Costa (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) 109

ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 119

Marcos José de Andrade (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

Co-orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté) 119



MESA 5: ROTEIROS DE FICÇÃO E FRICÇÃO

TRAPEIROS DO IMAGINÁRIO: A DESCONSTRUÇÃO DO ÉPICO E A MONTAGEM CULTURAL NO NERDCAST RPG – GHANOR 134

Bernardo Ribeiro Winter Moreira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª. Dra. Daniela Spinelli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

UMA VANGUARDA DE UM HOMEM SÓ? 145

Bruna Martins Posso Simone (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Daniela Spinelli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

MESA 6: TRAVESSIAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE COMPENSAÇÃO DE GÊNERO EM JARDINS DA INFÂNCIA NA ISLÂNDIA..... 159

Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

ATENÇÃO PRECOCE E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS ATÍPICOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA VISANDO UMA INCLUSÃO EFICAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL 173

Maristella Nogueira Dias Campos (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)

ENTRE AFETOS E SABERES: CAMINHOS PARA O ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 187

Valeska Ribeiro Roncon de Carvalho (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté e Centro Universitário Teresa D'Ávila)

O PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE: DESAFIOS E POTENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 197

Viviane Almeida Escudeiro Pinheiro (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Cleusa Vieira da Costa (Universidade de Taubaté)



TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS 207

Pabila Renata Rodrigues Gomes dos Santos (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)

RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES PARA ALÉM DOS LIVROS DIDÁTICOS E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DAS CRIANÇAS 216

Mariana Ciscato Mello Cavalcante (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Debora da Silva Cardoso (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

MESA 7: PASSAGENS EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS

A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS EM BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM 237

Rafaela Ávila Constant (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

ENTRE A PAIDEIA E A LÓGICA EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE FILOSÓFICA AO MODELO DE ESCOLA INTEGRAL PAULISTA 243

Anália Cristiane Machado (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Fabrina Moreira Silva (Universidade de Taubaté)

ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UM PRODUTO TÉCNICO-EDUCACIONAL COMO DISPOSITIVO REFLEXIVO SOBRE PRÁTICAS COMUNICACIONAIS ESCOLARES 254

Fernanda Michele de Oliveira Silva (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina (Universidade de Taubaté)

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

MESA 8: PERSPECTIVAS DIGITAIS

DETETIVE DA MATEMÁTICA: UM RECURSO DIDÁTICO PARA A DESMISTIFICAÇÃO DAS OPERAÇÕES 264

Alice Santos Martins (Universidade de Taubaté)

Polliana Reis Moreira Santos (Universidade de Taubaté)

Vanessa Aparecida Felizardo da Silva (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira (Universidade de Taubaté)

MESA 9: DIVERSIDADES EM TRÂNSITO

A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DIANTE DA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 276

Odete Aparecida dos Santos Viana (Universidade de Taubaté)

Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)

ENSINO DE HISTÓRIA E BNCC: UM APAGAMENTO DAS MULHERES 287

Shirley Mara Franceliano de Paula (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)

O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES 295

Gisele Salinas de Gouvêa (Universidade de Taubaté)

Profª Drª Virgínia Mara Próspero da Cunha (Universidade de Taubaté)

MESA 10: ANDANÇAS DOCENTES

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EAD SOBRE INTERAÇÃO DOCENTE E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM NO MOODLE: CASO DA UNIVERSIDADE PÚNGUÈ – EXTENSÃO DE TETE 301

Moisés Eduardo Criofa (Universidade Púnguè, Extensão de Tete)

Orientador: Prof. Me. Domingos Arcanjo António Nhampinga (Universidade Púnguè)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE ENGENHARIA 318

Tatiana Aiello Correa de Mello (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Marili Moreira da Silva Vieira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia de Souza Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)



MEDITAÇÃO: REFÚGIO CONTRA O ESTRESSE E CAMINHO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE 328

Ana Cristina Mendes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES DO CURSO TÉCNICO: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA 337

Fernanda Maciel Marques (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)

A ESCOLHA POR CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: QUAIS AS ASPIRAÇÕES DOS ESTUDANTES? QUE RUMOS TOMAR? 343

Denise Lobato Villela Claro (Centro Universitário Teresa D'Ávila)

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Universidade de Taubaté)

MESA 11: ITINERÁRIOS DA DOCÊNCIA

A DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO 1: UMA MOSTRA QUALI/QUANTITATIVO DA NUTRIÇÃO PEDAGÓGICA DE BEBÊS DE ATÉ 6 MESES QUE FREQUENTAM O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 356

Tamira Paula Martins Torres Luz (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)

A TEOLOGIA NA PONTA DO PINCEL 365

Vagner João Paiva Ferreira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientado: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

MESA 12: NA TRILHA DA CULTURA

DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEOS EM MAREPE 381

Ronaldo Bertaco (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)



O PAPEL DO GESTOR FRENTE ÀS DEMANDAS DA ESCOLA ATUAL NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E INCLUSIVA 397

Fernanda Aparecida de Campos (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (Universidade de Taubaté)

IMAGENS E AUTOIMAGENS DOCENTES: DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO 406

Patricia de Paula Zandonadi (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté)

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

MESA 13 : DESAFIOS DA CAMINHADA

O ESTUDO DO PIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO 421

Rejane do Nascimento Tofoli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

MEDIAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA POR PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS: REVISÃO DE LITERATURA 433

Elaine de Jesus Martins Gaspar (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté)

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS PÓS-LEI Nº 11.769/2008: IMPRESSÕES SOBRE A EFETIVIDADE DA LEI A PARTIR DA VIVÊNCIA DE EDUCADORES ESPECIALISTAS 443

Alexandre José do Carmo (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

MESA 14: IDENTIDADES EM PRÁTICA

ENTRE SABERES, HISTÓRIAS DE VIDA E PERCURSOS DE FORMAÇÃO 453

Ana Clara S. Fonseca (Universidade de Taubaté)

Flaviane de Carvalho Andrade (Universidade de Taubaté)

Josefa Paula Duarte da Silva (Universidade de Taubaté)

Katia Machado Carvalho Pereira (Universidade de Taubaté)

Mônica Mariana dos Santos Oliveira (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (Universidade de Taubaté)

LEI 10.639/03: DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 465

Érika Santos (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Prof. Dr. Francisco Estefogo (Universidade de Taubaté)

HISTÓRIA E MULHERES: PERCEPÇÕES SOBRE PROTAGONISMO FEMININO EM PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO..... 477

Marina Gonçalves Alves (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)

MESA 15: TRAJETÓRIAS DIVERSAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DO PROGRAMA ALFABETIZA JUNTOS..... 486

Michelle Dallacqua da Silva (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté)

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÕES: R EFLEXÕES A PARTIR DAS PESQUISAS 494

Sara Mendes de Siqueira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

GAMIFICAÇÃO PARA ESTÍMULO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 507

Diana de Araújo Ferreira De Paiva (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientador: Prof. Dr. Ronê Paiano (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia de Souza Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)







APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie consolida-se, ao longo de sua trajetória, como um espaço de produção acadêmica interdisciplinar, no qual pesquisas atravessam fronteiras do conhecimento e dialogam com múltiplas áreas do saber. Comprometido com uma perspectiva crítica, reflexiva e socialmente engajada, o Programa articula investigações que abrangem desde a formação docente até os processos artísticos e culturais contemporâneos, promovendo debates que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

Em 2025, a realização da 32ª Mostra da Pós-Graduação e da 5ª Mostra da Graduação, no âmbito do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), reafirma a importância de espaços institucionais que favorecem o diálogo, a circulação de saberes e o encontro entre pesquisadores, docentes e estudantes da graduação e da pós-graduação. Ao acolher este evento, o CEFT reforça seu compromisso com uma educação humanista e transformadora, reconhecendo a centralidade da educação, da arte e da cultura na formação integral dos sujeitos e na leitura crítica da realidade contemporânea.

Um dos diferenciais desta edição da Mostra é seu caráter interinstitucional e internacional, evidenciado pelo fortalecimento dos vínculos acadêmicos entre o Brasil e países africanos, com especial atenção ao eixo Sul-Sul. A participação de instituições como a Universidade Católica de Moçambique, a Universidade do Púnguè, a Universidade de Taubaté e a Rede UNITWIN/Cátedra UNESCO – Cidades que Educam e Transformam, entre outras, expressa o compromisso coletivo com a construção de um conhecimento plural, diverso e comprometido com a superação das desigualdades históricas. A cooperação acadêmica internacional amplia os debates, valoriza narrativas



locais e possibilita novas perspectivas para a educação, a arte e a história da cultura em uma dimensão global.

A 32ª Mostra da Pós-Graduação e a 5ª Mostra da Graduação, realizadas nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 2025, constituem um espaço privilegiado para a apresentação de comunicações orais, socialização de pesquisas em andamento e discussão de resultados parciais ou concluídos, fortalecendo redes de pesquisa e aproximando a produção acadêmica da sociedade. A aula inaugural, realizada no dia 26 de agosto, marca simbolicamente a abertura do evento, reafirmando seu caráter formativo e integrador.

Que esta Mostra continue a inspirar novas investigações, parcerias institucionais e reflexões críticas, reafirmando o papel essencial da educação, da arte e da cultura nos deslocamentos contemporâneos e na construção de futuros mais inclusivos, democráticos e sustentáveis.

Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz – UPM

Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti – Unitau

Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo – UniPúnguè e UCM



MESA 1

CAMINHOS DA MEMÓRIA E CONVIVÊNCIAS



VOZES DA DOCÊNCIA: SENTIDOS, DESAFIOS E PERMANÊNCIA A PARTIR DE DIFERENTES TRAJETÓRIAS

Aline Aparecida de Oliveira Vicente (Universidade de Taubaté)[1]

Michele Cristina Bandeira Resende (Universidade de Taubaté)[2]

Nathália Aparecida Rodrigues dos Santos (Universidade de Taubaté)[3]

Patrícia Mara Tolomelli Nunes (Universidade de Taubaté)[4]

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)[5]

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)[6]

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté)[7]

1 Mestranda em Educação, Formada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, Pós-graduada em Gestão Estratégica de Pessoas pela CBTEN-UNITAU (2020). Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Taubaté.

2 Mestranda em Educação. Professora, Formada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU), pós-graduada em Educação Especial: Ênfase nos Recursos Psicopedagógicos para alunos com necessidades Especiais (deficiente mental, deficiente auditivo e deficiente físico) pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

3 Mestranda em Educação. Professora e Coordenadora pedagógica. Formada em História pela Universidade de São Paulo (USP), pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela UNIFAHE e especialista em sono infantil.

4 Mestranda em Educação. Formada em Letras, Pedagogia e Educação Especial, com pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial com Ênfase em Transtorno. Apoio e desenvolvimento aos indivíduos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Professora especialista na Prefeitura Municipal de Taubaté.

5 Doutor em Educação (Educação, Sociedade e Processos Formativos) e Mestre em Educação (História, Historiografia e Ideias Educacionais), pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia, dedica-se ao magistério há 30 anos acumulando experiência da Educação Básica ao Stricto Sensu. Atualmente, na Universidade de Taubaté (UNITAU).

6 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP). Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP (1983) e em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Camilo Castelo Branco/SP (1986). Atualmente é professor permanente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE/UNITAU.

7 Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ri-



Resumo

O presente artigo analisa as trajetórias profissionais de quatro docentes da educação básica, atuantes em uma rede municipal do Vale do Paraíba, para compreender como suas experiências constituem suas identidades profissionais. Utilizando abordagem qualitativa, fundamentado em entrevistas semiestruturadas e análise temática, o estudo busca evidenciar a construção dos saberes docentes na prática, permeados por afetos, desafios institucionais, reflexões críticas e processos de reinvenção. Os resultados destacam a importância da escuta das vozes docentes para alinhar a formação inicial e continuada à realidade das escolas, além de reforçar que a docência é uma prática histórica, complexa e transformadora, afastando-se de discursos romantizados sobre "vocação natural". Conclui-se que as valorizações da experiência dos professores, assim como a promoção de ambientes escolares colaborativos, são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a permanência na carreira.

Palavras-chave: Identidade docente; Saberes da experiência; Trajetória profissional.

Introdução

A docência, especialmente na educação básica, tem sido objeto de amplas reflexões no campo da Educação, sobretudo quando se busca compreender como os professores atribuem sentidos à sua atuação. Em contextos marcados por desafios pedagógicos e institucionais e demandas sociais cada vez mais complexas, torna-se essencial investigar como os educadores elaboram suas trajetórias profissionais e práticas docentes.

Este artigo foi elaborado para a disciplina Profissão Docente, do curso de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, e busca, por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores atuantes na educação básica, evidenciar o processo de construção da identidade docente dos entrevistados. O trabalho tem como foco de análise a percepção dos participantes sobre vocação docente, formação inicial e continuada de professores, início na profissão, desafios institucionais, sentidos da docência e motivos para permanência na profissão, além do fim da carreira.

Escutar narrativas de professores de diferentes segmentos da educação permite compreender como esses profissionais vivenciam, interpretam e ressignificam os desafios do cotidiano escolar, pois, como destaca Huberman (1992), o percurso do professor é caracterizado por alternância de emoções, dúvidas e períodos de desgaste, exigindo processos contínuos de adaptação. Nóvoa (2022) argumenta

beiro Daher (2001). Atualmente é Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas -UNIS-MG.



que, diante das transformações sociais, o modelo escolar do século XIX está em metamorfose, revelando-se incapaz de responder aos desafios contemporâneos, o que impacta diretamente no modo como os professores se constituem profissionalmente.

A identidade docente não é estática, mas se construiu e reconstruiu em um processo profundamente discutido pela dimensão temporal da carreira. Este artigo propõe-se a analisar como diferentes trajetórias docentes revelam os sentidos atribuídos à profissão, contribuindo para compensar formação e valorização docente com base na realidade dos professores, compreendidos como assuntos reflexivos, históricos e produtores de conhecimento.

Revisão da Literatura

A compreensão dos sentidos da docência, suas motivações, desafios e fatores que levam à permanência na carreira, perpassam, necessariamente, pela análise da dimensão temporal na construção dos saberes profissionais. Tardif e Raymond (2000) destacam que o trabalho modifica a identidade do trabalhador ao longo do tempo, tornando os saberes docentes plurais e temporais, adquiridos em processos de socialização que abarcam tanto a história de vida pessoal quanto a carreira.

A trajetória pré-profissional, marcada por experiências familiares e pela longa tradição escolar como aluno, constitui uma bagagem estável de opiniões e representações, fundamental para a escolha da carreira e construção de um “saber-ensinar” muitas vezes percebido como algo inato ou ligado à personalidade do docente.

Os primeiros anos de docência representam uma fase crítica de “choque com a realidade”, na qual o professor confronta suas concepções e ideais com as complexidades do trabalho. É nesse período que a experiência se torna a fonte privilegiada de saberes, levando à construção de certezas práticas e ao domínio progressivo das situações de trabalho. A edificação do saber não é apenas técnica, mas também identitária, pois, ao longo da carreira, o indivíduo aprende a gerir seus limites e a se relacionar com os pares, construindo uma identidade profissional que lhe permite “viver como um professor”. Assim, a permanência na profissão está atrelada a essa construção contínua de um saber que é, ao mesmo tempo, existencial, social e pragmático, moldado nas sucessivas camadas de socialização que compõem a trajetória do professor.

Tardif (2013) argumenta que os saberes docentes são plurais, articulando conhecimentos da formação, da disciplina e, essencialmente, da experiência. Assim, a vocação docente não deve ser romantizada como o dom natural, mas entendida como processo de construção identitária atravessado por estudos, escolhas, valores e relações sociais. Shulman (2014) destaca a importância do conhecimento pedagó-



gico do conteúdo, que envolve saber não só o que ensinar, mas como ensinar de modo significativo, considerando contextos e sujeitos.

O estudo baseia-se em pressupostos epistemológicos que consideram o professor como sujeito reflexivo e produtor ativo de conhecimento. Monteiro (2008) ressalta que o professor reflexivo desloca a prática docente de mera execução técnica para postura investigativa, integrando experiência prática e reflexão crítica, convertendo a prática pedagógica em fonte primária de conhecimento autoral e contextualizada. Assim, este artigo busca superar a visão do professor como mero informante, posicionando-o como coinvestigador de sua prática.

Método

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, pois pretende uma investigação aprofundada das experiências vivenciadas pelos docentes, respeitando suas subjetividades, contextos e reflexões. Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com quatro docentes da rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba. Os sujeitos foram selecionados intencionalmente, de modo a contemplar diferentes etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Ensino Fundamental nos Anos Finais e Ensino Médio.

Para o levantamento dos dados adotou-se a estratégia das entrevistas semiestruturadas, instrumento de coleta capaz de equilibrar planejamento e flexibilidade, permitindo ao entrevistador conduzir o diálogo de forma intencional, sem cercear a espontaneidade das respostas. Duarte (2004) destaca que essa modalidade favorece a profundidade das falas, possibilitando a adaptação do roteiro à singularidade de cada interlocutor. As questões que nortearam as entrevistas foram elaboradas pelas autoras, inspiradas em discussões teóricas sobre os saberes, a identidade e a prática profissional presentes nas obras de autores como Nóvoa, Tardif e Shulman, os quais fundamentam este estudo.

A seleção dos participantes considerou, além da etapa de atuação na educação básica, distintos momentos da carreira dos professores, com o propósito de construir um recorte representativo das múltiplas facetas da docência. Foram entrevistados quatro educadores: uma professora da Educação Infantil, uma docente em início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um professor de Língua Portuguesa atuante nos anos finais do Ensino Fundamental e uma professora de Arte do Ensino Médio que também exerce a função de gestora escolar e está aguardando aposentadoria.

A diversidade de perfis e a riqueza das narrativas coletadas constituem a base para a análise a seguir. A partir da imersão nos discursos dos docentes, foi possí-



vel identificar categorias temáticas recorrentes que revelam os sentidos atribuídos à profissão, os desafios enfrentados e as estratégias de resiliência desenvolvidas ao longo de suas trajetórias. A composição do grupo de entrevistados atendeu ao princípio da heterogeneidade como recurso analítico, reconhecendo que diferentes experiências contribuem para uma compreensão mais abrangente e crítica da formação docente. A inclusão de uma gestora escolar ampliou a perspectiva da pesquisa, incorporando o olhar institucional sobre os processos formativos e os desafios enfrentados no cotidiano das escolas.

A exploração dos dados seguiu os princípios da análise temática proposta por Minayo et al. (2002), envolvendo etapas de leitura flutuante, codificação, categorização e interpretação dos núcleos de sentido, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado. As respostas foram organizadas em eixos temáticos, possibilitando uma leitura transversal das entrevistas e fundamentando interpretações consistentes, sendo eles: vocação docente, formação inicial e continuada dos professores, início na profissão, desafios institucionais, sentidos da docência e motivos para permanência na profissão, além do fim da carreira.

Ao adotar essa metodologia, o estudo visa não apenas descrever experiências docentes, mas compreender os sentidos que sustentam a permanência na profissão, os desafios enfrentados e as trajetórias construídas para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, colaborativa e comprometida com a transformação da escola.

Resultados Obtidos: possíveis perspectivas

Os professores entrevistados para a produção deste artigo apresentam atuam em diferentes segmentos da educação básica e estão em momentos distintos da carreira, apresentando perspectivas diversas sobre a profissão docente.

O professor M., que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta uma visão sobre identidade docente centrada na experiência, reflexão e permanência na profissão. Ele destaca que sua identidade se consolida a partir da experiência concreta no cotidiano escolar, com as vivências acumuladas ao longo de anos de prática sendo os principais alicerces de sua formação.

A professora J., no início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui a partir da visão de uma jovem docente, no frescor dos primeiros anos de profissão, dedicada e cheia de ideias criativas, ainda em processo de construção de sua identidade profissional, conforme apontado por Imbernón (2009).

Já a professora S., da Educação Infantil, mostra que a construção da identidade docente é dinâmica, estabelecendo-se ao longo do tempo por meio de experiências, escolhas e reflexões, reforçando a proposição de Dubar (2005), de que a identidade profissional é socialmente construída no cruzamento entre biografias e contextos



institucionais.

Por fim, a professora E., que está próxima da aposentadoria depois de mais de 27 anos de experiência no Ensino Médio e gestão escolar, observa que sua identidade docente foi construída pela sabedoria adquirida na prática, destacando a importância da reflexão constante sobre seu trabalho.

Diferentes perfis apresentam diferentes perspectivas que revelam como a identidade docente se forma a partir da prática, afetos, desafios e aprendizagens, evidenciando a complexidade e dinamicidade do trabalho docente em diferentes fases da carreira

Análise das entrevistas

A docência, frequentemente associada a uma suposta vocação natural, deve ser compreendida sob um olhar crítico, histórico e profissional. A ideia de que ensinar é um ato movido por um "chamado interior" ainda permeia o imaginário social, reforçando discursos romantizados que ignoram a complexidade e as múltiplas atribuições que constituem o trabalho docente. Tardif (2013) e Monteiro (2008) apontam que os saberes docentes não se restringem à formação inicial e domínio de conteúdos acadêmicos, mas são produzidos na experiência e na interação contínua com o contexto escolar, com os sujeitos da aprendizagem e os desafios reais da educação.

Durante a entrevista, os professores destacaram que os educadores não devem ser vistos como heróis, alertando para os riscos de uma visão romantizada da docência, afirmando que a ideia de vocação pode desmerecer a luta docente por melhores condições de trabalho e ressaltando que os professores precisam ser valorizados por respeito às suas capacidades e salários dignos. Segundo Tardif (2013), os saberes docentes não são dons naturais, mas saberes produzidos, construídos e transformados no e pelo exercício da profissão.

A docência, nesse sentido, ultrapassa a lógica de "missão" ou "dom" e se firma como uma profissão complexa, que exige constante reflexão crítica, adaptação e atualização. A noção de vocação ressignificada parte da recusa da visão idealizada do professor como herói solitário. Ao contrário, compreende-se que o compromisso com a educação é construído historicamente, alimentado por valores éticos, pela crença no potencial transformador da escola e pela constante negociação entre desejo, realidade e possibilidades concretas de ação, A vocação, portanto, é menos um ponto de partida e mais um processo que se renova no cotidiano da prática.

Os entrevistados destacaram que as características de um bom professor incluem resiliência, dedicação e vontade de se aperfeiçoar, indicando que a docência é uma profissão em permanente transformação. O conhecimento do professor é dinâmico



e construído a partir da prática pedagógica cotidiana, constantemente remodelado diante dos desafios específicos do ambiente escolar. Nesse sentido, “O conhecimento do professor constitui-se na e pela prática, é permanentemente atualizado e ressignificado diante dos diferentes desafios postos pelas situações reais de ensino, em contextos escolares específicos” (Monteiro, 2008, p. 96).

Os professores entrevistados afirmaram que precisam estar preparados para as mudanças sociais e as demandas do mundo contemporâneo, preparação que passa pela formação inicial, mas não se limita a ela, abrangendo também a formação continuada e a troca entre pares. Segundo Shulman (2014, p. 207), “O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica”. A formação acadêmica é, portanto, fundamental no início da carreira docente, fornecendo conhecimentos essenciais para desenvolver teoria e prática. Tardif (2013) afirma, no entanto, que a formação inicial não prepara suficientemente o futuro professor para enfrentar a complexidade e as exigências reais do exercício da docência.

Nóvoa (1992) defende a compreensão do professor como sujeito ativo e protagonista de sua formação. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente não se reduz a cursos ou treinamentos, ele se dá de maneira contínua, principalmente por meio da reflexão sobre a prática, do diálogo com colegas e do reconhecimento das experiências cotidianas como espaços legítimos de aprendizagem.

O início da carreira é um momento crítico, quando, conforme afirma Huberman, o apoio de colegas mais experientes pode fazer toda a diferença no enfrentamento das dificuldades e na construção da identidade docente.

> *A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo em construção permanente. (Dubar, 2005, p. 358).*

A profissão docente é complexa e cheia de desafios, como evidenciam os entrevistados em diversos pontos das conversas. É consenso discursivo a necessidade de valorização do professor em termos salarias e de condições materiais, mas, segundo Nóvoa (1992), para além destas questões, é fundamental, sobretudo, o reconhecimento social do professor como um professional responsável pela formação das novas gerações. Outro desafio apontado pelos entrevistados é a estrutura de gestão escolar que compromete a autonomia pedagógica que vincula o gestor à administração pública, dificultando a implementação de práticas realmente transformadoras, além da padronização das demandas que não consideram as especificidades escolares. A visão de Perrenoud (2000) de que a escola tradicional sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade, justamente porque se baseia na ilusão



de um modelo único e de uma trajetória comum a todos os alunos, encontra eco na crítica dos entrevistados sobre a generalização de um modelo único de ensino e avaliações, apontados como motivo para permanência de dificuldades na Educação.

Outro desafio da profissão docente é a formação continuada, pois muitas vezes o professor não possui tempo ou recursos financeiros para dedicar aos estudos, realizando apenas as formações obrigatórias oferecidas pela escola ou rede onde atua. Além disso, as formações enfrentam limitações, pois carecem de propósito e conexão com o cotidiano da sala de aula. Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ser contextualizada, articulada às necessidades do cotidiano escolar e sustentada pela construção coletiva do conhecimento. É importante ressaltar, no entanto, a existência de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que oferecem vivências significativas de orientação, pesquisa e aprofundamento teórico e contribuem para o desenvolvimento docente.

A ausência de suporte institucional para o trabalho com crianças que apresentam defasagem de aprendizagem ou algum tipo de transtorno ou deficiência configura outra grande dificuldade dos professores que, diante da falta de recursos oferecidos pelas escolas, frequentemente recorrem a materiais próprios para atender às necessidades dos alunos.

A motivação para permanecer na carreira, mesmo com tantas demandas e desafios, relaciona-se ao prazer de ensinar, ao compromisso social e ao aprendizado pessoal. A esperança no futuro junto ao prazer em ensinar, revela uma motivação intrínseca à docência, que permite ao professor seguir na carreira, mesmo diante das adversidades. É frequente entre os educadores haver uma relação de compromisso pessoal e resiliência profissional. Mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados, experiências anteriores de transformação social e o desejo de fazer a diferença na vida dos alunos impulsionam os professores, já que um componente identitário da profissão docente é justamente o comprometimento com a mudança da sociedade, afinal, “Ensinar exige compromisso com a transformação social” (Freire, 2010, p. 25).

A construção dos saberes docentes se consolida, especialmente, por meio de processos reflexivos sobre a própria prática. Os desafios do cotidiano, as interações com as crianças e as situações inesperadas fazem com que educadores estejam em constante reflexão sobre sua atuação. Esse movimento de reflexão na ação e sobre a ação, como propõe Schön (1992), caracteriza o professor como um profissional reflexivo, capaz de tomar decisões, adaptar metodologias e ressignificar práticas a partir das demandas que emergem no ambiente escolar. Os aprendizados obtidos pelo professor no cotidiano de sua prática pedagógica são essenciais para a construção de sua identidade profissional. Para Shulman (2014), a sabedoria da



prática é a última base de conhecimento, e é adquirida a partir da reflexão das ações docentes, uma das competências mais importantes a ser trabalhada no meio acadêmico e na formação docente continuada.

Os sentidos atribuídos à docência são constantemente atravessados por elementos subjetivos, como o prazer pelo ensinar, a identificação com os alunos e a realização pessoal, mas também por aspectos institucionais e políticos, como as condições de trabalho, as políticas educacionais e as possibilidades de desenvolvimento profissional. Como destacam Minayo et al. (2002), compreender a experiência docente requer atenção às dimensões simbólicas e afetivas que estruturam a ação educativa, revelando tensões, ambivalências e escolhas.

Um aspecto extremamente importante à formação da identidade do professor é a indissociabilidade entre vida pessoal e vida profissional. O trabalho docente carrega uma intensa carga emocional, afetiva e relacional, o que faz com que as experiências vividas na escola transbordem para além do espaço físico escolar e impactem a saúde mental dos educadores. O ambiente escolar deve ser saudável e propício para o crescimento tanto dos alunos quanto dos educadores. Locais de trabalho harmoniosos, acolhedores e colaborativos favorecem o apoio mútuo e contribuem significativamente para a motivação, o engajamento, boas práticas pedagógicas e a qualidade do trabalho docente, enquanto contextos tensos, desafiadores e marcados por conflitos podem comprometer tanto o bem-estar dos professores quanto o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os entrevistados, quando questionados sobre o fim da carreira docente, demonstram afetividade à profissão, independentemente de estarem próximos ou não da aposentadoria. Mesmo diante das adversidades, nenhum entrevistado declarou que pretende mudar de carreira, mas, pelo contrário, todos afirmam que a Educação irá permanecer em seu caminho, seja através do Mestrado, seja como trabalho voluntário, ou mesmo na educação formal, reafirmando seu compromisso de contribuir para a transformação social.

Frequentemente, a sociedade maldiz a profissão docente, reforçando uma imagem negativa ao evidenciar somente casos de desvalorização e desrespeito aos professores. Cabe, então, aos próprios docentes desconstruir essa visão, demostrando que, apesar dos desafios e da complexidade do ambiente escolar, é possível encontrar satisfação e felicidade na profissão, pois “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2010, p. 142).

Considerações finais

A apresentação dos resultados desta pesquisa objetiva dar visibilidade às vozes



de quatro docentes que, a partir de contextos e trajetórias distintas, compartilharam suas percepções, experiências e desafios em relação à prática educativa. Por meio das entrevistas foi possível apreender elementos significativos sobre o modo como cada professor compreende sua atuação, revelando sentidos construídos ao longo da vivência profissional.

Considerando os objetivos do estudo e a natureza qualitativa da investigação, a análise foi guiada pela escuta atenta das narrativas, respeitando a singularidade de cada trajetória e buscando compreender como os sujeitos significam suas experiências. Os dados foram organizados em temas recorrentes que emergiram das falas, permitindo a construção de um panorama geral sobre o cotidiano docente nas diferentes etapas da educação básica. Embora cada entrevistado tenha reforçado com mais intensidade um aspecto da profissão docente, observou-se uma preocupação recorrente com a qualidade da formação inicial e continuada, apontando a importância de experiências práticas e reflexivas para o desenvolvimento profissional.

As falas dos participantes foram analisadas de forma a evidenciar aspectos comuns entre elas, ao mesmo tempo em que foram valorizadas as particularidades das trajetórias de cada um deles. Mais do que respostas objetivas, as entrevistas revelaram sentidos subjetivos, afetivos e contextuais que perpassam à docência. A escuta desses relatos permite identificar não apenas o que os professores fazem, mas como se sentem em relação ao que fazem, quais significados atribuem às suas escolhas e quais sentidos emergem das relações que constroem no ambiente escolar.

Os entrevistados enfatizaram que a vocação para o ensino não deve ser vista como um dom exclusivo, mas sim uma combinação de dedicação, preparo e condições adequadas para o exercício da profissão. A valorização da formação acadêmica e a busca por aperfeiçoamento constante aparecem como elementos fundamentais para a construção de uma prática docente qualificada. Outro tema central foi a complexidade do ambiente escolar, que traz desafios relacionados à diversidade dos estudantes, à precarização das condições de trabalho e à necessidade de apoio coletivo entre os profissionais da educação. A saúde física e emocional dos docentes é apontada como diretamente influenciada pelas condições institucionais, com destaque para o impacto da burocracia e da falta de recursos.

Os professores também compartilham críticas quanto às políticas educacionais, especialmente no que se refere à gestão das escolas, à falta de transparência em processos seletivos para cargos de liderança, à insuficiência das formações continuadas oferecidas e às trocas de gestão pública que simplesmente abandonam planejamentos que obtinham resultados satisfatórios sem levar em consideração a aprendizagem dos alunos e que não atendem às demandas reais do professorado.

Além disso, a motivação para permanecer na carreira está associada ao prazer pelo ensino e à relação com os alunos, mesmo diante das dificuldades estruturais. Con-



tudo, os docentes expressam preocupações quanto à valorização profissional e às condições para o término da carreira, incluindo questões relativas à aposentadoria e ao respeito aos professores.

As entrevistas analisadas indicam que a docência é uma prática complexa, marcada por tensões e afetos. Os saberes docentes emergem do cotidiano escolar e são continuamente ressignificados. A permanência na profissão é sustentada por laços afetivos, pela paixão ao ensino e pela esperança em contribuir para uma sociedade mais justa e transformadora. A análise demonstrou que os entrevistados sentem imensa satisfação em ser professores e que a trajetória de todos apresenta histórias de luta, força e muito estudo. Os professores escolhidos representam uma pequena parte de profissionais que ajudam a escrever a trajetória de uma sociedade. Carregados de ideologias e pragmatismos, os professores criaram seu habitus, de acordo com Tardif (2013). Ao analisar a trajetória dos quatro professores entrevistados, reforça-se a necessidade de estabelecer nas escolas um momento de escuta ativa em reuniões pedagógicas, para acolher as ideias e reflexões de uma categoria profissional que não para no primeiro obstáculo, estando próxima da aposentadoria ou não. É preciso, de forma urgente, repensar as políticas de formação e valorização docente e a escuta sensível dos professores permite entender a escola como espaço de construção coletiva e de resistência frente à precarização.

A ressignificação da vocação docente implica reconhecer os professores como sujeitos históricos, reflexivos e produtores de conhecimento. Tal reconhecimento é essencial para que políticas públicas e práticas formativas sejam mais coerentes com a realidade das escolas, valorizando não apenas a competência técnica, mas também a dimensão humana e social da profissão. Valorizar o professor não é celebrar um dom, mas assegurar as condições necessárias para que a docência se realize como uma prática de transformação individual e coletiva. Como afirma Nóvoa (1992), formar-se é, acima de tudo, um exercício constante de reconstrução de si, de seus saberes e de sua identidade como educador.

As entrevistas apresentadas neste artigo contribuem para aprofundar o debate sobre profissão docente ao trazer à tona questões afetivas, institucionais e políticas que atravessam o cotidiano escolar e a formação profissional. Ao relacionar suas experiências cotidianas com reflexões construídas ao longo da prática, o relato dos professores amplia a compreensão sobre os desafios da docência e a complexidade do fazer pedagógico. Suas falas revelam como a prática se transforma em conhecimento a partir da vivência, da escuta sensível e da constante reinvenção diante das situações reais da escola. As narrativas aqui referenciadas reafirmam a importância de considerar os profissionais da educação como sujeitos centrais no processo formativo e na construção de sentidos sobre o ensinar e o aprender, que sustentam a escola como espaço vivo de construção, enfrentamento e esperança.



Por fim, os resultados aqui apresentados não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de contribuir para a compreensão do trabalho docente sob uma perspectiva ampliada, valorizando a pluralidade de experiências e reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção de saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista**, Campinas, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 350-367, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Professores sujeitos da sua formação e com identidade docente. *In*: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.



MEMORIAL: DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS NA HISTÓRIA DE EDUCADORES

Flávia Mara da Silva (Universidade de Taubaté)[8]

Natália Pena de Barros Santos (Universidade de Taubaté)[9]

Orientadora: Profª Drª Luciana de O. Rocha Magalhães (Universidade de Taubaté)[10]

RESUMO

O presente trabalho resulta da análise de dois memoriais acadêmicos produzidos na disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional do curso Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A investigação, de natureza qualitativa e narrativa, dialoga com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade. Busca-se compreender de que modo a elaboração de memoriais, fundamentada na Psicologia Sócio-histórica, pode favorecer a reflexão crítica e a transformação das práticas docentes. Para isso, o estudo mobiliza contribuições de Vigotski (2003), Magalhães (2021) e Aguiar (2020), e sobre memorial e profissão docente, com André (2004),

8 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté. Pedagoga e Psicopedagoga Clínica e Institucional. Professora na rede municipal de São José dos Campos (SP), com experiência em alfabetização, inclusão e formação de professores.

9 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté. Pedagoga e Psicopedagoga. Professora na rede municipal de Taubaté (SP).

10 Professora da Universidade de Taubaté, onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UNITAU e Doutora em Educação pela PUC – SP, realizou estágio de pós-doutorado também na PUC-SP. Sua trajetória acadêmica é marcada pelo compromisso com a Educação Especial-Inclusiva, pela perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e pela valorização das vozes docentes na construção de práticas pedagógicas transformadoras.



Tardif (2002 e 2012), Huberman (2000) e Nóvoa (1995, 1997, 2022). Entendemos que o memorial é um instrumento que potencializa o processo formativo docente, auxilia o professor na reflexão da sua prática, compreendendo sua trajetória profissional, contribuindo assim para a construção da sua identidade docente e para uma transformação pessoal e coletiva de professoras em exercício.

Palavras-chave: Memorial; Identidade docente; Psicologia Sócio-histórica.

Introdução

A docência é um movimento vivo, atravessado por memórias, afetos e resistências. Ao escrevermos sobre nossas trajetórias, como fazemos neste artigo, este ato se torna também um exercício de revisitarmos lugares de pertencimento, dores e conquistas que se entrelaçam no processo de formação. Como lembra Freire (1996), é no exercício crítico da reflexão sobre a prática, que o professor se reinventa, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Nesse sentido, compreendemos que nossas histórias, singulares e coletivas, se constituem como fonte de aprendizagem e como espaço de ressignificação permanente.

Ao compreendermos nossa trajetória profissional através da escrita do memorial e da análise segundo a Psicologia Sócio-histórica, iremos contribuir com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Ao revisitarmos nossas memórias, narradas em forma de memorial acadêmico, percebemos como cada experiência, desde os primeiros contatos com a escola, as marcas da infância, os encontros com professores inspiradores e os enfrentamentos diante das adversidades, contribuíram para a constituição da nossa identidade docente.

Em nossas narrativas, percebemos que a experiência na Sala de Leitura revelou o poder transformador da literatura e da escuta atenta. Em umas das memórias, foi possível relembrar que, a cada aula, o brilho nos olhos das crianças era nosso alimento. E mesmo muitos anos depois, quando os reencontros acontecem, ouço relatos que me envolvem como magia: a ansiedade pela próxima aula, o encantamento com a leitura, a memória afetiva daquele tempo.

Também destacamos que nossa caminhada profissional é tecida por constantes aprendizagens, reconhecendo que nem todos os momentos foram fáceis, mas que os considerados difíceis nos transformam e nos faz mais fortes e experientes.

Essas reflexões dialogam com Nóvoa (1997), que afirma que a identidade docente se constrói no entrecruzamento da vida pessoal e profissional, em um processo



dinâmico, inacabado e profundamente relacional.

Nossa fundamentação teórico-metodológica se dá a partir da Psicologia Sócio-histórica, que compreende o desenvolvimento humano mediado pelas condições sociais e culturais. Vigotski (2003) nos lembra que é na relação com o outro que nos constituímos. Dessa forma, nossas trajetórias, embora singulares, expressam também uma historicidade coletiva, pois refletem o chão da escola brasileira, as tensões da inclusão escolar, as desigualdades que persistem e os sonhos que resistem. Como ressalta Magalhães (2021), ao tratar da Educação Especial-Inclusiva, não se trata de adaptar o sujeito à escola, mas de reinventar a escola como espaço de todos.

Para nós, o memorial acadêmico se configura como um instrumento potente de formação, pois nos permite narrar, interpretar e atribuir novos sentidos à prática. Ao transformar lembranças em reflexão crítica, revisitamos escolhas, confrontamos limites e reconhecemos conquistas. Essa narrativa autobiográfica é, portanto, mais do que um relato, é um espaço de elaboração teórica e afetiva, no qual teoria-prática se entrelaçam, como aponta Tardif (2012), ao compreender os saberes docentes como construídos nas interações entre vida pessoal, profissão e formação.

Assim, este artigo nasce do diálogo entre nossas memórias e da intenção de contribuir com o debate sobre a docência em movimento. Ao compartilharmos nossas trajetórias, buscamos a docência como prática de esperança e de transformação social, na qual cada narrativa se converte em resistência, crítica e reinvenção.

Referencial teórico

A Psicologia Sócio-histórica constitui a base teórica deste trabalho, ao reconhecer que a constituição do sujeito e do professor ocorre na trama das relações sociais, históricas e culturais (Vigotski, 2003; Stetsenko, 2016). Nessa perspectiva, interpretamos nossas trajetórias docentes como processos dinâmicos e coletivos, permeados por contradições e produção dialética de sentidos-significados, a partir das experiências escolares e nas condições sociais em que vivemos e atuamos. É nesse horizonte que fundamentamos a análise dos memoriais como instrumentos que revelam, ao mesmo tempo, dimensões subjetivas-objetivas e coletivas da docência.

Nóvoa (1995;1997; 2022) ressalta a centralidade da história de vida na formação de professores, destacando que a identidade docente se constrói no cruzamento entre o biográfico e o profissional. Esse entendimento dialoga com nossos memoriais, em que as experiências de infância, as descobertas na universidade, os enfrentamentos em contextos de vulnerabilidade e as conquistas na escola pública se tornam constitutivas de quem nos tornamos como educadoras. Desta forma, a leitura das trajetórias docentes não se limita a uma narrativa pessoal, mas se afirma como recurso analítico para compreender os processos de formação e transformação da prática.



Na mesma direção, Tardif (2012) contribui ao destacar que os saberes docentes não se reduzem a conteúdos disciplinares ou técnicas pedagógicas, mas se constroem em diálogo constante entre a vida pessoal, profissional e os contextos institucionais. Esse entendimento amplia a leitura de nossos memoriais, pois permite reconhecer que as aprendizagens narradas, desde a experiência na Educação Infantil até a atuação em projetos de leitura e inclusão, se inscrevem em um movimento mais amplo de construção da docência como prática social. André (2004) complementa ao reconhecer o memorial como instrumento que favorece a reflexão crítica e a prática docente, possibilitando acompanhar a evolução do pensamento e da identidade profissional do professor. Portanto, as referências aqui mobilizadas não servem apenas como base conceitual, mas clareiam o movimento reflexivo que realizamos ao analisar nossas próprias memórias.

O exercício da memória, entretanto, não é linear, nem absoluto. Como afirma Braga (2004), lembrar e esquecer fazem parte de um processo social e histórico, visto que esquecemos, como sujeitos que vivem em contextos, relações e linguagens. Assim, ao escrevermos nossas histórias, não apenas relatamos, mas ressignificamos experiências, reinterpretando o vivido e atribuindo novos sentidos à docência.

Prado e Soligo (2005) reforçam esse caráter formativo do memorial, apontando a escrita de si como prática de autoformação. Ao narrarmos nossas vivências, revisitamos permanências e rupturas que nos constituíram como professoras, reconhecendo, inclusive, momentos de encantamento, como o brilho nos olhos das crianças diante da leitura, e momentos de dificuldade, que se transformaram em aprendizagens e fortalecimento profissional.

Nesse movimento, compreendemos que a docência não se esgota na dimensão técnica. Como afirma Freire (1996), educar é um ato político e amoroso, que exige acolhimento das diferenças e compromisso com a dignidade humana. Roldão (2007; 2012) acrescenta que a docência é uma profissão de identidade complexa, constantemente desafiada pelas condições institucionais e estruturais, mas também marcada por reinvenções. É nessa tensão que se inscreve nossa prática, situada em escolas que enfrentam desigualdades e, ao mesmo tempo, constroem coletivamente esperanças.

A reflexão sobre a formação docente não pode ser dissociada do contexto histórico das políticas educacionais. Gatti et al. (2009) destacam a relevância de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciado em nossa trajetória, como espaço de indução e fortalecimento da identidade profissional. Da mesma forma, Mantoan (2003; 2017) enfatiza que a inclusão escolar demanda não apenas recursos técnicos, mas sobretudo uma mudança de mentalidade que reconheça a diversidade como valor constitutivo da escola.

Nesse cenário, o diálogo com Magalhães (2021) é fundamental. A autora propõe a



Educação Especial-Inclusiva em uma perspectiva dialética, compreendendo que não se trata de adaptar o sujeito à escola, mas de reinventar a escola como espaço de todos, onde as diferenças sejam reconhecidas como condição de humanização e não como barreiras.

Assim, o referencial teórico que sustenta este artigo articula a Psicologia Sócio-histórica com os estudos sobre identidade, saberes docentes, memorias e inclusão. Esse corpo teórico fundamenta nossa leitura e interpretação dos memoriais, permitindo compreender como a escrita de si se torna, ao mesmo tempo, dispositivo de formação docente e de análise científica sobre a prática.

Metodologia

Este estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, de caráter narrativo e crítico-reflexivo, tendo como principal fonte as memórias acadêmicas por nós produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté. A escolha pelo memorial como instrumento de investigação se justifica porque, ao narrarmos nossas próprias trajetórias, revisitamos experiências formadoras, ressignificamos práticas e produzimos sentido sobre a docência, em diálogo com referenciais teóricos que sustentam essas vivências. Cabe destacar que, em consonância com produções acadêmicas recentes, esta investigação também pode ser compreendida no horizonte da pesquisa autobiográfica e da pesquisa narrativa. Assim, além de "qualitativa, narrativa e reflexiva", buscamos nos aproximar de uma tradição inspirada na pesquisa autobiográfica em educação, reconhecendo a escrita de si como prática que forma, transforma e investiga.

O percurso metodológico envolveu três movimentos articulados: a rememoração, a escrita e a análise. No primeiro, buscamos resgatar episódios significativos de nossa história escolar e profissional, retomando lembranças de infância, experiências de formação inicial e continuada e práticas docentes no cotidiano da escola pública. No segundo movimento, organizamos essas memórias em forma de narrativa, construindo os memorais como espaços de elaboração subjetiva e coletiva. No terceiro, procedemos à análise crítica, estabelecendo relações entre as narrativas e a literatura acadêmica, em especial as contribuições dos estudos sobre identidade e saberes docentes (Nóvoa, 1995; Tardif, 2012) e das pesquisas sobre memorial como prática de autoformação (Prado; Soligo, 2005; André, 2004).

Ao tomarmos nossas próprias memórias, exercício realizado para construir uma seção de nossa dissertação de mestrado, assumimos a perspectiva de que a escrita de si é, simultaneamente, um exercício de formação e um dispositivo de investigação. Essa escolha metodológica nos aproxima de uma concepção de docência como prática social em constante movimento, atravessada por permanências, rupturas e aprendizagens.



O diálogo entre narrativa autobiográfica e fundamentação teórica foi, portanto, o fio condutor deste trabalho. Não buscamos descrever de forma linear uma trajetória, mas compreender como nossas histórias se inscrevem em processos coletivos de formação docente, revelando desafios, sentidos e reinvenções da prática. Dessa forma, a metodologia não se limita a um procedimento técnico, mas se constitui como um processo vivo, que articula memória, reflexão e compromisso ético-político com a educação inclusiva e transformadora.

Resultados e discussão

O memorial é um gênero narrativo que se materializa em escrita autobiográfica, apresenta-se como um forte instrumento de processo formativo ao auxiliar os professores na reflexão e compreensão da sua prática e trajetória profissional. Esse trabalho teve como objetivo analisar o memorial através da abordagem da Psicologia Sócio-histórica, buscando entender a subjetividade existente dentro da trajetória profissional de duas professoras estudantes do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Nesse sentido, após apresentar o memorial como gênero narrativo e formativo, avançamos para o diálogo com a Psicologia Sócio-histórica, compreendendo que as narrativas autobiográficas concretizam, na prática, os fundamentos teóricos que sustentam esta análise.

A Psicologia Sócio-histórica é baseada nas obras de Lev S. Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores, Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), contribui para compreender e analisar a realidade através do método Materialista Histórico-dialético onde o sujeito é convidado a pensar a realidade através da dialética, entendendo que a realidade não é linear, na verdade ela sofre transformação a todo momento. Dessa forma a realidade se encontra em movimento e contradição gerando transformação.

> *[...] o Materialismo Histórico-dialético é teoria e método de investigação científica a ser adotado, porque dá condições de apreensão radical da realidade investigada, o que implica conhecer sua estrutura e sua dinâmica e, logo, desenvolver estratégias para uma transformação que se dirige à emancipação humana (Aguiar et al, 2020, p.26).*

O questionamento desse trabalho está em entender como a elaboração de um memorial, baseado na Psicologia Sócio-histórica pode potencializar mudanças significativas na identidade e nas práticas docentes?

A Psicologia Sócio-histórica compreende que nossa trajetória é dinâmica, assim como aponta Huberman (2000, p. 45), a formação docente é um processo contínuo



e dinâmico, que se dá tanto pela vivência direta com o campo educacional quanto pelo reflexo da teoria na prática. Ao revisitar a trajetória profissional é possível compreender que teoria-prática são indissociáveis e se constituem reciprocamente.

O memorial é um instrumento que contribui com o processo formativo do professor, pois auxilia na compreensão da identidade docente. Ele é mais do que um relato autobiográfico, ele é, como proposto por Aguiar (1998, p. 21), uma reconstituição do passado, que não se dá de forma linear, mas que se refaz, se reinterpreta e se atualiza no presente.

Ao construir um memorial o sujeito pode sofrer transformação ao refletir crítica e historicamente sobre sua própria prática. Ao revisitar nossa trajetória, foi possível perceber a complexidade que envolve a formação docente e a necessidade constante de ressignificar saberes e práticas, como parte de um movimento de autoconhecimento e de fortalecimento profissional. O memorial contribuiu para recordar momentos e promover reflexões sobre nossa trajetória de vida pessoal e profissional que nos leva a ser as professoras que somos hoje, em constante transformação e aprendizagem.

A narrativa biográfica e autorreflexiva, enquanto metodologia, permitiu dar voz às experiências que, embora muitas vezes invisíveis no cotidiano, são fundamentais para entender o modo como ensina, aprende e se relaciona com o conhecimento e com os outros. Esse olhar crítico contribuiu para compreendermos a subjetividade existente em nossas realidades e trajetórias profissionais. Assim como diz Tardif (2012, p. 35), compreende-se que os saberes docentes não se constroem de maneira linear ou automática, mas nas interações entre a vida pessoal, o exercício da profissão e o diálogo contínuo com a teoria.

Tardif (2002, p. 36) também contribui ao definir o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ou seja, os saberes dos docentes são temporais, personalizados e situados e carregam as marcas formadas na relação com o outro.

A Psicologia Sócio-histórica compreende que a vida de cada sujeito é permeada de movimento e transformação ao se relacionar com o outro e com o ambiente. Entende-se que a vida é um processo dinâmico, sendo assim o memorial é compreendido como um instrumento que contribui para o processo formativo do professor, auxiliando na compreensão e reflexão da sua vida pessoal e profissional, contribuindo para o entendimento da sua identidade profissional.

Ao relembrar a história profissional ao escrever um memorial, e analisando através da Psicologia Sócio-histórica, é possível observar que a trajetória docente é permeada por mudanças conforme a relação do professor com seus pares, o quanto a relação com o outro muda o sujeito e seu percurso, compreendendo dessa forma



que estamos sempre em constante transformação e aprendizagem, entendendo que nossas escolhas são permeadas de subjetividade.

Considerações finais

A Psicologia Sócio-histórica em conjunto com a construção do memorial contribuiu para refletir de modo crítico a realidade, buscando compreender as significações constituídas nesse processo, para além daquilo que está aparente.

Ao narrarmos nossa trajetória profissional, foi possível refletir os caminhos percorridos de maneira crítica, percebendo que a estrada não é linear e, sim, estamos sempre em constante mudança e transformação dialeticamente.

A construção do memorial contribuiu para ressignificar nossa prática e acima de tudo percebermos que estamos no caminho certo, compreendendo nossa posição social, acreditando e lutando por uma educação melhor.

Retomando o propósito inicial deste estudo, reafirmamos que o memorial, quando analisado à luz da Psicologia Sócio-histórica, permite compreender a docência como um processo vivo, atravessado por contradições que impulsionam ressignificações. Revisitar memórias nos proporcionou uma maior compreensão das possibilidades de reinvenções de si. Esse movimento amplia nossa consciência sobre o modo como nos constituímos professoras e sobre as significações atribuídas à prática educativa.

Mais do que uma reflexão individual, esse exercício formativo inspira outras educadoras a revisitarem suas trajetórias, fortalecendo a escola pública como espaço de produção de saberes e de reconhecimento da diversidade. Assim o memorial acadêmico constitui uma ferramenta, ao mesmo tempo, pedagógica e científica, pessoal e profissional, mostrando seu potencial para a formação docente inicial e continuada, favorecendo práticas inclusivas e comprometidas com a transformação social.

Por fim, compreendemos que a escrita de si não encerra o processo de reflexão, mas o projeta para novas aprendizagens, investigações e diálogos. Cada narrativa se abre como possibilidade de continuidade, lembrando-nos de que a docência é um movimento inacabado, sustentado pela esperança e pela luta por uma educação emancipadora na perspectiva da transformação social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M. C. de. Memória e identidade: a escrita de si. Petrópolis: Vozes, 1998.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; Psicologia Sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa. Editora Cortez, 2020, São Paulo-



-SP.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel do professor na escola contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 285-293, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel do memorial na formação de professores. Campinas: Papirus, 2004.

BRAGA, E. Memória, esquecimento e história. Revista Brasileira de Educação, v. 9, n. 26, p. 596-609, 2004.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, M. A profissão docente: a formação do professor e o desenvolvimento de sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAGALHÃES, L. O. R. Educação Especial-Inclusiva: uma abordagem dialética na formação de professores. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inclusão Social, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 1997.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão docente: ensaios. Lisboa: Educa, 2022.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: professores em formação inicial e continuada. Campinas: Papirus, 2005.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: uma experiência de autoformação compartilhada. São Paulo: Cortez, 2005. ROLDÃO, Maria do Céu. Profissão: professor – identidade e saberes profissionais. Porto: Porto Editora, 2007.

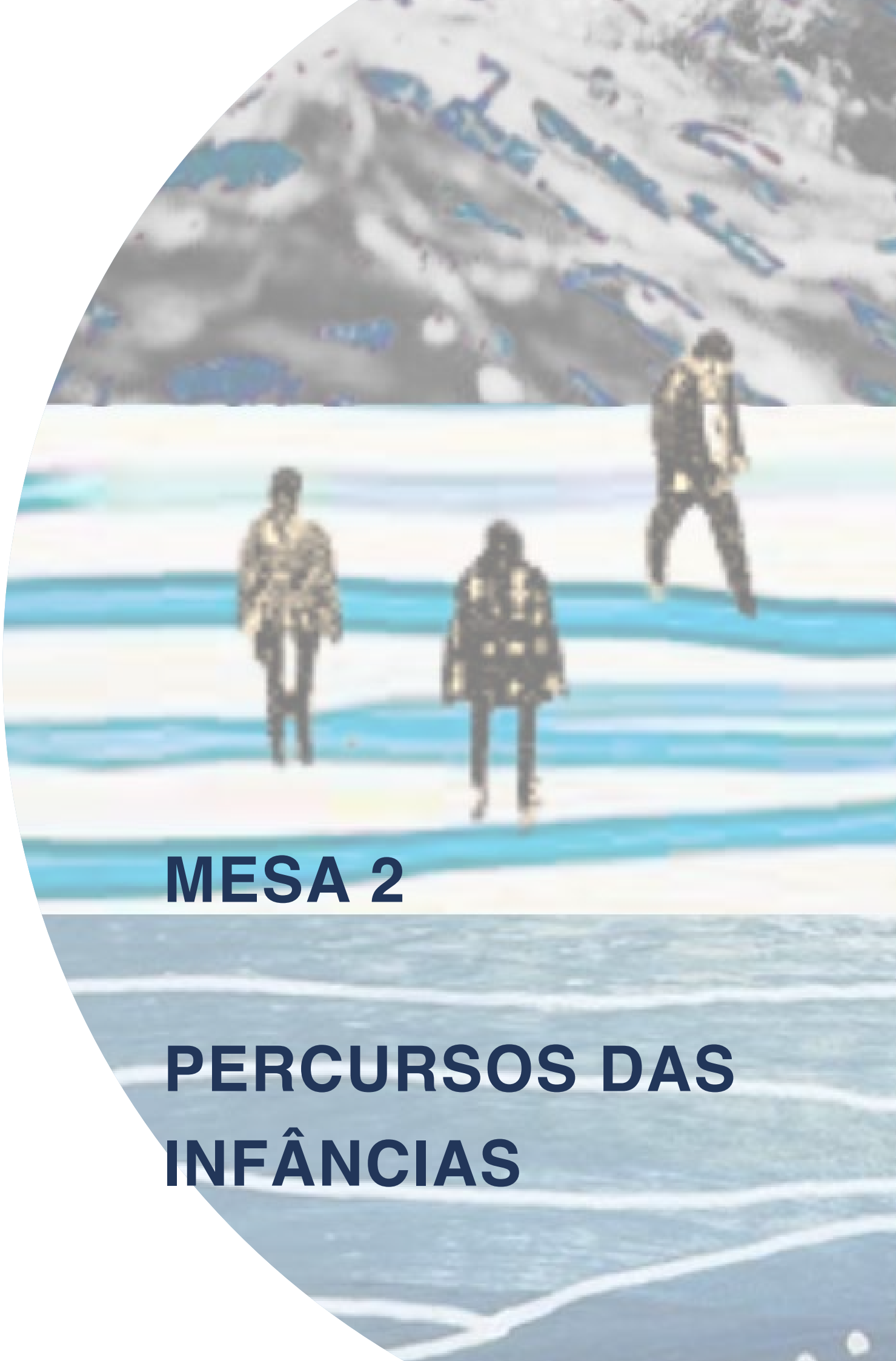
ROLDÃO, M. do C. Funções do professor: natureza, conhecimento e saberes docentes. Porto: Porto Editora, 2012.

STETSENKO, A. The transformative mind: expansive learning through joint productive activity. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

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

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



MESA 2

PERCURSOS DAS INFÂNCIAS



VOZES EM FORMAÇÃO: O CORO INFANTIL DA OSESP E SUAS PRÁTICAS MUSICAIS

Aline Teixeira Silva (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[11]

Orientadora: Profª Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[12]

Resumo

O canto coral infantil é reconhecido por seu significativo valor educativo, articulando o desenvolvimento musical, social e cultural das crianças. No contexto brasileiro, contudo, observa-se uma carência de estudos que investiguem de forma aprofundada como a inclusão sistemática da música, especialmente em iniciativas vinculadas a instituições de referência, como a Fundação da Orquestra Sinfônica do

11 Aline Teixeira Silva é Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (em andamento, 2025), com pesquisa na linha Linguagens e Tecnologias.Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2013). Atua na Coordenadoria de Cursos de Especialização Lato Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie desde 2023. Possui experiência como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como assistente de coordenação pedagógica, com atuação do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. É musicista, com foco em pesquisa na área de Música e Educação, articulando práticas pedagógicas e desenvolvimento artístico.

12 Isabel Orestes Silveira possui Pós-Doutorado pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP (2021). Doutora em Comunicação e Semiótica: Signo e Significação nas Mídias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2010), Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP (2006). Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1990) e Bacharel em Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995). Lato Sensu em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação pela UPM (2003). É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (desde 1986), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC), na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias. Atua como pesquisadora do CNPq nos grupos: 1) Linguagem, Sociedade e Identidade: Estudos sobre a Mídia (líder) - Mackenzie/SP; 2) Processos de Criação (PUC/SP); e 3) Arte e Linguagens Contemporâneas (Mackenzie/SP).https://orcid.org/0000-0001-5825-3084https://www.clisem.com.br



Estado de São Paulo (Osesp), contribui para essas dimensões do desenvolvimento infantil. A presente pesquisa busca compreender de que modo as abordagens e práticas pedagógicas adotadas pela regente do Coro Infantil da Osesp favorecem o crescimento musical, social e cultural das crianças, analisando o impacto de seu método no processo formativo do grupo. Adota-se uma abordagem qualitativa, complementada por pesquisa bibliográfica, permitindo articular a observação e análise das práticas cotidianas com referenciais teóricos no campo da educação musical e do canto coral. A fundamentação teórica ancora-se em autores como Leck (2009), Carnassale (1995), Fernandes (2009), Phillips (1992), Gaborim-Moreira (2015), Lakschevitz (2006) cujas contribuições abordam, respectivamente, aspectos técnicos, pedagógicos e socioculturais do ensino coral e Freire (1996) cuja perspectiva sobre educação enfatiza a mediação pedagógica como instrumento de formação crítica, cultural e social. Até o momento, os resultados parciais apontam que a condução do trabalho pela regente transcende a mera instrução musical, configurando-se como mediação cultural e social que promove valores de cooperação, escuta, disciplina e pertencimento. Observa-se que o repertório selecionado e a metodologia adotada possibilitam não apenas o desenvolvimento de competências vocais e interpretativas, mas também a ampliação do repertório cultural e da sensibilidade estética das crianças, contribuindo para sua formação musical, cultural e social. Este estudo, ainda em andamento, reforça a relevância do coro infantil como espaço privilegiado de educação musical e de cidadania, além de evidenciar a importância de práticas pedagógicas conscientes e intencionalmente estruturadas para potencializar os benefícios dessa experiência no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Canto coral infantil; Educação musical; Coro Infantil da Osesp

Introdução

O canto coral infantil é reconhecido por seu valor educativo e formativo, articulando múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ao reunir crianças em torno de uma prática artística coletiva, o coro proporciona não apenas o aprendizado técnico-musical, mas também experiências de convivência, escuta, cooperação e pertencimento. Em diferentes contextos sociais e culturais, projetos corais infantis têm sido valorizados como espaços privilegiados de educação, contribuindo significativamente para a formação estética, social e cultural das crianças.

No entanto, no cenário brasileiro, observa-se ainda uma escassez de estudos acadêmicos que se debrucem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em coros infantis vinculados a instituições de referência. A Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp), por meio de seu Coro Infantil, representa uma dessas iniciativas de destaque, oferecendo uma proposta artística e educativa, com orientação profissional e foco no desenvolvimento das habilidades musicais, da escuta



coletiva e da convivência em grupo das crianças participantes.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo compreender de que modo as abordagens e práticas pedagógicas adotadas pela regente do Coro Infantil da Osesp favorecem o crescimento musical, social e cultural das crianças, analisando o impacto de seu método no processo formativo do grupo. A escolha por investigar essa experiência se justifica não apenas pela relevância institucional da Osesp no cenário musical brasileiro, mas também pela necessidade de compreender como práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas podem potencializar os benefícios do canto coral na infância.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, combinando observação participante, análise documental, entrevistas e pesquisa bibliográfica. O referencial teórico mobilizado articula contribuições da área de educação musical, pedagogia crítica e canto coral, com autores como Leck (2009), Carnassale (1995), Fernandes (2009), Phillips (1992), Gaborim-Moreira (2015), Lakschevitz (2006), Freire (1996), entre outros.

Canto Coral Infantil: fundamentos e importância

O canto coral infantil é uma prática reconhecida por seu potencial educativo e formativo, contribuindo para o desenvolvimento musical, social, afetivo e cultural das crianças. Carnassale (1995) destaca que o trabalho em coro proporciona contato direto com o fazer musical coletivo, favorecendo a percepção rítmica e melódica e aprimorando a técnica vocal. Desta maneira a prática vai além do simples aprendizado de canções, promovendo habilidades cognitivas e socioemocionais, como atenção, memória, empatia e cooperação (Fernandes 2009, Leck, 2009). Essa perspectiva é reforçada por Howard (1984), ao afirmar:

> *A importância geral da educação musical provém em especial do fato de que nesse tipo de atividade a assimilação e a ação pessoal propriamente dita podem ser praticadas simultaneamente, de uma maneira absolutamente perfeita e total, mais do que em qualquer outro domínio. (Howard,1984, p. 91.)*

Na literatura especializada sobre canto coral infantil, Fernandes (2009) ressalta que essa prática deve contemplar experiências estéticas e culturais, tornando-se um espaço de aprendizagem artística e humana. Leck (2009) enfatiza que a condução do regente precisa ser técnica, mas também inspiradora, guiando o grupo com empatia, clareza e objetivos formativos bem definidos. Assim, o coro se configura como um ambiente educativo abrangente, capaz de integrar desenvolvimento técnico, expressão artística e aperfeiçoamento individual.

Além dos aspectos musicais, o canto coral infantil favorece a interdisciplinaridade e



a curiosidade cultural. Conforme Snyders (1992), citado por Amato (2007, p.79), a vivência em coros pode despertar interesse por literatura, artes visuais e ciências, ampliando o horizonte cultural das crianças. O processo musical funciona, assim, como catalisador de experiências estéticas, cognitivas e sociais mais amplas.

O caráter coletivo do coral oferece oportunidades de socialização e pertencimento. Phillips (1992) e Gaborim-Moreira (2015) destacam que a prática coral estimula disciplina, colaboração e escuta ativa. Em entrevista, a regente do Coro Infantil da Osesp reforçou essa dimensão social e cultural:

> *Passar por uma experiência de cantar em coro infantil, de se apresentar num palco como a Sala São Paulo, é uma experiência muito enriquecedora, tanto musicalmente quanto como experiência de vida em sociedade. Nosso objetivo é que as crianças entendam que fazem parte de uma sociedade, que sua voz é igualmente importante, e que todos contribuem para um trabalho conjunto, sem hierarquia de vozes ou pessoas, levando essa experiência para a vida (Entrevista, 2025).*

Freire (1996) contribui para essa compreensão ao destacar que práticas pedagógicas participativas e interativas promovem a formação de indivíduos críticos, conscientes e culturalmente engajados. Nesse sentido, o canto coral infantil não é apenas atividade musical, mas uma prática pedagógica integral que forma competências diversas, incluindo cidadania, ética e autonomia.

A diversidade de repertório no coro infantil também é um aspecto relevante. Ao vivenciar músicas de diferentes estilos, épocas e origens, as crianças ampliam seu repertório cultural e desenvolvem senso crítico, relacionando-se de forma mais rica com a arte, a sociedade e a própria identidade. Esse contato com múltiplas linguagens fortalece tanto a dimensão estética quanto a social da educação musical.

No Coro Infantil da Osesp, essas premissas ganham concretude. A instituição, com regência especializada, integra formação vocal e desenvolvimento pessoal, promovendo experiências musicais, sociais e culturais significativas. Assim, a prática coral infantil se apresenta como ferramenta educativa ampla, capaz de formar crianças sensíveis, cooperativas e culturalmente engajadas.

Práticas pedagógicas no ensino coletivo de música

O ensino coletivo de música, especialmente em contextos corais, exige abordagens pedagógicas que considerem não apenas os aspectos técnicos da aprendizagem musical, mas também as relações interpessoais e os processos sociais envolvidos. Ao contrário do ensino individualizado, a prática coletiva implica mediação cons-



tante entre o regente e o grupo, bem como entre os próprios participantes. Nessa perspectiva, o papel do educador musical transcende a função de transmissor de conteúdo: ele se torna mediador de experiências, facilitador da escuta mútua e da construção conjunta do conhecimento musical.

Lakschevitz (2006) destaca que o ensino coletivo possibilita a vivência de valores como cooperação, respeito ao outro e senso de grupo, sendo especialmente potente na formação de crianças e adolescentes. A autora enfatiza que o regente de coro infantil precisa atuar com consciência pedagógica, valorizando o processo de aprendizagem tanto quanto o resultado artístico. Isso implica escolhas metodológicas coerentes, como a seleção de repertórios adequados, a organização dos ensaios de forma lúdica e estruturada, e a escuta atenta das necessidades do grupo. Essa abordagem prática e colaborativa se reflete diretamente nos efeitos do canto coral sobre o desenvolvimento musical, social e pessoal da criança**,** como ressalta Joly (1997):

> *A construção do repertório de canto coral desenvolve na criança a capacidade de responder aos estímulos sonoros de músicas de diferentes formas, culturas e tipos, discutir e descrever música verbalmente e ainda conhecer o ambiente sonoro em que está inserida. O trabalho em grupo auxilia o desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade. Com essas oportunidades a criança estará fundamentando, para toda a vida, os princípios de sua compreensão musical, de sua sensibilização enquanto ser humano e de sua criatividade enquanto artista. (Joly, 1997, p.10)*

Gaborim-Moreira (2015), ao discutir práticas educativas em coros, aponta a importância de uma abordagem pedagógica que equilibre a exigência técnica com o acolhimento e o estímulo à expressividade das crianças. Para a autora, o coro deve ser um espaço de construção coletiva do saber musical, onde cada criança se sinta parte do processo e desenvolva autonomia artística. Nesse sentido, a pedagogia do canto coral deve ser dialógica, aberta à participação ativa dos alunos, rompendo com modelos autoritários.

Essa visão está em consonância com os princípios da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire (1996), que defende uma educação centrada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Embora Freire não tenha escrito especificamente sobre ensino de música, seus conceitos aplicam-se plenamente a esse campo, sobretudo em práticas como o canto coral, nas quais a escuta, o respeito e a colaboração são fundamentais. Esse diálogo musical, em que cada voz é ouvida e valorizada, traduz de modo concreto o princípio freireano da educação como prática da liberdade, na qual o conhecimento se constrói a partir



da troca e do reconhecimento mútuo.

Assim, as práticas pedagógicas no ensino coletivo de música, quando estruturadas com intencionalidade e sensibilidade, tornam-se experiências formativas potentes, que vão além da técnica vocal e alcançam dimensões sociais, culturais e afetivas do desenvolvimento infantil. No caso do Coro Infantil da Osesp, essas dimensões se entrelaçam constantemente, como será discutido mais adiante, revelando uma prática pedagógica comprometida com a formação integral das crianças por meio da música.

Música como mediação cultural e social

A música, especialmente em contextos coletivos como o canto coral, pode ser compreendida como uma poderosa mediação cultural e social, capaz de promover aprendizagens que transcendem a técnica musical e impactam diretamente a formação da identidade, da cultura e da cidadania das crianças. Conforme argumenta Freire (1996), a educação deve ser um processo de mediação que promove a autonomia crítica, a valorização da diversidade cultural e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (1989) destaca:

> *A transição, no desenvolvimento para formas qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (Vygotsky, 1989, p. 37).*

Essa perspectiva evidencia que, no canto coral infantil, o desenvolvimento musical está associado ao desenvolvimento social e cognitivo das crianças. No âmbito do canto coral infantil, a mediação pedagógica envolve não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a criação de espaços de escuta, diálogo e convivência. Esses ambientes estimulam o respeito mútuo, a cooperação e o sentimento de pertencimento, fortalecendo relações sociais que ultrapassam o contexto musical.

Phillips (1992) destaca que o repertório selecionado e a metodologia aplicada podem servir como instrumentos de construção identitária. Por meio da música, as crianças entram em contato com diferentes linguagens culturais e contextos históricos, ampliando seu repertório simbólico e cultural, além de desenvolverem habilidades de percepção crítica sobre o mundo que as cerca.

Gaborim-Moreira (2015) reforça que o canto coral, quando estruturado de maneira intencional, funciona como espaço de formação cidadã. A prática musical torna-se



veículo para a construção de valores sociais e culturais, promovendo colaboração, respeito à diversidade e expressão emocional, enquanto fortalece o senso de pertencimento a uma comunidade.

Essa perspectiva de mediação cultural e social está alinhada com práticas pedagógicas que compreendem a música como linguagem universal, mas também situada historicamente e culturalmente. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de acessar diferentes mundos simbólicos, compreender contextos culturais diversos e desenvolver um olhar crítico sobre a própria experiência musical.

No caso do Coro Infantil da Osesp, essas dimensões se tornam concretas. A atuação da regente evidencia a mediação cultural e social ao escolher repertórios diversificados e conduzir ensaios que valorizam a participação ativa, o diálogo entre os alunos e a reflexão sobre os conteúdos musicais, conectando a prática coral à realidade cultural e social em que estão inseridas.

Assim, a música coral infantil configura-se não apenas como uma atividade artística, mas como um espaço educativo que potencializa o desenvolvimento musical, cultural e social. Ao integrar experiências estéticas, cognitivas e afetivas, o canto coral infantil reafirma seu papel na formação integral das crianças, contribuindo efetivamente para a construção de uma cidadania consciente e participativa.

Metodologia

Esta pesquisa está em andamento e adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, buscando compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Coro Infantil da Osesp e seus impactos no desenvolvimento musical, social e cultural das crianças participantes. A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar em profundidade as experiências, percepções e processos formativos vivenciados no contexto coral, que não podem ser reduzidos a dados quantitativos.

Para organizar a apresentação da metodologia, os principais aspectos do estudo são resumidos no quadro abaixo:

Quadro 1- Principais Aspectos de Estudos.

Aspecto	Descrição
Tipo de pesquisa	Qualitativa, descritiva e exploratória
Objetivo	Compreender as práticas pedagógicas no Coro Infantil da Osesp e seus impactos no desenvolvimento musical, social e cultural das crianças



Procedimentos	Observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental (repertórios e documentos institucionais)
Participantes	Crianças integrantes do Coro Infantil da Osesp (idade: 7 a 14 anos) e a regente do coro
Período da pesquisa	Pesquisa em andamento desde [jan/2025]
Instrumentos	Diário de bordo, roteiros de entrevista, análise de repertório e documentos
Análise de dados	Análise interpretativa baseada em referencial teórico da educação musical, canto coral e pedagogia crítica

Fonte: elaborado pelo autor.

A pesquisa utiliza a observação participante como principal técnica de coleta de dados, permitindo o acompanhamento direto dos ensaios, das interações entre a regente e as crianças e das dinâmicas grupais. Essa prática possibilita apreender aspectos técnicos, afetivos e sociais presentes no cotidiano do coro.

Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a regente e algumas crianças participantes, com o objetivo de captar percepções, motivações e impressões sobre o processo formativo e as práticas pedagógicas adotadas. Além disso, repertórios musicais foram analisados para contextualizar as escolhas pedagógicas e artísticas, fornecendo subsídios para compreender a construção do trabalho musical no coro.

A amostra da pesquisa é composta pelas crianças integrantes do Coro Infantil da Osesp, com idades entre 7 e 14 anos, e pela regente responsável pela condução dos ensaios. O estudo está em andamento desde janeiro de 2025, com encontros semanais de observação e registro detalhado das atividades, permitindo a coleta contínua de informações relevantes sobre os processos educativos e musicais.

Os dados coletados são analisados a partir de uma abordagem interpretativa, articulando os elementos observados com o referencial teórico da educação musical, do canto coral e da pedagogia crítica. A análise busca identificar as práticas pedagógicas adotadas, os valores sociais promovidos e os impactos observados no desenvolvimento das crianças, contribuindo para a compreensão do coro infantil como espaço formativo**,** capaz de integrar aprendizagem musical, socialização e experiências culturais.



Resultados Parciais

A análise preliminar das observações e entrevistas realizadas com a regente do Coro Infantil da Osesp indica que as práticas pedagógicas adotadas vão além da mera instrução técnica, configurando-se como uma mediação cultural e social significativa para o desenvolvimento das crianças. Durante os ensaios, percebe-se a promoção constante de valores como cooperação, escuta atenta, disciplina e senso de pertencimento ao grupo, manifestados nas dinâmicas coletivas e na interação entre as participantes.

O repertório escolhido evidencia diversidade cultural, ampliando o universo musical e estético das crianças e favorecendo não apenas o desenvolvimento das habilidades vocais e interpretativas, mas também o contato com diferentes tradições musicais e expressões culturais. A metodologia aplicada revela-se flexível e sensível às necessidades do grupo, valorizando a participação ativa das crianças e estimulando sua autonomia artística.

As entrevistas mostram essas observações, evidenciando que o coro funciona como espaço educativo no qual a música atua como instrumento para a construção da identidade, do respeito mútuo e da cidadania. A fala da regente ilustra de forma concreta esse impacto:

> *Quando as crianças retornarem do recesso, elas voltarão diferentes, musicalmente e emocionalmente. Nosso trabalho é mostrar que cada voz e cada corpo são importantes, que as diferenças individuais enriquecem o conjunto, e que o aprendizado no coro se estende para a vida em sociedade" (Entrevista, 2025).*

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, os resultados parciais indicam que o Coro Infantil da Osesp representa um espaço privilegiado para a educação musical**,** que vai além do ensino técnico, promovendo simultaneamente o desenvolvimento das habilidades vocais, a socialização, o senso de cooperação, o contato com repertório cultural diverso e a construção da identidade e da cidadania das crianças.

Conclusão

Os resultados parciais desta pesquisa indicam que o Coro Infantil da Osesp desempenha papel central na formação musical, social e cultural das crianças. As práticas pedagógicas da regente vão além da instrução técnica, funcionando como uma mediação cultural e social que promove cooperação, escuta, disciplina e pertencimento ao grupo.

O repertório diversificado e a metodologia sensível às necessidades do grupo favorecem o desenvolvimento vocal e interpretativo, ampliam o repertório cultural e



estético e contribuem para a construção da identidade, do respeito à diversidade e da cidadania.

Esses resultados apontam que o coro é um espaço de educação musical que articula aprendizado técnico, socialização, experiência cultural e desenvolvimento pessoal, alinhado aos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996).

Futuros desdobramentos da pesquisa poderão aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas e ampliar a análise do impacto do coro na vida das crianças, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas e práticas de educação musical no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci; NETO, João Amato. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. FMCG/USP. 2009. In: Revista ABEM. Porto Alegre, V. 22, 87-96, set. 2009.

CARNASSALE, Gabriela Josias. O ensino de canto para crianças e adolescentes. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, 1995.

FERNANDES, Angelo José. O regente e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. Regência coral infanto-juvenil no contexto de extensão universitária: a experiência do PCIU. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015).

HOWARD, Walter. A Música e a criança. São Paulo: Summus, 1984. 5a ed. 121p. JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. 192p.

LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista. In: FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.

LECK, Henry. Criando arte através da excelência do canto coral. Trad. Aderbal Soares. São Paulo: Procoral, 2009.

PHILLIPS, Kenneth H. Teaching kids to sing. New York, USA: Schirmer Books, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. _____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. _____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



MESA 3

NA TRILHA DAS LINGUAGENS



DO *CULT* AO *MAINSTREAM*: O LEGADO DE *FREAKS* NO CINEMA COMERCIAL ESTADUNIDENSE

Verônica D'Agostino Piqueira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[13]

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Castedo Abrunhosa (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[14]

Resumo

Pensar o retorno do imaginário cinematográfico de Tod Browning ao circuito comercial dos anos 1980 e 1990, a partir de *Freaks*, implica reconhecer que a passagem do *underground* ao *mainstream* alterou o modo de ler a diferença inscrita nos corpos dissidentes. Desse modo, parte-se da revalorização do filme nos *Midnight Movies* dos anos 1970 e observa-se, nas décadas seguintes, a reaparição desse imaginário sob novas regras de visibilidade e aceitação. Essa leitura também recupera os mitos que *Freaks* mobiliza: o mito moderno do corpo-Estado, de matriz hobbesiana, e o mito fundacional estadunidense do Dia de Ação de Graças. No trânsito do *underground* ao *mainstream*, considera-se um conjunto de filmes, como *El Topo* de Alejandro Jodorowsky, *Pink Flamingos* e *Hairspray* de John Waters, *O homem ele-*

13 Mestre e doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa o cinema autoral de Tod Browning, com foco em sua recepção e influência no cinema comercial estadunidense. É bacharel e licenciada em História pela PUC-SP, onde também realizou cursos de extensão em cinema, televisão e estética do audiovisual. Leciona na Educação Básica, articulando leitura crítica de imagens, práticas cênicas e recursos didáticos alternativos.

14 Doutor em História (Universidade de Salamanca) e em Arquitetura e Urbanismo (UPM), especialista em gestão de projetos e gestão pública. Atuou nas três esferas de governo e por 8 anos coordenou o planejamento e a logística acadêmica da UPM. Atualmente coordena o Centro Histórico e Cultural Mackenzie, leciona na graduação e pós e é membro delegado da cátedra UNESCO-UNITWIN "A cidade que educa e transforma".



fante de David Lynch, *Edward Mãos de Tesoura* de Tim Burton e *A Família Addams* e sua continuação de Barry Sonnenfeld, herdeiros deste imaginário. A leitura combina atenção à *mise-en-scène* e à desnaturalização da norma com bibliografia sobre estética do feio, crítica à modernidade e à colonialidade, atuação cinematográfica do corpo político dissidente e multiplicidade. No *mainstream*, o legado de Browning preserva elementos críticos, amplia alcance e suaviza aspectos radicais para equilibrar transgressão e aceitabilidade.

Palavras-chave: Freaks; Mainstream; Midnight Movies

Introdução

Este artigo apresenta brevemente a trajetória do filme Freaks (1932), de Tod Browning, analisando como sua estética transgressora foi absorvida e redefinida pelo cinema comercial estadunidense nas décadas de 1980 e 1990. A análise externa demonstra como o filme de 1932, após ser cultuado nos anos 1970 pelo circuito dos Midnight Movies15, influenciou uma nova geração de cineastas. A análise interna identifica a subversão de dois mitos fundamentais: o mito hobbesiano que alicerça o Estado moderno, ao expor como o pacto social marginaliza corpos dissidentes, e o mito fundador dos Estados Unidos, revelando a violência oculta por trás da narrativa do Dia de Ação de Graças.

O texto investiga como o imaginário cinematográfico desenvolvido por Tod Browning se manifesta de formas distintas na obra de diretores posteriores. Alejandro Jodorowsky, por exemplo, estabelece uma filiação direta em *El Topo* (1970) ao dar protagonismo a corpos dissidentes que respondem à violência. John Waters mantém a ética do desvio e o *camp* em *Pink Flamingos* (1972), mas adapta o choque ao musical popular em *Hairspray* (1988). David Lynch, em *O homem elefante* (1980), reinscreve o universo do *sideshow*, mas reconfigura o pacto coletivo como um ato de libertação, em vez de vingança. Nos anos 1990, Tim Burton suaviza o grotesco e transforma o personagem dissidente em protagonista romântico em *Edward Mãos de Tesoura* (1990). Em *A Família Addams* 1 e 2 (1991 e 1993), Sonnenfeld retoma a inversão política de *Freaks*, mas preserva arquétipos patriarcais. A discussão mostra que a força crítica original de *Freaks* foi muitas vezes adaptada, convertendo a presença concreta de corpos dissidentes em simulacros. No *mainstream*, o legado de Browning preserva elementos críticos, amplia alcance e suaviza aspectos radicais para equilibrar transgressão e aceitabilidade. Nesse contexto, o artigo conjuga a análise da *mise-en-scène* com a desnaturalização da norma, em diálogo com bibliografia sobre estética do feio, crítica à modernidade e à colonialidade, atuação

15 O termo Midnight Movies designa o fenômeno contracultural, com auge nos anos 1970, de sessões de cinema noturnas dedicadas a filmes transgressores e de culto, estabelecendo um circuito de exibição alternativo ao mainstream (Hoberman; Rosenbaum, 1983).



cinematográfica do corpo político dissidente e noções de multiplicidade. Argumenta-se que, ao ingressar no ***mainstream***, o legado de Browning se reconfigura, conservando parcialmente um núcleo crítico, suavizando alguns traços mais radicais, mas ampliando sua difusão.

Do *cult* ao *mainstream*: o legado de *Freaks* no cinema comercial estadunidense

Freaks (1932), de Tod Browning, centraliza a presença concreta dos corpos em cena e reduz a distância entre representação e vida. O elenco, oriundo do ***side-show,*** apresenta suas próprias corporalidades dissidentes. Essa escolha inscreve a diferença como presença e não como simulação, tensiona os limites do cinema narrativo e torna visíveis vidas que o discurso hegemônico busca ocultar. Do mesmo modo, ao apresentar uma abordagem cinematográfica que confronta dois mitos distintos, o hobbesiano de fundação do Estado moderno e o mito fundacional estadunidense, consolidado pelo Dia de Ação de Graças, tornou-se referência para espectadores e cineastas até os dias atuais.

Com relação ao mito hobbesiano, *Freaks* expõe os limites do pacto que funda o corpo político moderno. Neste caso, expõe como corpos dissidentes enfrentam desprezo e violência cotidiana, organizando um pacto próprio de solidariedade e autodefesa. Para tornar mais nítido o contraste entre o modelo orgânico-hierárquico do corpo-Estado e formas plurais de pertencimento, Bernd Herzogenrath examina o pacto visto em *Freaks* a partir da chave deleuzeguattariana do corpo sem órgãos e das multiplicidades:

> *Os corpos, segundo Deleuze e Guattari, são sistemas auto-organizáveis, não hierárquicos, onde a cabeça não é mais importante que os outros membros. Os corpos estão sempre e somente em estados de devir, entrando em relações com seu meio, que por sua vez é sempre parte de um corpo maior de partículas, ad infinitum. Em tal estado puro de multiplicidade, o Corpo sem Órgãos é um corpo desterritorializado, "o informe, o não organizado... Corpo e todos os seus fluxos... intensidades puras", não para ser moldado, informado e trazido à vida por um espírito inteligente ou um divino, uma vez que carrega consigo o potencial de auto-organização. (Herzogenrath, 2006, p. 188, tradução nossa)*[16]

16 No original: "Bodies, according to Deleuze and Guattari, are self-organising systems, non-hierarchic, where the head is no more important than the other members. Bodies are only ever in states of becoming, entering relations with their milieu, which in turn is always a part of a larger body of particles, ad infinitum. In such a pure state of multiplicity, the Body without Organs is a deterritorialised body, 'the unformed, unorganised…. Body and all its flows… pure intensities', not (to be) shaped, informed and



A coesão do grupo, fundada na diferença e não em uma organicidade hierárquica, é anunciada já no início do filme. Dessa maneira, ***Freaks*** desarma a promessa hobbesiana de transitar do medo recíproco para a segurança comum. Nesse contexto, revela que a modernidade deixa sujeitos à margem do contrato, exigindo que instituam outra forma de pertencimento político. Esse modo de pertencimento, em oposição à lógica hobbesiana, também permite uma vinculação à crítica raiz/rizoma formulada por Glissant em ***Poética da Relação***, também em diálogo com Deleuze e Guattari. Ele afirma:

> *A raiz é única, ela é um tronco que toma tudo para si, matando o que está ao redor; [...] em oposição ao rizoma, [...] distribuído em redes [...] sem que nenhum tronco intervenha como predador irremediável. [...] Assim, a noção de rizoma manteria a questão do enraizamento, mas recusa a ideia de uma raiz totalitária. O pensamento do rizoma estaria no princípio do que eu chamo de poética da Relação, segundo a qual toda identidade se desdobra numa relação com o Outro. (Glissant, 2021, p. 34)*

Essa mudança orienta a passagem do microcosmo circense para a crítica do mito nacional. Não se trata de uma raiz que absorve tudo sob um Uno, mas de relações em rede, feitas de alianças e pactos locais. Com isso, também interpela o mito nacional que enaltece a fundação dos Estados Unidos como pacto pacífico e integrador. Em ***Freaks***, a cena mais emblemática ocorre em um banquete de casamento nos bastidores do circo. Nessa ocasião, os artistas fazem circular uma taça em ritual de acolhimento da noiva na comunidade. Em seguida, oferecem a taça à antagonista, convidando-a explicitamente a aderir ao pacto comunitário que organiza o corpo político dissidente. Enquanto a taça circula, entoam as palavras “gooble, gobble, nós a aceitamos como uma de nós”. A onomatopeia “gooble, gobble” pode ser lida como alusão ao som do peru do Dia de Ação de Graças, um gesto que marca, com ironia, a posição do “não predestinado”.

brought to life by an intelligent spirit or a divine One, since it carries with it the potential of self-organisation.”



Figura 1 — *No banquete de casamento, todos compartilham a taça e entoam a canção que pretende inserir a noiva, antagonista do filme, na comunidade do corpo político dissidente* - Fonte: IMDb

No entanto, a noiva rejeita o gesto, escarnece dos colegas de circo e planeja a morte do noivo para ficar com sua fortuna. Ao final, o seu corpo é reduzido ao espetáculo quando, em ato de vingança, o grupo a transforma em uma "mulher-galinha". Assim, o filme devolve, em chave grotesca, à cultura celebratória do Dia de Ação de Graças a sua face reprimida. Ao mesmo tempo, sugere que a coesão nacional se sustenta na repetição de sacrifícios corporais, entre os quais o historicamente imposto aos povos indígenas no pacto colonial. Com isso, evidencia que a promessa de união pacífica encobre processos de dominação e expropriação, com frequência descarregados sobre corpos marcados pela diferença.



Figura 2 — *Cleópatra, antagonista de Freaks, convertida em "mulher-galinha" - Fonte: IMDb*

Essas questões, porém, não se dissociam do eixo de gênero. Como mencionado, em ***Freaks*** a punição exemplar concentra-se no corpo feminino e é exibida como lição. Tal representação reforça a pedagogia da dor que elege o feminino como alvo

preferencial. À luz de Rita Segato, esse arranjo atualiza um padrão colonial de dominação no qual o corpo das mulheres funciona como território inaugural da soberania patriarcal e de seus exercícios cotidianos de disciplinamento (Segato, 2022).

> *O mito adâmico mostra uma estrutura que se repete em diversos povos nos cinco continentes. [...] Variam o erro ou a desobediência das mulheres relatados nesses mitos, assim como os castigos que consignam, mas o relato subjacente é o mesmo: parece se referir a uma guerra arcaica na qual a mulher e seu corpo-território acabam sendo tomados, subjugados e expropriados de sua soberania. (Segato, 2022, p. 38)*

A síntese de Segato retoma o mecanismo punitivo que toma parte do corpo feminino e que o cinema, em diferentes momentos, o inscreve como território de sacrifício e dominação. No caso de ***Freaks***, a punição pública da antagonista serviu para vincar fronteiras de pertencimento dentro da comunidade. No microcosmo do circo, o coletivo dissidente institui sua própria ordem contra a violência externa que o fere, mas o faz recorrendo ao mesmo mecanismo punitivo exemplificador que organiza o corpo político moderno. O vetor de aplicação se desloca, mas o dispositivo permanece reconhecível.



Figura 3 — *Parte do elenco de Freaks, com suas corporalidades dissidentes, posando ao lado da antagonista à esquerda. - Fonte: IMDb*

Por isso, o filme tensiona e, ao mesmo tempo, conserva. Ao deslocar o mito do Dia de Ação de Graças, ***Freaks*** denuncia que a coesão depende de sacrifícios reiterados. A rotação de posições, de quem integra o pacto a quem se torna seu "alimento", pode atingir qualquer um, mas incide principalmente sobre corpos femininos, racializados e dissidentes. Nesse ponto, cabe lembrar que tal lógica se alimenta de binarismos e de uma política de abjeção que opera diretamente sobre e através dos corpos, de acordo com Christine Greiner:



> *[...] Há uma instância corporal que é justamente onde e como os discursos se constituem. Esta é sempre múltipla, a começar pela própria definição de corpo como uma complexidade inacabada envolvendo um organismo, mas não restrita a ele. Na prática, tanto binarismos como dualismos terminam por se constituir como procedimentos excludentes que assombram sem cessar os debates sobre identidade, gênero, colonialismo, racismo, ecologia e outros tópicos. É preciso então lançar enxames de ideias-movimentos que possam fortalecer a insurreição das multiplicidades. (Greiner, 2023, p. 20)*

A análise acima oferece uma chave de leitura para Browning, ao mostrar que a comunidade circense afirma pertencimento pela diferença. Ao mesmo tempo, revela como a política moderna administra o dissenso por meio de classificações abjetas e punições exemplares. Em outras palavras, a cena do banquete e o desfecho grotesco dramatizam a disputa entre uma ordem binária, que sacrifica, e a insurgência das multiplicidades, que reconfigura vínculos e corpos visíveis. Nesse horizonte, Browning abre as portas para um imaginário cinematográfico que permanece ativo como dispositivo de crítica de formação do Estado Moderno e dos Estados Unidos.

Esse gesto retorna em ***Família Addams 2*** (***Addams Family Values***), lançado em 1993. No filme, a narrativa acompanha Wednesday e Pugsley Addams em um acampamento de escoteiros que impõe às crianças a encenação do Dia de Ação de Graças. No dia da apresentação, Wednesday se recusa a repetir o roteiro ensaiado e reconta a história a partir de uma perspectiva crítica frente ao colonialismo, sacrificando a puritana no lugar do peru em gesto semelhante ao clímax de ***Freaks***. Essa inversão reverbera a violência colonial que, como lembra Aimé Césaire, também oprime aqueles que a legitimam. Para o autor:

> *Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, porém, senão relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. (Césaire, 2020, p. 24)*

Ao reelaborar o mito de fundação dos Estados Unidos em cena de denúncia, ***Família Addams 2*** evidencia a violência que o sustenta e expõe a desumanização de quem o naturaliza. A paródia infantil se converte, assim, em crítica histórica. Assim como ***Freaks***, o longa de 1993 avança ao expor a hipocrisia do discurso colonialista, mas também recua ao concentrar a sanção no corpo feminino. A punição exemplar

recai não só sobre a puritana apresentada na peça, como também sobre a própria vilã do filme. Debbie, a babá criminosa que se infiltra na família, seduz o tio solteiro e tenta eliminá-lo por interesse. Seu fracasso culmina numa execução caricatural, fulminada por uma corrente elétrica, reduz-se a pó e cartões de crédito. O corpo da mulher volta a ser o território sacrificial, reafirmando a pedagogia da dor que Segato identifica como pilar colonial.



Figura 4 — Wednesday Addams apresenta uma leitura crítica ao colonialismo na peça sobr e o Dia de Ação de Graças - Fonte: IMDb

O legado de Browning, contudo, já se manifestava no primeiro filme da franquia. Em ***A Família Addams*** (1991), Barry Sonnenfeld adapta os ***cartuns*** de Charles Addams e a série televisiva dos anos 1960 para o cinema comercial. Assim como ocorre em ***Freaks***, vemos representada a inversão empática que a narrativa provoca, pois os Addams, metáfora da família não convencional e, por extensão, do imigrante, despertam o afeto do espectador. Da mesma maneira, os personagens que representam a norma também hostilizam e tentam explorar o corpo dissidente.

De maneira análoga ao que ocorre em ***Freaks*** e na sequência de 1993 dos Addams, o primeiro filme elege novamente uma mulher como principal antagonista, mais uma vigarista que se infiltra na família visando sua fortuna. A norma, portanto, é criticada, mas retorna sob a máscara da ameaça feminina, reforçando o padrão já discutido.

No entanto, outra conexão explícita com o imaginário de Browning se dá na representação do corpo dissidente, a exemplo da figura das irmãs siamesas. Neste caso, ***A Família Addams*** recupera, com as personagens Flora e Fauna, a imagem de Daisy e Violet de ***Freaks***, que no filme de 1932 eram mostradas em seu cotidiano junto aos seus namorados. Contudo, a abordagem da década de 1990 atenua o confronto direto proposto por Browning. Em vez de atrizes com corporalidades reais, recorre a uma simulação, distanciando a representação da vida concreta. Ainda assim, ao encenar as relações amorosas das gêmeas com outros personagens, o filme

dialoga com ***Freaks*** e ridiculariza a norma, que insiste em negar a sexualidade ao corpo dissidente. O gesto revolucionário de Browning retorna ao cinema comercial atenuado pela fantasia. Do mesmo modo, ao apresentar Flora e Fauna retornando a um sanatório, devolve à norma o discurso que vincula a corporalidade dissidente à patologização.



Figura 5 — *Daisy e Violet, cada uma com o seu namorado, em Freaks - Fonte: IMDb*



Figura 6 — *Flora e Fauna em A Família Addams - Fonte: IMDb*

Se em ***Família Addams 2*** a crítica à narrativa oficial do Dia de Ação de Graças é frontal, no primeiro filme o alvo é sobretudo o discurso dos vencedores, amparado na ideia de predestinação divina. Isso ocorre, por exemplo, quando a professora das crianças manifesta preocupação com a escolha de Wednesday para uma homenagem escolar. Conforme descrevem Mortensen e Linderoth (2015, tradução nossa)[17],

17 No original (trechos): "has written about a witch who was burnt to death"; "'the president', in this case George H. W. Bush"; "juxtaposes the macabre against the stereotype of the white American middle class"; "makes the Addams family seem as the sound alternative, the healthy subversion of reactionary values"; "a hilarious over-the-top splatter scene"; "While reciting Shakespeare, the children hit each other with swords and blood sprays in fountains all over the stage, splattering shocked tea-

ao ser instruída a fazer um cartaz sobre alguém que admira, a filha "escreveu sobre uma bruxa que foi queimada até a morte", enquanto as outras crianças escolheram figuras como "'o presidente', no caso George H. W. Bush". Nesse gesto, o filme "justapõe o macabro ao estereótipo da classe média branca americana", posicionando a família Addams como "a alternativa sã, a subversão saudável de valores reacionários" (Mortensen; Linderoth, 2015). A escolha de Wednesday não apenas desafia a galeria de heróis nacionais, mas também expõe a hipocrisia de uma sociedade que celebra seus líderes enquanto apaga a violência sobre a qual foi fundada. Essa lógica se aprofunda na cena seguinte, quando a violência fundadora, maquiada pelo discurso oficial, é exposta e ridicularizada na versão de ***Hamlet*** encenada pelas crianças. A peça se transforma em uma "hilária cena de ***splatter*** exagerada", na qual, "enquanto recitam Shakespeare, as crianças se golpeiam com espadas e o sangue jorra em fontes por todo o palco, espirrando nos professores e nos pais chocados na primeira fila" (Mortensen; Linderoth, 2015). O banho de sangue, muitas vezes oculto pela narrativa dos "vencedores", é literalmente encenado e apresentado aos pais, tornando explícita e farsesca a brutalidade que sustenta a ordem que eles representam.



Figura 7 — *Banho de sangue paródico durante a encenação de Hamlet pelos irmãos Addams - Fonte: IMDb*

A subversão da memória e da heroicidade também estende-se ao espaço privado da família. Os Addams mantêm em sua propriedade um cemitério que funciona como um panteão de vencedores às avessas. Em vez de heróis de guerra ou figuras de Estado, eles monumentalizam seus ancestrais dissidentes. Conforme descrevem Jacobs et al. (2017, tradução nossa)[18], o cemitério "abriga os degenerados mais

chers and parents in the first row."

18 No original (trechos): "housing the family's most beloved degenerates and honoring them with a large number of expressive, and at times expressionist, funerary statues"; "A stroll round the graveyard reveals the colorful deaths of past Addamses, which are usually incorporated into their statues"; "aunt Labortia, executed by a firing squad; cousin Fledge, torn limb from limb by […] wild horses; [and]

queridos da família e os homenageia com um grande número de estátuas funerárias expressivas e, por vezes, expressionistas". A galeria de estátuas eterniza mortes violentas e corpos castigados, algo improvável no contrato civilizacional que oculta a brutalidade de sua fundação. Jacobs et al. (2017) observam que "um passeio pelo cemitério revela as mortes pitorescas de Addams do passado, geralmente incorporadas em suas estátuas", como as de "tia Labortia, executada por um pelotão de fuzilamento; o primo Fledge, dilacerado por [...] cavalos selvagens; [e] o tio Imar, enterrado vivo". Ao celebrar uma linhagem de corpos dissidentes, os Addams criam uma contranarrativa que, a exemplo de ***Freaks***, desafia a lógica de quais vidas e quais mortes são dignas de memória.



Figura 8 — *Corpos dissidentes compõem a galeria de estátuas do cemitério dos Addams - Fonte: IMDb*

Dessa forma, com Sonnenfeld, o imaginário de Browning ressoa no cinema comercial em uma chave atenuada, em que os corpos dissidentes surgem como simulação, preservando-se os arquétipos patriarcais. Na mesma década, ***Edward Mãos de Tesoura*** (1990) também torna visível esta herança. Em Tim Burton, ela se manifesta com ecos do Expressionismo Alemão e na transposição do ***freak show*** para o subúrbio estadunidense. Se, na franquia ***Addams***, o corpo dissidente é encenado por maquiagem e fantasia, em ***Edward Mãos de Tesoura*** sua irrealidade surge de forma ainda mais marcada. Edward é uma criatura inacabada, criada por um inventor interpretado por Vincent Price. No entanto, a resolução narrativa proposta por Burton afasta-se radicalmente da solidariedade coletiva vista em ***Freaks***. A diferença de Edward primeiro é exibida e entretém, mas depois é recusada quando se fabrica a ideia de que ele representa uma ameaça à comunidade. A solução para o conflito é o seu isolamento definitivo. O retorno ao castelo gótico converte sua presença física em um mito local, uma memória afetiva que explica a origem da neve. Sua existência é relegada à condição de lenda, distanciada e inofensiva.

uncle Imar, buried alive".

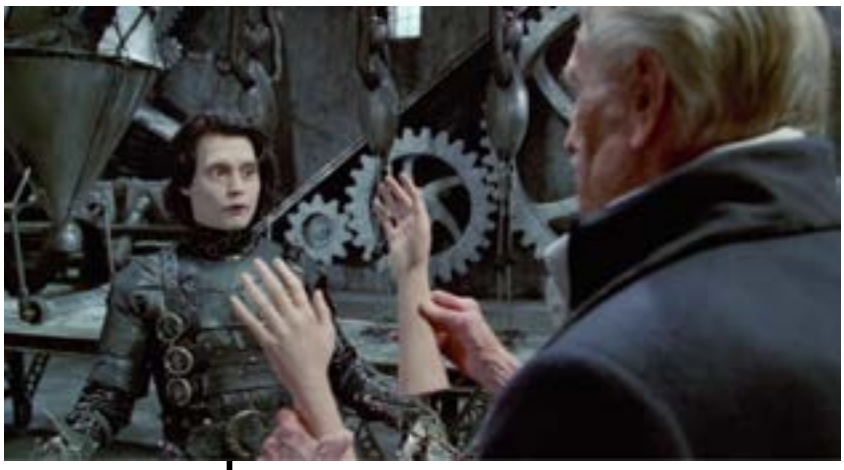


Figura 9 — *Edward, figura inacabada, diante de seu inventor - Fonte: IMDb*

Nas imagens de Burton e de Sonnenfeld, vê-se uma dinâmica própria do cinema *mainstream* que, com suas singularidades, toma o imaginário de Browning como uma importante referência. Em 1932, quando a MGM lançou *Freaks* no circuito comercial, o filme foi banido, empurrando este imaginário para as margens do sistema. Dessas margens, porém, ele retornou reconfigurado ao *mainstream* nos anos 1980 e 1990. Nesse percurso, a estética de Browning passou a caber no consumo massificado, preservando certos traços e transformando outros. A ponte entre 1932 e os anos 1980 firmou-se quando *Freaks* passou a integrar o circuito das sessões da meia-noite, conhecidas nos Estados Unidos como *Midnight Movies*, na década de 1970. O retorno não se deu apenas pelas exibições do próprio filme, mas também pela obra de cineastas que tomaram Browning como referência, a exemplo de John Waters e David Lynch. Atuando nas margens, lado a lado com o imaginário de *Freaks*, eles reconfiguraram sua potência contestadora e prepararam sua reentrada no *mainstream* dos anos 1980, como se vê em *O homem elefante* (1980) e, em outra chave, *Hairspray* (1988). O resgate pelas sessões da meia-noite abriu caminho para que as ambiguidades e tensões propostas por Browning também permanecessem no circuito comercial nos anos 1990, conforme vimos em Sonnenfeld e Burton, já adaptadas ao horizonte do consumo de massa.

Como argumenta Stuart Samuels em *Midnight Movies: From the Margin to the Mainstream* (2005), o circuito dos filmes da meia-noite instituiu uma cultura de exibição alternativa, moldando os modos de fazer cinema no *mainstream*. Nessa medida, se Browning foi referência direta (ou ao menos manteve diálogo) com diretores desse circuito, é plausível sustentar que as sessões da meia-noite funcionaram como vetor de entrada do seu imaginário cinematográfico no circuito comercial nas décadas seguintes.

Segundo Samuels (2005), os *Midnight Movies* tiveram início no Elgin Theater, em Nova York, com a exibição de *El Topo* (1970), do diretor chileno Alejandro Jodoro-

wsky. A exibição do filme manteve-se por semanas, com uma plateia que retornava e levava amigos. Aos poucos, a sala de cinema ganhou um clima de contracultura, em que a liberdade de comportamento transformava cada sessão em um encontro ritual. No centro desse fenômeno estava a proposta estética de Jodorowsky. ***El Topo*** desmonta o código do faroeste clássico e o encaminha para um horizonte mais místico e alegórico. No filme, os corpos dissidentes ocupam a cena e respondem à violência que recebem. Assim como Browning, Jodorowsky recusa a normalidade como padrão universal, gesto que ressoa diretamente junto a um público que se via em oposição às expectativas dominantes.

O filme ganhou ainda mais atenção quando John Lennon e Yoko Ono ajudaram a projetá-lo nas salas do circuito comercial da Times Square. No entanto, ao ampliar o seu público, perdeu-se o clima ritual que marcava as sessões originais da meia-noite. A partir daí, teve início uma busca pelo próximo título capaz de repetir o efeito do filme de Jodorowsky. Foi nesse contexto que ***Freaks***, referência para ***El Topo***, passou a integrar a programação das sessões da meia-noite na década de 1970.

Declarações do próprio Jodorowsky apontam ***Freaks*** como referência para o seu filme. Em entrevista, ele afirma: "O único filme em que gostei de todos os atores foi ***Freaks***"; acrescenta: "Gosto muito de Tod Browning, ele é como um pai para mim"; e conclui: "Acho que talvez eu seja uma reencarnação de Tod Browning. Quem sabe" (Jodorowsky, 1996, tradução nossa). A crítica registra a mesma filiação ao citar a defesa da "monstruosidade" como beleza e a recorrência de corpos dissidentes em sua obra, com menção explícita a ***Freaks*** (Jaworzyn, 1991, p. 36-39, apud ***Senses of Cinema***, 2007, s.p.).



Figura 10 — *Cena do faroeste alegórico de Alejandro Jodorowsky - Fonte: IMDb*

"***Freak***" também era um termo de autoidentificação entre cineastas e espectadores daquela cena. Assim, após o pontapé inicial dado por Jodorowsky, um conjunto de filmes dos ***Midnight Movies*** mudaria o modo de fazer cinema



nos Estados Unidos, articulando-se a ***Freaks***, ora por herança direta, ora por afinidade política. Como herança direta, além de ***El Topo***, destacam-se ***Pink Flamingos*** (John Waters, 1972), ***The Rocky Horror Picture Show*** (Jim Sharman, 1975) e ***Eraserhead*** (David Lynch, 1977). Por afinidade política, inclui-se ***Night of the Living Dead*** (George A. Romero, 1968) e ***The Harder They Come*** (Perry Henzell, 1972).

Embora os ***Midnight Movies*** tenham exibido outros títulos, no recorte proposto por Stuart Samuels, esses seis filmes são destacados como decisivos para a configuração do cinema comercial estadunidense nas décadas seguintes.

No caso de John Waters, o legado de ***Freaks*** é recuperado ao organizar a narrativa a partir de quem a norma tenta excluir. ***Pink Flamingos*** (1972), feito com um orçamento mínimo, circula nos ***Midnight Movies*** como uma comédia de excesso e mau gosto. A presença de Divine, drag queen protagonista, funciona como afirmação de existência, não como simples personagem. A encenação exagerada e o humor grotesco expõem a arbitrariedade do que se toma por aceitável. Nesse horizonte, a noção de ***camp***, elaborada por Susan Sontag, ajuda a entender como o excesso é convertido em valor estético e em gesto político de visibilidade:

> *Sontag recorda que a manifestação extrema do gosto camp é a expressão "é belo porque é horrível" [...]. O cânone do camp pode mudar e o tempo pode valorizar aquilo que hoje nos repugna por estar muito próximo de nós; aquilo que era banal pode, com o passar do tempo, tornar-se fantástico. Nesse sentido, o camp transforma em objeto de gozo estético o feio de ontem em um jogo ambíguo no qual não fica claro se o feio é redimido como belo ou o belo (com "interessante") se reduz ao feio. O gosto camp recusa a distinção entre belo e feio: vice-versa, típica do juízo estético comum (...) Não sustenta que o belo é feio ou vice-versa. Limita-se a oferecer à arte (e à vida) um conjunto de critérios de juízo diversos, e complementares. (Eco, 2022, p. 417)*

Em ***Pink Flamingos***, Waters opera exatamente esse jogo ambíguo, fazendo com que aquilo que a norma classifica como repulsivo retorne como fruição estética e como desestabilização performativa do "bom gosto". O "feio" e o "excesso" tornam-se estratégia de afirmação para corpos e desejos que a moral dominante tentava banir do visível. Nesse contexto, como em ***Freaks***, há protagonismo de corpos dissidentes, agora vertido em sátira direta aos códigos de comportamento em Baltimore, cidade natal de John Waters.



Figura 11 — *Elenco de Pink Flamingos, com Divine à esquerda, ícone do camp* **-** *Fonte: IMDb*

Essa herança se desloca para o ***mainstream*** em ***Hairspray***, de 1988, sem perder nitidez. A ação se passa na mesma Baltimore, marcada pela segregação racial no início dos anos 1960. A narrativa acompanha uma adolescente que deseja dançar em um programa de TV local. O confronto gira em torno da integração racial do show e da escola. Divine agora interpreta dois papéis, a mãe da protagonista e o dono do canal de TV local. O filme escancara os aparelhos que fabricam a normalidade, da sala de aula que distribui alunos em uma classe especial à televisão que decide quem pode ou não aparecer. Nesse processo, o filme também expõe a tentativa da norma em conferir um verniz científico ao racismo por meio da figura de um psiquiatra interpretado pelo próprio Waters. Ao mesmo tempo, formam-se alianças entre jovens negros e brancos da classe trabalhadora. Reaparece uma coalizão de corpos, em registro pop, articulada por dança, humor e música, agora também com dimensão racial. Confrontada por esta coalizão, unida contra a violência institucionalizada, a legitimidade da norma volta a fracassar.



Figura 12 — *Juventude em Hairspray, subvertendo as normas da segregação racial - Fonte: IMDb*

Com David Lynch, a herança de Browning parte dos ***Midnight Movies*** com ***Eraserhead*** (1977) em direção ao ***mainstream*** com ***O homem elefante*** (1981). Neste caso, o imaginário de Browning reaparece em Lynch, no circuito comercial, combinando corporalidades reais com construção ficcional por maquiagem, próteses e encenação. A afiliação com ***Freaks*** é assumidamente declarada, reinscrevendo o olhar do ***sideshow*** também no hospital, no teatro e na rua. A norma aparece como máquina de coisificação que opera no entretenimento, na ciência e no cotidiano. Com isso, a filiação é temática, ética e formal, reapresentando a chave hobbesiana, vista em ***Freaks***, de forma deslocada. Em ***O homem elefante***, a solidariedade entre os corpos dissidentes não aparece como vingança contra os agentes da violência. Em uma passagem do filme, o personagem John Merrick, rotulado pelo ***sideshow*** e pela medicina como "homem elefante", aparece exaurido pelos castigos e trancado por seu explorador numa jaula com macacos. Nesse contexto, ele é então libertado por outros integrantes do circo, um grupo que reúne corporalidades reais e simuladas. Entre eles, reaparece a figura das "irmãs siamesas", aqui simulada pelas gêmeas Lisa e Teri Scoble, que participam da ação. Estas cenas guardam semelhanças e diferenças com o desfecho da trama de ***Freaks.*** Ambos os momentos revelam um pacto de proteção entre corpos dissidentes contra a agressão, na escuridão da floresta, em chave expressionista. Em ***Freaks***, o desfecho assume a forma de vingança. Em ***O homem elefante***, o gesto é de libertação, e o tratamento de Lynch não se ancora no terror como em Browning.

Muitos pesquisadores apontam que ***Freaks*** é ambíguo por humanizar, a princípio, os corpos dissidentes e, sob certas leituras, desumanizá-los ao final, quando se tornam nas telas do cinema, "monstruosidades" vingativas. Contudo, uma leitura mais detida permite identificar que o filme mantém o tom crítico frente a norma e espelha, de forma crítica, a violência do próprio sistema.



Figura 13 — *Desfecho em Freaks, a comunidade circense se une para atacar os antagonistas - Fonte: IMDb*



Figura 14 — John Merrick, aprisionado, é surpreendido por colegas do circo que articulam sua libert ação - Fonte: IMDb

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Claudio Willer. Ilustrações de Marcelo D'Salete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

ECO, Umberto. História da feiura. Tradução de Eliana Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

GLISSANT, Édouard. Poética da Relação. Trad. Marcela Vieira e Eduardo Jorge Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GREINER, Christine. Corpos crip: instaurar estranhezas para existir. Ilustrado por Thany Sanchez. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HERZOGENRATH, Bernd. The films of Tod Browning. London: Black Dog Publishing, 2006.

HOBERMAN, J.; ROSENBAUM, Jonathan. Midnight movies. New York: Harper & Row, 1983.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb). Freaks. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0022913/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. The Addams Family. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0101272/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. Addams Family Values. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0106220/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. Edward Scissorhands. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0099487/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. El Topo. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0067866/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. Pink Flamingos. Disponível em: <https://

www.imdb.com/title/tt0069089/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. Hairspray. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0095270/>. Acesso em: 26 set. 2025.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb).. The Elephant Man. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0080678/>. Acesso em: 26 set. 2025.

JACOBS, Steven; FELLEMAN, Susan; ADRIAENSENS, Vito; COLPAERT, Lisa. Screening Statues: Sculpture and Cinema. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.

JAWORZYN, Stefan. The Cutting Edge. Londres: Creation Books, 1991. Apud SENSES OF CINEMA. Alejandro Jodorowsky. 2007. Disponível em: https://www.sensesofcinema.com/2007/great-directors/jodorowsky/. Acesso em: 13 set. 2025.

JODOROWSKY, Alejandro. Interview with Alexandro Jodorowsky for Le Drugstore (1996). Disponível em: https://ledrugstore1968.blogspot.com/2010/06/interview-with-alexandro-jodorowsky-for.html. Acesso em: 13 set. 2025.

MORTENSEN, Torill Elvira; LINDEROTH, Jonas; BROWN, Ashley ML (Ed.). The dark side of game play: Controversial issues in playful environments. Routledge, 2015.

SAMUELS, Stuart. Midnight movies: from the margin to the mainstream. [S.l.]: Stuart Samuels Productions, 2005. 1 DVD (88 min.), son., color.

SEGATO, Rita. Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visão decolonial. Tradução de Ayelén Medail et al. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.





LEVANTAMENTO DO CORPUS DA PESQUISA DE DOUTORAMENTO O STORYTELLING DAS FORMAS: UM ESTUDO SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO EM LONGAS-METRAGENS DE ANIMAÇÃO A PARTIR DO DESIGN DE PERSONAGENS

Thiago Almeida dos Santos (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[19]

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Camillo Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[20]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os critérios de seleção do corpus da pesquisa de doutoramento ***O Storytelling das Formas: Um Estudo sobre o Protagonismo Negro em Longas-Metragens de Animação a partir do Design de Personagens***. A investigação parte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado *uma maioria (in)visível: encontrando o negro no cinema de maior bilheteria nacional*, na qual foi constatado que, entre 2009 e 2018, as produções de maior bilheteria do cinema brasileiro não apresentaram protagonismo negro de forma significativa, restringindo-se a papéis estereotipados. A pesquisa atual propõe um aprofundamento desse debate, com foco nos protagonistas negros em longas-metragens de animação. Busca-se compreender como o design de personagens contribui para a construção de representações gráficas e de que maneira tais representações

19 Thiago Almeida dos Santos é Doutorando no programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

20 Cristiano Camilo Lopes é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



podem reforçar ou problematizar estereótipos raciais. O estudo adota um recorte internacional, independente de critérios de bilheteria, concentrando-se na análise estética e cultural dos títulos selecionados para o corpus. A relevância da investigação reside na articulação entre cultura visual, representatividade e decolonialidade, de modo a evidenciar como os corpos negros são concebidos, narrados e animados no campo da animação.

Palavras-chave: Animação; Decolonialidade; Representatividade.

Introdução - encontrando os critérios para levantar o corpus

O protagonismo negro dentro das animações é um fenômeno recente e se articula com debates igualmente mais recentes no campoteorico como o decolonialismo[21] ou textos de Anibal Quijano sobre ***Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*** formulado no início dos anos 1990. A reflexão decolonial permite entender como o eurocentrismo moldou o mundo, instaurando uma hierarquia racial, que se manifesta dentro das produções audiovisuais.

No final dessa década em 1998, Michel Ocelot,lançou Kirikú e a feiticeira animação[22] ,a obra se consolidou como marco das animações com protagonismo negro. Embora os longas de animações sejam considerados com o seu início a partir de 1937 com ***Branca de Neve e os sete anões*** [23] foi necessário esperar sessenta e um anos para surgir um protagonista negro, por que demorou tanto tempo? Essa ausência não é casual; assim com o cinema e a fotografia a indústria da animação se desenvolveu em um contexto histórico muito próximo da abolição da escravidão nas Américas, a sociedade desse momento estava marcada pelo racismo e seus preconceitos esses maus hábitos contaminaram a produção de imagem.

Essa herança se revela por meio dos diversos estereótipos visuais ou no apagamentos de personagens negros ou substituição por outros personagens brancos. Esse processo ne normalização do imaginário colonial definiu quais corpos eram considerados belos, inteligentes, sagrados, bons, civilizados e quais eram o oposto disso, feio, burro, profano, malvado e primitivo quais narrativas eram interessantes de ser contadas ou não.

---

21 conceito desenvolvido por Aníbal Quijano que problematiza a ***colonialidade do poder***, isto é, a permanência de estruturas coloniais nas formas contemporâneas de produção de saber, de poder e de ser. O decolonialismo propõe a ruptura com essa herança eurocêntrica, questionando hierarquias raciais, epistêmicas e culturais estabelecidas durante a colonização e ainda presentes no mundo atual.

22 *Kiriku e a Feiticeira* – longa-metragem de animação franco-africano, dirigido por Michel Ocelot em 1998, inspirado em contos da tradição oral africana, notável pela representação de personagens e narrativas negras no cinema de animação.

23 *Branca de Neve e os Sete Anões* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, 1937), produzido pelos Walt Disney Animation Studios, é considerado o primeiro longa-metragem de animação.



O entusiasmo que veio pelo lançamento do filme Pantera Negra[24] em 2018 trouxe uma comoção nos espectadores negros nas redes sociais e por ser uma produção negra não só no elenco mais toda produção, diferente de mais um filme com um roteiro com um ponto de vista branco de como é ser negro. Algo importante ao trazer o protagonista negro é o ponto de vista de uma pessoa negra, por conta da nossa herança colonial e do racismo estrutural, a vivência de uma pessoa negra não é a mesma de uma pessoa branca, por isso se um personagem negro não for escrito com essas nuances ele não parecera real, sera um personagem que é apenas um personagem para cumprir a cota de ter um personagem negro, mas poderia ser substituído por qualquer outra raça. A autenticidade da vivência negra nos meios audiovisuais não se resume apenas a presença de personagens, mas narrativas que se aproximem das vivencias, memorias que podem dar um senso de representatividade visual positiva para esses indivíduos.

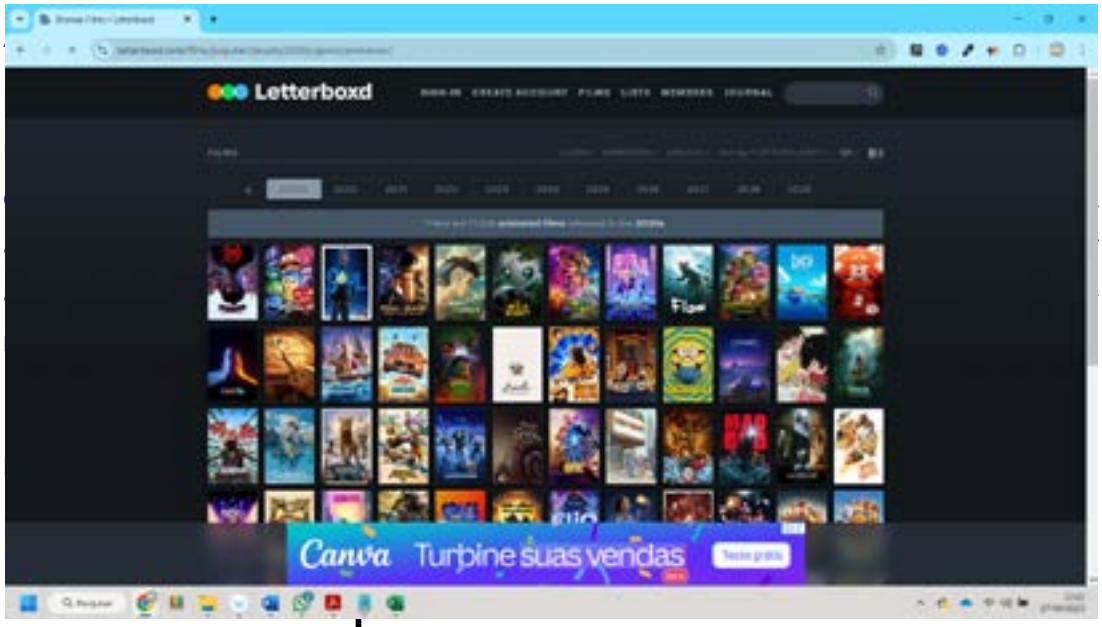
As animações trazem um outro ponto de vista para essa discussão de personagens e narrativas uma vez que os personagens de animação além de serem escritos como qualquer outra mídia, eles também são criados de forma gráfica, e como disse infelizmente as produções de animação se iniciaram perto demais de estereótipos e do racismo, assim como em shows de ministreis com black face que usavam pessoas brancas pintadas de preto para atuar com pessoas negras para as ridicularizar as animações no início tinham muitos desses elementos racistas, desde dos lábios exagerados as luvas usadas por personagens clássicos como Mickey e Perna Longa, tem e sua origem nos mesmos elementos.

Com esse horizonte crítico, busquei estabelecer um conjunto de categorias para a organização do corpus de análise. As animações selecionadas atendem aos seguintes critérios: Ano, Duração (acima de 70 minutos), Nome do filme, IBGE (classificação racial conforme o sistema brasileiro), Etnia, Estúdio, Personagem principal, Diretor (e sua etnia), Roteirista (e sua etnia), Designer de personagem (e sua etnia), Continente e Box office (valor arrecadado em bilheteria) a bilheteria aqui não entra como linha de corte, como mais uma informação para entender se o publico vai ou não acompanhar essas produções no cinema.

Considero fundamental esse levantamento porque, ao contrário do cinema ***live-action***, em que há seleção de atores que carregam suas aparências físicas, na animação o personagem é inteiramente concebido por quem escreve, dirige e desenha. Isso reforça a necessidade de analisar não apenas os personagens representados, mas também a autoria e o contexto cultural das equipes criativas, já que são esses elementos que determinam a forma como os corpos negros passam (ou não) a existir nas telas animadas.

---

24 *Pantera Negra* (2018) – filme da Marvel Studios dirigido por Ryan Coogler, marco cultural por protagonizar um herói negro em uma narrativa afro-futurista que valoriza referências africanas.



Fonte: Letterboxd, 2025

Ao considerar personagens marrons(pardos) ***Aladdin*** [28] poderia ser o primeiro de nossa lista, entretanto nos estados unidos pessoas do Oriente Médio são frequentemente categorizados como pessoas brancas (mesmos que marrons), então usei o personagem Kiriku, como linha de corte para levantar as principais animações com protagonismo negro, e após orientação com Cristiano Camillo Lopes, o foco passou a ser apenas nesses personagens apesar de no levantamento desse corpus esses constarem também.

Foram contabilizadas animações realizadas por década a partir dos anos 90. Lembrando que personagens indígenas, negros e pessoas do oriente médio estavam sendo contadas.

Dentro da plataforma Letterboxd a partir do filtro pra ver apenas animações foram mostradas as seguintes formas de animação: filmes e series de animação, com duração entre, longa-metragem, média-metragem e curta-metragem, mas apenas serão analisados filmes de longa-metragem de animação com protagonistas negros. Um dado interessante que pode aferir é que na década de 1990 foram feitos num total de 5.310 animações, na década de 2000 foram 8.049, em 2010 foram 16.465 e até 26 de agosto de 2025 16.816 animações a plataforma identificou um

25 Letterboxd – rede social voltada para cinema, onde usuários podem avaliar, comentar e catalogar filmes, funcionando como um diário fílmico digital.

26 IMDb (Internet Movie Database) – banco de dados online de produções audiovisuais, reunindo informações sobre filmes, séries, elencos, diretores e equipes técnicas.

27 ChatGPT – modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, utilizado para auxiliar em tarefas de escrita, pesquisa e produção textual a partir de interações em linguagem natura.l

28 **Aladdin (1992)** – animação da Disney inspirada em *As Mil e Uma Noites*, criticada por estereótipos orientalistas, mas reconhecida pelo impacto cultural e pela popularização da narrativa no Ocidente.



total de 48.640 animações. Desse total apenas 83 filmes se encaixaram no recorte dapesquisa.

Apesar de animação estadunidense Branca de Neve e os Sete Anões(1937), ser considerado como o primeiro longa de animação, Segundo a pesquisadora Benitez Rojas (2022), *El Apóstol* (1917), do argentino Quirino Cristiani, é considerado o primeiro longa-metragem de animação da história, produzido na Argentina, porém como grande parte da história da animação suas películas foram perdidas e restaram apenas alguns registros históricos, de modo similar Quijano (2005) aborda a colonialidade do poder e mostra como o norte global subjuga o Sul, apagando as nossas produções pioneiras para o restante do mundo.

> *O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. (Quijano p.122. 2005)*

Nessa citação podemos entender melhor como Norte global subjuga o Sul por seus preconceitos nos colocando como colonizados, selvagens sem instrução sem capacidade de sermos protagonistas sem eles, assim vemos a histórias de conquistas como as de Quirino, sendo apagadas.

Junto com o estudo da forma abordarei ao longo da tese a decolonialidade. Kilomba (2019) destaca a importância de uma criação de conteúdo empoderador feita por pessoas negras “a negritude criada pelo próprio povo negro”. Por esse motivo dentro das linhas de corte cosiderei também a etnia dos roteirista, diretores e designer de personagens, pra identificar se quem conta a história esta ligado as mazelas da população negra. E uma vez que as produções de animações são interdisciplinares, diversas pessoas de diversas culturas fazem parte do todo, busquei separar o corpus final da pesquisa de forma racializada[29]:

29 Racializada – termo que indica pessoas ou grupos sociais que são marcados e diferenciados socialmente a partir da raça, em um processo de construção social que gera desigualdades



Monoraciais [30] contando com uma equipe de uma só etnia seja branca ou negra e *multiracias* [31] com equipes mistas.

Os 83 filmes levantados e muitos deles não são tão divulgados assim como a primeira animação de longa metragem argentina pois estão nesse sul global, produções de África, América latina e outros. No trecho abaixo temos os filmes, personagens etnia e ano.

Quadro 1- Filmes encontrados.- Fonte: elaborado pelo autor.

Ano	Etnia	Personagem	Filme
1992	Árabe/Médio Oriente	Aladdin	Aladdin
1995	Nativo Americano	Pocahontas	Pocahontas
1998	Africano Subsaariano	Kirikou	Kirikou e a Feiticeira
1998	Egípcio Antigo-Médio Oriente	Moisés	O Príncipe do Egito
2000	Inca	Kuzco	A Nova Onda do Imperador
2002	Nativa Havaiana	Lilo & Stitch	Lilo & Stitch
2005	Africano Subsaariano	Kirikou	Kirikou e os Animais Selvagens
2005	Latino/Mexicano	Tito	Festa no Céu
2005	Inca	Kronk	Kronk - O Grande Faz-Tudo
2006	Árabe/Norte-Africano	Azur & Asmar	Azur e Asmar
2009	Afro-americana	Tiana	A Princesa e o Sapo
2010	Afro-cubano	Chico & Rita	Chico & Rita
2012	Africano	Maki	Zarafa
2013	Africano (Costa do Marfim)	Aya	Aya dayae Yopougon

30 Monoracial – conceito que se refere a indivíduos identificados e reconhecidos socialmente como pertencentes a uma única raça.

31 Multiracial – conceito que se refere a indivíduos identificados e reconhecidos socialmente como pertencentes a múltiplas raças, podendo transitar entre diferentes categorizações raciais.



2013	Ashanti (Akan people of Ghana)	Rainha Pokou	Reine Pokou, Princesse Ashanti
2013	Pré-histórico (genérico)	Grug Crood	Os Croods
2013	Indígena Brasileiro	Cauê	Uma História de Amor e Fúria
2014	Africano (Costa do Marfim)	Soundiata Keita	Soundiata Keita, le réveil du lion
2014	Árabe	Mustafa	Kahlil Gibran's The Prophet
2015	Dioula (grupo étnico da África Ocidental, Burkina Faso)	Adama	Adama: The World of Wind
2015	Afro-americana	Tip	HOME
2015	Árabe/Etíope	Bilal ibn Rabah	Bilal: A New Breed of Hero
2016	Polinésia	Moana	Moana
2017	Africana subsaariana (camaronense)	Minga	Minga and the Broken Spoon
2017	Swazi (Essuatíni/ Africa do Sul)	Liyana	Liyana
2017	Mexicano	Miguel	Coco
2017	America do norte	Diversos músicos de jazz	Jazz day
2017	Afegã	Parvana	The Breadwinner
2017	Zambian (African)	Vixen	Vixen: The Movie
2017	(provavelmente mestiço) (afrodescendente)	- Arturo: filho de um ferreiro, - Pilar: menina mestiça. - Tico: menino escravizado	Pequeños Héroes
2017	Persa (iraniana)	pai	Release from Heaven



2018	Parda, filipino	Crisanto	Paglisan
2018	Indígena Yupik, russo	Alexei Ottoy	The Book of the Sea
2018	Pardo, tailandês	Ott	The Legend of Muay Thai: 9 Satra
2018	Negra, africana	Princess Seed	The Sky Princess
2018	Parda, mexicano	Adal “El Chacas” Reyes	Marcianos vs. Mexicanos
2018	Afro-latino	Miles Morales	Homem-Aranha no Aranhaverso
2018	Latino/Brasileiro	Tito	Tito e os Pássaros
2018	Indígenas andinos	Tepulpaï e Naïra – crianças de um vilarejo andino	Pachamama
2018	Persa (iraniano) parda	Zahhak	The Last Fiction
2019	Personagens latino-americanos marginalizados	Germán, Mickey Rata, Jackie, Raúl, Quesilla, Waldo Alegría	Homeless
2019	Indiana (Sul Asiática)	Kamala, Tara (irmã), Tipu (menino de rua) pardos indianos	Bombay Rose
2020	Protagonista negra (africana, nigeriana);	Bukky / Lady Buckit	Lady Buckit & the Motley Mopsters
2020	Protagonista negra (africana, da cultura Bantu);	Ekoua	Ekoua
2020	Pré-histórico (genérico)	Grug Crood	Os Croods 2
2020	Afro-americano	Joe Gardner	Soul
2020	(afro-americano);	Reed (protagonista, adolescente negro)	Fearless
2021	Afrodescendente (representação caribenha)	Opal	Opal



2021	Afro-latino	Vivo (kinkajou)	Vivo
2021	Mulher branca e homem negro	Barbara e ben	Night of the Animated Dead
2021	Pardo Latino/ Colombiano	Mirabel Madrigal	Encanto
2021	Indígena amazônico	Ainbo	AINBO: Spirit of the Amazon
2021	homem branco e mulher negra	Yaya & Lennie	Yaya & Lennie - The Walking Liberty
2021	Afegão - Tajique	Amin Nawabi	Flee
2022	Afro-americano	Jabari	Entergalactic
2022	Britânica	Maisie Brumble	The Sea Beast
2022	Afro-americanos	Wendell & Wild	Wendell & Wild
2022	Negro	John Stewart	Green Lantern: Beware My Power
2022	Negro	Nayola	Nayola
2022	Negro	Tanwekamani	The Black Pharaoh, the Savage and the Princess (Le Pharaon, le Sauvage et la Princesse)
2022	Negro	Ethan Clade	Mundo Estranho
2022	Mexicano (com traços indígenas e mestiços	Lalo “El Deportee”	Home Is Somewhere Else (Mi casa está en otra parte)
2022	negra, parda e branca	Yuri, Lili e Matt	Meu Amigãozão – O Filme
2022	Pardos	Yalo e Ik	Eagle and Jaguar, The Legendary Warriors
2022	Negro	Samory Touré	Samory
2023	Negra/Latina	Asha	whish
2023	Afro-latino	Miles Morales	Homem-Aranha: Através do Aranhaverso
2023	Negro	Ibram X. Kendi	Stamped from the Beginning



2023	Negro	Craig Williams	Craig Before the Creek
2023	Negro	Inés.	Sultana's Dream
2023	Parda	Natomi	The Worlds Divide
2023	Negra	Nellie Mae Rowe	This World Is Not My Own
2023	indígena Peruana	Sophia e Sebastián	Una aventura gigante
2023	Negra africana	Duas figuras da corte — Samba e Manou	La Grotte Sacrée
2024	Polinésia	Moana	Moana 2
2024	negra	Jackie Shane – cantora soul e R&B trans negra	Any Other Way: The Jackie Shane Story
2024	pardos	Vários personagens	La Familia del Barrio: La Película
2024	indígena	Taina	Tainá – aniação
2024	Pardas	Abdul, Bilama, Moudio, Nguiamba	Le Mystère de Waza
2025	Negra /Preto (crianças árabes da Arábia Saudita)	Tarrad, Saltooh e Saad	Masameer Junior
2025	Parda (baiana)	Azul – jovem documentarista	Glória & Liberdade
2025	Negra / Preta (Congo)	Odi	Mfinda

O corpus da pesquisa passou a ser composto por 21 filmes, selecionados com base na questão da produção racializada. A lista inclui o nome do filme, o estúdio responsável e o ano de produção,

Produções monorraciais com profissionais negros:

+ *Soundiata Keita, le réveil du lion*, 2014
+ *The Sky Princess*, 2018 – Ammo Content
+ *Lady Buckit & the Motley Mopsters*, 2020 – Netflix
+ *Samory*, 2021 – Afrikatoon



+ *La Grotte Sacrée*, 2023 – Malo Pictures
+ *Le Mystère de Waza*, 2014 – Cledley Productions
+ *Mfinda*, 2025 – não disponível

Produções monorraciais com profissionais brancos:

+ *Kiriku e a feiticeira*, 1998 – Les Armateurs
+ *A Princesa e o Sapo*, 2009 – Walt Disney Animation Studios
+ *Uma História de Amor e Fúria*, 2013 – Buriti Filmes
+ *Meu Amigãozão – O Filme*, 2022 – 2DLab
+ *Wish*, 2023 – Walt Disney
+ *Encanto*, 2021 – Walt Disney
+ *Mundo Estranho*, 2022 – Walt Disney Animation Studios

Produções multiraciais:

+ Homem-Aranha: Aranhaverso, 2023 – Sony Pictures Animation
+ Entergalactic, 2022 – Netflix Animation
+ Soul, 2020 – Pixar Animation Studios
+ Liyana, 2017 – Shine Global / Intaba Creative / DFI / Fork Films
+ Vixen: The Movie, 2017 – Warner Bros. Animation / DC Entertainment
+ Wendell & Wild, 2022 – Netflix Animation
+ Aya de Yopougon, 2013 – Autochenille Production

A categorização busca analisar como a racialização da produção influencia a construção de personagens e narrativas, permitindo um estudo comparativo entre diferentes contextos de produção.

A partir dessas obras a pesquisa ganhará corpo, e as análises começaram a ser realizadas, sem desvincular as obras de seus autores, buscarei exercitar o olhar para ver e perceber seguindo a perspectiva de John Dewey, nos mostra que não se distancia do passado do presente pois o mesmo está vivo pela reprodução das imagens que temos hoje em dia.

Conclusão

O apesar dessa extensa quantidade de dados ainda sim são poucos os personagens negros colocados no lugar de protagonismo, e as vezes dividindo esse protagonismo dentro de suas histórias. Durante esse processo de levantamento de dados pude perceber que historicamente não houve de interesse da indústria de



animação norte americana trazer destaque a histórias protagonizadas por personagens negros.

Durante o início dos anos 1990 e discussões como as de Quijano no meio acadêmico e acrescente conscientização social junto com o avanço tecnológico e acesso ao mercado de animação e uma necessidade de representatividade em soma podem ter contribuído com o aumento histórias protagonizadas por personagens negros a sendo contadas a partir dessa década.

A pesquisa ainda está longe de uma conclusão definitiva. Após o levantamento do corpus partirei para a análise das formas gráficas seguindo as sintaxes visuais de forma, através de função e sentido que são abordadas por Dondis que foram utilizadas na construção desses personagens. Bem como a construção do arco narrativo de cada um desses personagens.

A escrita desse artigo me deu ferramentas para determinar uma linha metodológica que será aplicada a pesquisa, que sera estrutura de forma quali-quanti terá seu caráter analítico qualitativo na pesquisa a partir das construções gráficas utilizadas nas personagens verificando as possíveis presenças dos estereótipos nas mesmas. E uma dimensão quantitativa de apoio no que refere a classificar e quantificar as formas, papéis narrativos, características visuais recorrentes que podem ser encontradas ou não ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BENITEZ ROJAS, Raquel Victoria. Cristiani and the first animated feature films in history – from Argentina to the world. Media Studies and Applied Ethics, v. 3, n. 1, p. 127–146, 2022. Disponível em: https://msae.rs/index.php/home/article/view/39. Acesso em: 27 set. 2025.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.



A PRÁTICA DA COLETIVA ANIMALIA COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR: DA ARTE À COABITAÇÃO MULTIESPÉCIE EM ÁREAS URBANAS

Carla Santana Soares Bulcão (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[32]
Orientadora: Profª Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[33]

Resumo

O texto apresenta a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (UPM), que tem como objeto a Coletiva Animalia, coletivo artístico atuante em práticas ativistas multiespécies, especialmente em contextos urbanos. A investigação busca compreender como práticas artístico-políticas contemporâneas podem operar como campo formativo e epistemológico diante das relações entre animais humanos e não humanos. Parte-se da seguinte questão: de que modo a atuação da Coletiva configura um território de criação, escuta e crítica sobre coabitações interespécies nas cidades? Os objetivos incluem analisar os atravessamentos entre arte, filosofia, saúde pública, direito animal e cosmologias ancestrais nas ações do coletivo; compreender seus modos de insurgência simbólica e partilha; e elaborar uma cartografia conceitual sobre prá-

32 Doutoranda com bolsa mérito em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie), onde também fez mestrado com bolsa CAPES. Pós-graduada em Animais e Sociedade (Lisboa) e em História da Arte: Teoria e Crítica (Belas Artes-SP). Bacharel em Pintura (EBA/UFRJ). Pesquisadora nos grupos Diversitas/USP, Centro de Ética Ambiental/UFRJ e Linguagem Identidade Sociedade: Estudos Sobre a Mídia (CLISEM – UPM). E-mail: carla.bulcao@live.com

33 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP). Bacharel e Licenciada em Pedagogia e Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: isasilveira@mackenzie.br



ticas artísticas interdisciplinares voltadas à ética animalista. A metodologia envolve estudo teórico com autores como Olga Pombo, Fernando César de Souza, Corine Pelluchon e Vinciane Despret, além do acompanhamento direto das ações do grupo. Os resultados apontam que a Coletiva atua como campo experimental de conhecimento, no qual arte e ciência se entrelaçam como dispositivos de resistência crítica, instaurando zonas de sensibilidade e tensionando normativas hegemônicas sobre a animalidade.

Palavras-chave: Arte ativista; Poíesis da escuta; Relações multiespécies.

Introdução

O texto apresenta uma reflexão sobre os processos interdisciplinares envolvidos na pesquisa em desenvolvimento no doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, centrada na atuação da Coletiva Animalia, um coletivo formado por artistas-pesquisadores de diferentes áreas que atuam no campo da arte ativista ***antiespecista***[34]. A proposta parte do reconhecimento de que práticas artísticas engajadas, especialmente aquelas que tensionam as relações entre animais humanos e não humanos, não operam de forma isolada dentro de um único campo disciplinar, mas mobilizam linguagens e saberes que atravessam campos como a filosofia, a educação, a antropologia, as ciências sociais, a comunicação, os estudos sobre animalidades humanas e não humanas.

Inspirada pelas reflexões de Olga Pombo (2010), compreendo que a interdisciplinaridade se constitui justamente nos momentos em que somos confrontados com ciências ainda não mapeadas em nossa formação, e que nos exigem uma abertura a outros modos de pensar e problematizar o mundo. Essa percepção vem se tornando especialmente concreta no percurso da presente pesquisa. Ao me deparar com campos como a ética animal, a etologia e o direito animal, percebi que, mesmo partindo de uma formação em artes visuais, seria necessário permear tais fronteiras com disposição para o risco, o desconforto e a aprendizagem. Assumir essa travessia, ainda que permeada por receios e inseguranças, tem sido parte importante da construção do campo metodológico e epistemológico desta investigação. Esse gesto não visa a apropriação técnica de novos campos, mas conexões entre eles; uma contaminação produtiva que permite pensar, de forma ampliada, as relações entre arte, ciência e linguagens que nos interpelam.

34 O antiespecismo é uma perspectiva ética e política que defende a igualdade moral entre todos os seres sencientes, ou seja, capazes de experimentar prazer e sofrimento, independentemente de sua espécie. Para os antiespecistas, discriminar indivíduos com base na espécie é tão injustificável quanto fazê-lo com base em raça, sexo ou idade. A posição implica o reconhecimento dos interesses próprios de cada ser senciente e a rejeição de práticas humanas que os instrumentalizam, como a exploração animal em entretenimento, alimentação, vestuário ou experimentação científica. (Disponível em: https://www.politize.com.br/especismo-e-antiespecismo/. Acesso em: 19 maio 2025.)



Nesse caminho, a pesquisa se alinha às proposições de Corine Pelluchon (2024), que propõe uma ética do cuidado como forma de reparar e coabitar o mundo com outras espécies e ao conceito de multinaturalismo[35], que reconhece a existência de múltiplas ontologias e modos de percepção da realidade entre as espécies.

A questão que orienta este trabalho é: de que maneira uma prática artístico-ativista como a da Coletiva Animalia pode operar como campo de pesquisa interdisciplinar, integrando diferentes formas de conhecimento em torno das relações multiespécies? Para abordar essa questão, o texto busca considerar como as ações do Coletivo articulam estéticas, experiências e saberes diversos, científicos, afetivos, populares e ancestrais, com o objetivo de questionar o especismo[36] e refletir sobre processos de ressonância, reparação e modos de coabitação interespécies.

Ao longo do processo de aprendizado e diálogo teórico sobre a interdisciplinaridade, especialmente a partir das reflexões de autores como Pombo (2005, 2010), Souza (2017) e Fávero e Tonieto (2020) , tornou-se possível compreender que a proposta metodológica da pesquisa transita entre dois movimentos epistemológicos complementares: o que se pode entender como ritual da ciência, ligado à organização formal, à cronologia dos processos e à partilha estruturada do saber; e o que se delineia como ciência do ritual, alicerçada na ressonância, na presença, no afeto e na vivência da criação coletiva. A pesquisa, em constru-

35 Segundo o artigo Multinaturalismo e teoria da expressão de Maurício Fernando Pitta, o conceito de multinaturalismo é abordado como um modelo antropológico derivado principalmente do pensamento de Eduardo Viveiros de Castro, articulado com elementos da filosofia de Spinoza e Deleuze, e profundamente influenciado pelas cosmologias indígenas, especialmente a yanomami. ao contrário do multiculturalismo ocidental (uma natureza, muitas culturas), o multinaturalismo indígena postula muitas naturezas a partir de diferentes perspectivas corporais, sendo essas perspectivas relacionais, situadas e móveis. Cada espécie ou ente (humanos, não humanos, espíritos, etc.) ocupa uma posição perspectivista que pode ser assumida por outros. multinaturalismo é uma forma de pensar o mundo como múltiplo e relacional, onde cada ser enxerga a realidade a partir de sua corporalidade e posição, resultando em múltiplas naturezas coexistentes. É uma ruptura com o naturalismo ocidental e uma aposta em uma ontologia mais complexa, baseada nas cosmologias indígenas e sua forma própria de expressar e compreender o mundo.

36 Especismo: “Suponhamos que não soubéssemos se nasceríamos como seres humanos ou como animais de outras espécies: que tipo de mundo escolheríamos?”, questiona Óscar Horta, professor de Filosofia Moral e Política na Universidade de Santiago de Compostela, em artigo publicado por El País, 15-03-2019. A tradução é do Cepat.” “...Com este termo, cunhado há meio século, se chama à discriminação daqueles que não pertencem a uma determinada espécie. A ideia de que devemos rejeitar o especismo ainda é nova. Por essa razão, e porque questiona o proveito que obtemos do sofrimento animal, é ainda fácil de ridicularizar. Mas, o que importa não é isso, mas, sim, que também é uma ideia muito difícil de refutar. E esse é o motivo pelo qual a rejeição do especismo e a defesa dos animais vieram para ficar.” Disponível em https://ihu.unisinos.br/categorias/587561-oque-e-especismo-e-por-que-devemos-rejeita-lo. Acesso em 20 abr. 2025.



ção, propõe-se assim a pensar a interdisciplinaridade como ***poíesis da escuta***[37], uma forma de produção de conhecimento que se constitui na relação entre linguagens e nas ciências dos corpos encadeados e afetados entre si.

Em consonância com as reflexões de Olga Pombo (2005, p. 10-11), entende-se que a interdisciplinaridade, neste contexto, não é apenas a sobreposição de disciplinas, mas uma reorganização epistemológica em resposta à complexidade do objeto. Como observam Fávero e Tonieto (2020, p. 8), o espírito científico demanda a capacidade de reformular constantemente os próprios referenciais e reconstruir os modos de saber de acordo com os desafios e complexidades dos objetos em questão. Tal processo requer abrir-se a problemas que exigem contribuições múltiplas e dispor-se a construir objetos interdisciplinares que não se acomodam em fórmulas dogmáticas.

A Coletiva Animalia surge, assim, como um território prolífero para observar como diferentes campos se articulam em práticas que envolvem performances urbanas, ações visuais e escritas, intervenções pedagógicas e campanhas públicas. Trata-se de um grupo heterogêneo formado por artistas visuais, poetas, performers, arquitetos, filósofos, educadores e designers que elaboram propostas híbridas, voltadas a públicos diversos, locais e transnacionais. Suas ações transpassam por plataformas digitais e espaços urbanos, movimentando-se por entrelugares da arte, da ciência, da ética e da política, em práticas que favorecem encontros.

Entre as frentes que vêm se delineando no interior dessas práticas, destaca-se também uma perspectiva de hackeamento simbólico das narrativas institucionais, sobretudo aquelas que alimentam concepções reducionistas sobre os animais não humanos nas políticas públicas. Ainda em desenvolvimento, essa abordagem performativa articula arte, informação e crítica social como formas de intervir nos modos normativos de percepção e de representação da vida dos animais não humanos urbanos.

O estudo da Coletiva Animalia reafirma a pesquisa em arte como espaço de criação partilhada entre conhecimentos interespécies. A interdisciplinaridade, aqui, não é apenas um método, mas uma condição do próprio projeto; marcada entre conhecimentos, por gestos de aproximação, contaminação e responsabilidade diante de mundos que coexistem.

---

37 Poíesis da escuta refere-se à criação como gesto que emerge da atenção sensível, relacional e ética ao outro, humano ou não humano. Mais do que um ato de ouvir, trata-se de uma escuta que envolve o corpo, o silêncio, o afeto e a disposição para ser afetado. Nesse sentido, escutar é também um modo de produzir conhecimento, presença e mundo, e não apenas de receber ou interpretar. A expressão articula dimensão estética, ética e política da pesquisa, reconhecendo a escuta como forma de poíesis, um fazer que se dá na relação.



A Coletiva Animalia e a prática interdisciplinar como ritual formativo

A prática interdisciplinar proposta neste trabalho não parte da simples justaposição de disciplinas nem da imposição de um saber único, mas do que Pombo (2010, p. 14–16) denomina travessia entre fronteiras, onde o conhecimento emerge por meio de fricção, deslocamento e reorganização epistêmica. Segundo a autora, a interdisciplinaridade constitui uma exigência do próprio tempo, pois rompe com a fragmentação imposta pela especialização científica, propondo a articulação dos conhecimentos em torno de problemas comuns, porém complexos, que demandam múltiplas abordagens. Não se trata de extinguir os campos disciplinares, mas de considerá-los como pontos de partida para articulações mais amplas. Para Fávero e Tonieto (2020, p. 5), o desafio está em reconhecer a importância do conhecimento especializado sem isolar suas contribuições. Assim, a interdisciplinaridade não implica o fim das fronteiras, mas a disposição de cada disciplina em se deixar atravessar pelas outras.

Há, nesse processo, um exercício constante de elaboração metodológica, sustentado por um olhar e uma prática científica que, conforme propõe Souza (2017, p. 60-62), se aproxima da ideia de um ritual da ciência. Trata-se de um processo que respeita as estruturas formais da produção do saber, como cronologias, registros e sistematizações, sem, no entanto, se submeter rigidamente a elas. Ao contrário, assume a necessidade de reorganizações epistemológicas em função da complexidade do objeto e da dinâmica coletiva da criação. A Coletiva Animalia opera justamente nesse território-limite, compondo uma rede em constante ativação, na qual práticas estéticas e teóricas se fundem como forma de pensamento e reorganização do saber. Esse modo de operar exige reflexão metodológica consistente, onde os conhecimentos se articulam sem a pretensão de dissolver as áreas, mas sim na construção coletiva de epistemologias que consideram a especificidade do contexto e são vinculadas às relações do processo de criação.

A formulação das ações da Coletiva, como A procura por uma pomba, envolve um percurso metódico que inclui reuniões, partilhas, leituras, registros e estruturações críticas. Trata-se de um processo científico, que valoriza a cronologia e o amadurecimento das ideias, sem submeter-se a rígidos modelos normativos.



Figura 1- *Cartazes colados na ação A procura por uma pomba, São Paulo, 27 abr. 2024 - Fonte: Disponível em: https://revista-iepa.com/editions/ed-2/art-3/. Acesso em: 20 maio 2025.*

A interdisciplinaridade implica uma reconfiguração nos modos de investigar, ensinar e aprender, demandando diálogo, ruptura das lógicas hierárquicas e a construção de novas epistemes (Fávero e Tonieto, 2020, p. 7). Tal processo requer o deslocamento das práticas acadêmicas tradicionais para formas mais horizontais, colaborativas e críticas de produção do saber, convergindo com o modo de desenvolvimento da Coletiva e, consequentemente, com as frentes metodológicas que esta pesquisa se propõe a explorar. O objeto de estudo nasce, assim, de uma construção partilhada epistemológica, em que não há uma disciplina central, mas um problema que se irradia para diversas áreas.

No campo das artes, esse trânsito entre ciências se manifesta de forma significativa, por meio da articulação entre linguagens, corpos, materiais, espaços e conceitos. A arte não apenas se apropria de conteúdos oriundos de outros campos, mas os reinscreve por meio de gestos estéticos que interrogam os próprios regimes de verdade e de objetividade. A Coletiva Animalia opera nesse sentido, ao formular ações performativas que atravessam disciplinas constituindo, assim, um território de pesquisa interdisciplinar.

A metodologia adotada na pesquisa, portanto, não partirá de um modelo rígido, mas será construída de modo processual e adaptativo, acompanhando os modos de fazer da Coletiva. Trata-se de uma abordagem metodológica em fluxo, baseada



em estudo bibliográfico nos campos já citados, além de incluir história da cultura, ciências sociais e saúde pública, articulando esse referencial ao acompanhamento de processos artísticos, registros visuais e textuais, além de análises documentais. Conforme afirma Pombo (2010, p. 26–27), trata-se de uma prática de cruzamento, na qual os problemas se expandem e provocam reorganizações disciplinares centrífugas.

As categorias metodológicas propostas por Pombo, práticas de importação, cruzamento, convergência, descentração e comprometimento, oferecem parâmetros teóricos para orientar os processos que começam a se configurar na pesquisa em desenvolvimento. Longe de operarem como etapas isoladas, essas práticas se articulam de forma dinâmica e interdependente, compondo os modos de formulação das ações observadas na Coletiva. A atenção às interações entre os campos mobilizados constitui, assim, um princípio metodológico que guia, até aqui, a tentativa de compreender como se delineiam, na prática, as passagens, os atritos e as reorganizações entre disciplinas e linguagens.

A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio expressivo, mas uma força insurgente multiespécie, onde diferentes sabedorias se encontram para questionar os regimes de inteligibilidade centrados no humano, tanto nas relações com animais não humanos quanto com a própria ciência. É nesse campo que começa a se esboçar, ainda que de forma preliminar, uma das frentes mais recentes de atuação da Coletiva Animalia, voltada à noção de hackeamento dos discursos institucionais, especialmente no que se refere às políticas públicas de controle de animais não humanos e à circulação de informações simplistas e equivocadas sobre os pombos urbanos. Aqui, o gesto artístico assume contornos político-epistêmicos, tensionando narrativas dominantes e instaurando práticas críticas que problematizam os modos de gestão das vidas desses seres no espaço urbano.

Quanto aos programas teóricos descritos por Pombo (2010, p. 30-31), esta pesquisa se aproxima especialmente de dois: o programa ecológico, que, a partir de Félix Guattari, propõe articular ciência, ética e política, e o programa epistemológico, sobretudo no que se refere à teoria dos sistemas e ao círculo das ciências de Piaget. É na confluência entre a complexidade do objeto (a prática da Coletiva) e os mecanismos compartilhados entre sujeitos cognoscentes que se torna possível sustentar um campo epistemológico interdisciplinar. Tal processo metódico e coletivo realiza, na prática, aquilo que Souza (2017, p. 63) denomina ***ritual da ciência***: uma forma crítica e dialógica de produção de conhecimentos.

Diante disso, o projeto de pesquisa vinculado à Coletiva Animalia se insere na reconfiguração epistemológica apontada por Pombo (2010) e tensionada por Fávero e Tonieto (2020), ao propor uma investigação que não apenas atravessa fronteiras disciplinares, mas que se constitui, desde a origem, como um campo de contami-



nações e comunhão de aprendizagens.

Poíesis da Escuta: Interdisciplinaridade como Experiência Compartilhada

A Coletiva Animalia configura-se como um campo vivo de experimentação, em que o fazer artístico opera como meio de produção de conhecimento contextual e experiencial. Seus processos de criação, articulação e difusão são atravessados por práticas e colaboração, integrando diferentes linguagens. Essa dinâmica se expressa tanto nas ações performáticas e visuais quanto nas relações internas do grupo, nas curadorias compartilhadas e nas estratégias de intervenção pública.

Nesse cenário, os processos da Coletiva podem ser compreendidos à luz do que Souza (2017, p. 64) denomina ***ciência do ritual*** [38]: uma prática que se sustenta pela escuta, presença e construção relacional do conhecimento. Mais do que conteúdos transmitidos, valoriza-se a atenção ao tempo oportuno, aos gestos prévios à teoria e aos vínculos que se constroem no encontro. A convivência e o cuidado não são complementos, mas dimensões centrais na produção do conhecimento como competências.

Um aspecto central da atuação recente da Coletiva é a escolha do pombo em área urbana, espécie marcada por estigmas culturais, políticas de repúdio e silenciamentos simbólicos. Ao elegê-lo como foco de ações performativas, visuais e discursivas, a Coletiva não apenas reivindica visibilidade para uma vida marginalizada, como também propõe uma revisão crítica dos modos como os humanos compartilham e regulam a cidade com os demais viventes. Essa escolha demanda uma abordagem que articula estudos culturais, filosóficos, sociais e semióticos, já que o pombo carrega simbolismos ambíguos, ora vinculado à sujeira, ora à paz, cuja presença urbana revela camadas profundas das relações interespécies.

O trabalho da Coletiva com os pombos configura-se, assim, como espaço epistêmico onde se manifesta o que Souza (2017, p. 64) denomina ***ciência do ritual***: uma forma de conhecimento enraizada na presença, no acolhimento e na escuta relacional. Trata-se de um gesto que suspende respostas rápidas e abre espaço para encontros transformadores. Ao invés de impor significados, a Coletiva escuta os sentidos em disputa, acolhe os afetos envolvidos e compartilha saberes, produzidos na relação com o outro. Estética urbana, educação ambiental, semiótica, estudos sobre marginalidade e ativismo multiespécie não se sobrepõem de maneira técnica,

38 A "ciência do ritual", conforme Souza (2017, p. 64), desloca o foco da racionalidade técnica para a dimensão sensível e relacional da aprendizagem. Em vez de privilegiar estruturas formais e teorias predefinidas, essa ciência emerge da presença, da escuta, do silêncio, da intencionalidade e do cuidado. Trata-se de uma prática epistemológica que valoriza o corpo, a interação e o tempo vivido como elementos constitutivos do conhecimento, especialmente em contextos interdisciplinares, formativos e transformadores.



mas se entrelaçam em práticas corporificadas de atenção, pausa e escuta, elementos que, no conjunto, configuram uma epistemologia do vínculo.

Entre as estratégias desenvolvidas pela Coletiva Animalia, destaca-se a distribuição de folders informativos, tanto durante ações performáticas quanto em plataformas digitais. Esses materiais têm por objetivo tensionar representações hegemônicas sobre os pombos urbanos, oferecendo informações fundamentadas em dados científicos e confrontando amplamente as desinformações disseminadas sobre a espécie. Ao acionar esse dispositivo gráfico-informativo, a Coletiva mobiliza uma operação que articula arte, ciência e pedagogia como ferramentas críticas de intervenção simbólica. Trata-se de um gesto artístico que vai além da mera produção de visibilidade para formas de vida marginalizadas: ele instaura zonas de escuta e atenção ao outro, rompendo com os enquadramentos especistas e higienistas que regulam a percepção pública dessas aves.

A proposta da intervenção é, assim, uma reconfiguração estética e ética da paisagem urbana, reinscrevendo os pombos como sujeitos de consideração e cuidado. Nesse contexto, tais práticas configuram-se como expressões do que Souza (2017, p. 66) denomina ciência do ritual: prática que prioriza o encontro, o acolhimento e a produção contextualizada de conhecimento, sustentada por vínculos afetivos e gestos de presença atenta. A dimensão pedagógica não se separa do gesto artístico, mas dele emerge, como forma encarnada de resistência. Trata-se, portanto, de um ritual que parte do interior dos sistemas para criticar suas naturalizações: um deslocamento ético-estético em que linguagem, presença e informação tornam-se ferramentas de enfrentamento aos discursos hegemônicos.

A atuação em redes sociais configura outro território fundamental. A curadoria de conteúdo, o uso de imagens, vídeos e textos, e a escolha de vocabulários acessíveis que procuram interpelar compõem uma linguagem visual e textual concebida coletivamente. Tais práticas operam como espaços de comunicação e mobilização, nos quais os desafios do design gráfico, da teoria da imagem, da retórica digital e do planejamento de mídia estabelecem relações diretas com a própria poíesis.

Outro exemplo marcante foi a participação na convocatória emergencial internacional em apoio à resistência do povo turco contra o extermínio de cães de rua, em 2024. Essa campanha, que mobilizou artistas de diversos países para uma ação digital e um leilão solidário, articulou arte, biopolítica, ativismo transnacional e comunicação digital. Mais do que uma intervenção solidária, foi um gesto ritualístico que ativou sintonias, imaginários e alianças políticas em escala global, colocando os cães da Turquia no centro de uma abertura relacional ética e estética. ***Ninguém solta a pata de ninguém,*** como dizia o lema da ação.



Figura 2 - *Chamada emergencial apoiada pela Coletiva Animalia, 26 ago. 2024. - Fonte: Instagram: @coletivaanimalia. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_JC-rKPE3t/?igsh=MTZuemt1NnZubGpiNQ==. Acesso em: 20 abr. 2025.*

Assim, o projeto desenvolvido em torno da Coletiva Animalia não apenas reflete a complexidade das práticas interdisciplinares, como também as vivencia de modo contínuo. Trata-se de um processo que, como argumentam Fávero e Tonieto (2020, p. 8), ultrapassa a articulação entre territórios e se configura como reorganização epistemológica, institucional e afetiva. É, também, um modo de fazer que valoriza o tempo presente, o encontro e a delicadeza das percepções, indo ao encontro do que Souza (2017, p. 66) aponta como a natureza da ciência do ritual: uma ciência experienciada no corpo e na relação, e não apenas apreendida nos manuais. Ao convocar diferentes saberes para pensar, sentir e agir sobre o mundo, e sobre animais não humanos que nele habitam, a Coletiva propõe um modo de pesquisa e criação no qual a linguagem é compreendida como potência de transformação.

Considerações finais

O projeto de pesquisa que se desenvolve em torno da Coletiva Animalia evidencia, desde sua gênese até seus desdobramentos, uma configuração interdisciplinar, não apenas como escolha metodológica, mas como constituição ontológica do objeto de estudo e do campo teórico que o sustenta, conforme apontam Fávero e Tonieto (2020, p. 8). Tanto a atuação do coletivo quanto os referenciais conceituais



mobilizados para sua análise, oriundos da filosofia, das artes, da antropologia, das ciências ambientais, da comunicação, da educação e dos estudos da animalidade, não se acomodam em fronteiras disciplinares fixas. Ao contrário, transitam entre elas, tensionando seus limites e promovendo rearranjos epistemológicos.

Nesse contexto, a pesquisa propõe contribuir com a elaboração de uma cartografia conceitual e metodológica voltada à análise das práticas artísticas multiespécies em suas dimensões ética, comunicacional, performativa e institucional.

No campo acadêmico, o estudo busca ainda fortalecer os vínculos entre arte, filosofia, antropologia, educação, direito e estudos sobre as animalidades, humanas e não humanas. Ao construir uma abordagem que considera os animais não humanos como agentes e interlocutores, a proposta reafirma a linguagem, em suas múltiplas formas: como potência de resistência, mediação e transformação.

As ações desenvolvidas, como a campanha internacional em defesa dos cães de rua na Turquia, as performances em territórios urbanos, a produção de materiais educativos sobre os pombos urbanos e a curadoria colaborativa das redes sociais, demonstram como a interdisciplinaridade não se limita ao plano teórico, mas atravessa os próprios modos de fazer, comunicar e se relacionar. Nessas ações, convivem saberes plurais e científicos, estratégias de mobilização pública e escutas encarnadas[39]. O conhecimento emerge na partilha, na fricção e na atenção ao outro, em processos que se organizam tanto no rigor metodológico quanto na abertura perceptiva.

É nesse sentido que a pesquisa propõe pensar a prática da Coletiva Animalia a partir da articulação entre dois planos: um ritual da ciência, que valoriza a cronologia, a estruturação conceitual e a sistematização disciplinar; e uma ciência do ritual, que emerge da presença, da experiência contextualizada, da percepção e da afetação. Ambas as dimensões se entrelaçam no percurso do coletivo, compondo uma estética da coabitação e da insurgência afetiva, na qual modos de fazer e conhecer são inseparáveis dos corpos, das linguagens e das subjetividades em relação.

A dimensão estética, compreendida em sua densidade plástica, filosófica e política, reforça a potência interdisciplinar do projeto. As imagens, os corpos, os gestos, os ruídos e os materiais convocados pelas ações da Coletiva não se isolam das questões éticas e epistemológicas que os atravessam. Pelo contrário, é justamente nessa imbricação entre o sensível e o político que a arte opera como ferramenta crítica, pedagógica e relacional.

---

39 O termo ***encarnadas*** é utilizado aqui no sentido fenomenológico, especialmente conforme proposto por Merleau-Ponty, para designar experiências que não se restringem ao plano simbólico ou conceitual, mas que se realizam no corpo, na percepção e na presença sensível no mundo. Trata-se de escutas vividas, nas quais gesto, afeto e atenção constituem formas de conhecimento e relação. MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Fenomenologia da percepção***. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.



A imagem do animal não humano, a performatividade do corpo e o uso orgânico e poético das intervenções constroem uma estética nas margens. Não se trata apenas de representar, mas de convocar, abrindo espaço para outras formas de escutar, representar e coabitar o mundo com o outro — humano ou não. Essa perspectiva aproxima-se das formulações de autores como Merleau-Ponty, Descola, Haraway, Despret, Cimatti, Derrida, Pelluchon, entre outros, que compreendem a percepção, a linguagem, a desconstrução e o gesto como formas indissociáveis de mundo e conhecimento.

Além disso, os desdobramentos recentes da atuação da Coletiva apontam para um campo crítico voltado à desconstrução de normativas institucionais, especialmente no que se refere à forma como os pombos urbanos são tratados em normativas públicas. Ao produzir e distribuir materiais informativos em parceria com profissionais da saúde, a Coletiva atua no enfrentamento à desinformação e à estigmatização dessas espécies, mobilizando arte, ciência e educação. Esse movimento, ainda em expansão, reforça a potência da pesquisa em acompanhar práticas que questionam discursos estabelecidos e que propõem outras formas de relação interespécies no espaço urbano.

Desse modo, a pesquisa pretende não se limitar à análise de um objeto interdisciplinar, mas se inscrever em uma posição intercalar, entre a superação da compartimentalização disciplinar e a recusa de fusões totalizantes. É, como propõe Pombo (2010), uma travessia por territórios e contaminações, em que saberes se reconfiguram à medida que se tocam, afetam e transformam mutuamente.

Por fim, reafirma-se que a interdisciplinaridade não é apenas uma prática metodológica, mas uma posição de abertura ao outro. Trata-se da disponibilidade para encontros de mundos que já coexistem, mas que foram silenciados ou invisibilizados por taxonomias antropocêntricas que classificam, hierarquizam e separam formas de vida. Ao pensar com e entre diferentes campos, esta proposta da pesquisa considera a arte como poíesis da escuta, não como representação do real, mas como modo de relação, de posturas receptivas e em comunhão. No caso da Coletiva Animalia, essas vivências podem ser traduzidas em uma construção plurivocal multiespécie, cuja força reside em habitar as fronteiras como espaço de criação, vínculo e reconfiguração.

REFERÊNCIAS

CIMATTI, Felice. Filosofía de la animalidade: más allá de lo humano. Tradução Raúl Olivencia del Pino. Barcelona: Tercero Incluido, 2021.

COLETIVA ANIMALIA. A procura por uma pomba. Revista IEPA: Investigação Experimental de Processos Artísticos, [S.l.], v. 2, 2024. Disponível em: https://revista-iepa.com/editions/ed-2/art-3/. Acesso em: 20 maio 2025.



CUNHA, Luciano Carlos. Uma breve introdução à ética animal: desde as questões clássicas até o que vem sendo discutido atualmente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. 249 p.

DERRIDA, Jacques. O animal que logo sou: (a seguir). Tradução Fábio Landa. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 93 p.

DESCOLA, Philippe. Para além de natureza e cultura. Tradução Andrea Daher e Luiz César de Sá.Niterói: Ed. Eduff, 2023. 504 p.

DESPRET, Vinciane. O que diriam os animais?. Tradução Letícia Mei. Desenhos João Loureiro. Prefácio Bruno Latour. São Paulo: Ubu Editora, 2021. 352 p.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Mitos e potencialidades da interdisciplinaridade: reflexões sobre um tema emergente. Acta Scientiarum. Education, v. 42, e38982, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/38982. Acesso em 17 abr. 2025.

HARAWAY, Donna. O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Tradução Pê Moreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bazar do Tempo, 2021. 184 p.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2018.

PELLUCHON, Corine. Reparemos o mundo: humanos, animais, natureza. Tradução Felipe Rodolfo de Carvalho. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2024. 178 p.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141. Acesso em: 30 mar. 2025. DOI: https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4141.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Liinc em Revista, v. 1, n. 1, p. 3–15, mar. 2005. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082. Acesso em: 20 mar. 2025. DOI: https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186.

SOUZA, Fernando César de. Estudos sobre a interdisciplinaridade: ritual da ciência ou ciência do ritual?. Informação & Sociedade: Estudos, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 59–68, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/32494. Acesso em: 05 abr. 2025.



MESA 4

ROTAS NA CIDADE



TRÂNSITO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Tatiana de Jesus Santos de Arruda (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[40]

Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[41]

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação de professores, com foco na educação para o trânsito e a possível utilização e avaliação de materiais de apoio, apresentando análise do Observatório Educa (2020) e da Coleção Educação para o Trânsito (2019), considerando alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Por meio de

40 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Anhembi Morumbi e licenciada em Letras pela Unicesumar. Pós-graduada em Gestão Pública e Gestão Integrada em Segurança Pública. Atua como Agente do Serviço de Trânsito no Detran/MT.

41 Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1987), mestrado (1992) e doutorado (1997) em Ciências Sociais, e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (Socius - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa), do Grupo de Pedagogia Social da USP e líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP, atua no atendimento e defesa da criança, do adolescente e de famílias em situação de vulnerabilidade social. Com experiência nas áreas de Ciências Sociais e Pedagogia Social, realiza pesquisas nos campos da infância, adolescência e juventude, sobre as temáticas racismo, socialização, inserção social, desvio, práticas sociais, políticas públicas, diversidade cultural, instituições e formação de professores e educadores sociais. É autor de artigos e livros sobre os temas pesquisados, e parecerista em revistas especializadas.



reflexão bibliográfica, com aporte teórico em Libâneo (2015; 2019); Placco (2024) e Ferreira (2022). Este tema é reflexo de necessidades sociais atuais, assim como do que está previsto na BNCC, pois o trânsito é um tema transversal contemporâneo. Entretanto, verificam-se ações tímidas para que ele seja tratado nas unidades escolares, não refletindo a participação da educação na promoção de uma cultura de segurança viária. Os materiais analisados são recursos de auxílio ao trabalho de mediação de conhecimento a serem realizados por professores, como incentivo a adoção de práticas que promovam segurança no trânsito. Os principais resultados obtidos apontam para a importância do processo de ensino-aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, além do indispensável trabalho do profissional da educação na adequação dos materiais e recursos utilizados para a realidade do ambiente onde a escola está inserida, tornando a prática pedagógica intencional e transformadora.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação para o trânsito, Formação de professores.

Introdução

Educação para o trânsito é uma temática que merece reflexão e um dos eixos que precisam ser abordados nela é a formação do professor, seja esta a formação inicial ou a continuada. Este é um dos elementos do processo de aprendizagem do professor que tem sido negligenciado de maneira recorrente, apesar de configurar como um tema social emergencial, dadas as estatísticas brasileiras de morte e graves sinistros de trânsito.

Conforme o anuário da Polícia Rodoviária Federal (PRF), em 2024, somente as rodovias federais somaram 73.156 sinistros, e contabilizou-se 6.160 mortos. Deste total, 1.739 dos óbitos foram crianças de 0 a 14 anos, sendo que a maioria dos sinistros ocorreram enquanto a criança estava dentro veículo, como passageira. Em outras vias, excluindo as rodovias federais, conforme dados do Datasus apresentado pelo Observatório Nacional de Segurança Viária (OSNV), foram de 34.881 mortes em 2023, com estimativa de mais de 3.000 mortes de crianças e mais de 100.000 hospitalizações por ferimentos em decorrência do trânsito.

O papel da escola, considerando a realidade do trânsito brasileiro, é “atuar como espaço de construção e de disseminação de conhecimento” (Ferreira, 2022, p.45), contudo o que tem sido visto são ações tímidas que não refletem a potência que representa a educação neste contexto.

O educador Paulo Freire (1996, p.22) insisti na ideia do professor como um não



transferidor de conhecimento, mas como aquele que, em relação com o aluno, constrói novos conhecimentos, se apropriando de sua realidade para traçar novos trajetos, pois o conteúdo aprendido deve ser "criticizado". É esta autonomia, este poder transformador, que gera o cidadão consciente e reflexivo, capaz não só de compreender a dinâmica do tempo histórico em que está inserido, mas que também se vê como participante ativo, interagindo com seus pares e promovendo mudanças que visam um bem-estar comum.

É sob essa perspectiva que pretendemos abordar os temas propostos: formação de professor e educação para o trânsito, pensando em mudanças que precisam ocorrer para que vidas sejam preservadas e para sensibilizar para uma convivência pacífica num espaço social de muitas diferenças, o trânsito.

Trânsito e formação de professor

Embora não seja o único mecanismo para correção das mazelas que ocorrem no trânsito brasileiro, é certo que a educação tem um papel importante, visto que no fazer pedagógico o professor tem possibilidade de "lidar com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos" (Libâneo, 2005, p.16), e assim orientar para uma convivência de maior consciência cidadã, de participação e cooperação em todos os espaços de convívio social, inclusive no trânsito.

Mas, antes, precisamos lembrar que o professor deve se tornar "um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem" (Gaddoti, 2005, p.18), além disso, quando o educador se propõem a realizar o trabalho de maneira a emancipar o estudante, é certo que o resultado esperado são mudanças comportamentais que reverberam na sociedade, tornando-a não apenas mais crítica, mas também mais humanizada.

Nesta linha, vemos a importância da atuação do professor na educação para o trânsito, o que, além de um direito garantido para a formação estudantil desde os anos iniciais, é também uma possibilidade de, a longo prazo, reduzirmos variados índices de violência no trânsito. Mas o que pode fazer o professor para atingir essa finalidade? O primeiro passo é a busca por conhecimento, especialmente considerando que, enquanto profissional, a aprendizagem de professores deve ser permanente e que o tema que estamos abordando sofre constantes atualizações, por conta da legislação e das dinâmicas sociais que o envolve.

Sendo a formação em educação para o trânsito pouco privilegiada na formação inicial ou inexistente na maioria dos cursos de licenciatura, deve-se considerar os processos de formação continuada destes profissionais. Libâneo, analisando as divergências e convergências nas dimensões pedagógica e epistemológica no ensino, argumenta que a formação em pedagogia dá pouca (ou nenhuma) ênfase ao



conteúdo a ser aplicado em sala de aula, enquanto as formações de professores especialistas enfatizam esse conteúdo em detrimento da formação pedagógica (Libâneo, 2015, p. 630-631), desta forma, em ambos os casos há um déficit nestes processos de formação que necessitam de reparo, não apenas considerando o tema deste trabalho, mas uma ampla gama de temas previstos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Se considerarmos que o principal objetivo do educador é transformar informação em conhecimento, formando em seus alunos uma consciência crítica (Gaddoti, 2005, p.19), com intencionalidade de imprimir cidadania nos sentidos aplicados do conhecimento adquirido, entenderemos a profundidade do trabalho a ser desenvolvido e a importância do trabalhar transdisciplinarmente o trânsito desde os anos escolares iniciais.

Assim, podemos inferir que a prática pedagógica em educação para o trânsito necessita ser pensada enquanto um caminho de preparação para uma realidade social, implicando o modo deste aluno pensar criticamente os ambientes onde está inserido, assim como seu modo de agir perante as diversas situações de circulação em que ele, mesmo com pouca idade, está inserido.

Talvez a grande questão não seja uma crise de formação, mas a compreensão das transformações sociais que vivemos e que deveria nos conduz a uma racionalidade que compreende a importância da subjetividade (Libâneo, 2005, p.32), que capacita cognitivamente e emocionalmente para uma convivência mais humanizada, que sensibilize para o outro enquanto compreende seu próprio espaço de atuação e interação. Paulo Freire (1996) diz que:

> *Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b,não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. (Freire, 1996, p. 118)*

Desta forma, apontando para a importância de um trabalho que instigue a aquisição de conhecimento e prática do conteúdo aprendido que deve compor o cotidiano de professores e professoras e de seus alunos. Quando o professor ensina com propriedade o conteúdo e age na intencionalidade de que seus aprendizes se apropriem e expandam o saber aprendido, aprofundando sua consciência de seu pertencimento neste mundo, de sua responsabilidade cidadã e do seu poder de promover mudanças, ele educa para a autonomia e para a transformação.



Em se tratando de educação para trânsito podemos inferir e problematizar que tipo de sociedade desejamos ser, se devemos nos conformar com as vidas injustificadamente perdidas ou prejudicadas por sinistros de trânsito, assim como não compreender as leis como simples regras a serem cumpridas, mas o motivo delas existirem e serem como são, questionando objetivos e propósitos, para que o cidadão, de todas as faixas etárias, consiga pensar a mobilidade urbana enquanto relações sociais em espaço público.

Há evidentemente uma certa resistência em abordar alguns assuntos, visto as grandes demandas do currículo escolar. A solução apontada pela BNCC remete para a transversalidade deste tema e de outros, que trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, consiste numa possibilidade que pode redundar na construção de uma postura crítica e de valores que permeiam ações responsáveis e construtivas em toda a sociedade.

Portanto, educação para o trânsito não deve estar contida apenas em eventos, que se configuram normalmente como campanhas de cunho nacional, as quais certamente chamam a atenção para a relevância do trânsito seguro, mas sozinhas não abarcam as necessidades de mudanças para a promoção de uma cultura de segurança no trânsito.

Materiais didáticos e conteúdos de educação para o trânsito

Para a execução de seu trabalho, além do conhecimento de conteúdo a ser ministrado e de seu conhecimento pedagógico, o professor pode contar com materiais didáticos e paradidáticos que servem de apoio para que os conteúdos sejam sistematicamente organizados, acessíveis e atraentes ao estudante (Pessoa, Caldas, Oliveira, 2024). Assim, a utilização desses materiais se configura como estratégia para que os objetivos pedagogicamente planejados sejam trabalhados. Cavalcante e Silva (2016), dizem que:

> *Atualmente, embora o professor disponha de variados recursos pedagógicos para subsidiar as suas práticas de ensino, o livro didático continua sendo um dos materiais mais frequentemente utilizados em sala de aula, provavelmente porque a coletânea textual, as propostas de atividades, as sugestões de projetos de didáticos e os demais recursos que o constituem podem facilitar o trabalho docente. (Cavalcante e Silva, 2016, p.69)*

Entretanto, devemos considerar os aparatos tecnológicos de nossos tempos, quando seu acesso é possível a professores e alunos, e que, ainda que não desenvolvidos especificamente para a educação em sala de aula, podem ser adaptados para este fim. A utilização TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) requer do



professor um adequado planejamento, mas tem se mostrado como uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem ao envolver e estimular o estudante no percurso da construção do conhecimento.

Assim, considerando o que foi apresentado acima e o que firma Rangel (2005): "qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é material didático", propomo-nos a refletir sobre alguns materiais didáticos para utilização junto a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo:

+ Observatório Educa: material em fascículos produzido pelo ONSV (Observatório Nacional de Segurança Viária). São disponibilizados livro do professor e do aluno, dos anos iniciais ao ensino médio. A análise apresentada refere-se ao fascículo do 5º ano do Ensino Fundamental destinado ao professor, mas a partir dele cremos que pode advir uma avaliação semelhante para as demais etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, visto que seguem uma estrutura padronizada; e
+ Coleção Educação para o Trânsito, de autoria de Moraes, Ferreira, Oliveira e Albuquerque, profissionais ligadas à UEPA (Universidade Estadual do Pará) e ao GEPPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia em Movimento). A coleção foi lançada em 2019 e é composta por três volumes destinados ao público do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo:
    - *Iaçá e sua bicicleta: que trabalha questões de segurança de ciclistas;*
    - *Curupira, Superamigo do Trânsito: que enfatiza cidadania e prevenção de sinistros;*
    - *Navegando nos rios da Amazônia com Iara: trata da segurança no trânsito fluvial.*

A tabela abaixo é uma proposta para avaliação de materiais didáticos que visa estabelecer critérios de análise e possíveis resultados de aprendizagem. A primeira análise apresentada versa sobre o fascículo do Observatório Educa, conforme indicações anteriores.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Apresenta clareza de conteúdo?	X		
Propõe e estimula a autonomia do aluno?		X	
Motiva os alunos?	X		
Atende os estilos de aprendizagens dos alunos?		X	
O material apresentou aceitabilidade?	X		



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	PARCIAL-MENTE	NÃO
O material apresentou coerência com o conteúdo trabalhado?	X		
O material apresentou pertinência quanto aos objetivos da aula?	X		
O material é interativo e/ou intuitivo?		X	
O material contempla a ludicidade?	X		
O material é eficaz para atender os objetivos da aula?		X	
O material é de fácil manuseio?		X	
O material é atualizado?	X		
O material possui legibilidade?	X		
O material possui qualidade e adequação ao nível de ensino?	X		
O material leva em conta o contexto escolar, a realidade e a participação dos alunos?		X	
O material pode ser trabalhado em grupo?	X		
O material possui custo acessível, podendo ser produzido pelos alunos?		X	
O material pode ser produzido por sucata?			X
A avaliação acontece durante a utilização do material?	X		
O material propõe critérios de avaliação?	X		

Tabela 1*: Avaliação do Observatório Educa – 5º ano, livro do professor - Fonte: Pessoa; Caldas; Oliveira. A importância da produção e avaliação de materiais de ensino para a aprendizagem.* **Revista Exitus***. Santarém, 2024.*

O material proposto pela ONSV tem como subtítulo “educação para uma mobilidade consciente” e, considerando o público a quem é destinado, professores para atuação no 5º ano do ensino fundamental, apresenta conteúdo adequado, atendendo a BNCC. Ele trabalha tanto com as grandes áreas (ciências humanas, da natureza e linguagem) quanto com outros temas transversais contemporâneos, como saúde, ética, cidadania e meio ambiente, dentre outros.

Quanto aos conteúdos propostos, estão dispostos de modo a facilitar a elaboração/aplicação da aula. Contudo, como se trata de um material de abrangência nacional, focado no trânsito urbano de modo geral, para utilizá-lo o professor deverá realizar aproximações com a realidade de seus alunos, considerando seu conhecimento



prévio sobre assunto e também do entorno da escola e os trajetos realizados por eles, seu bairro e sua cidade. Adequando-o à realidade local. Paulo Freire lança um questionamento: "Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (Freire, 1996, p. 30) Uma resposta possível é dada por Cavalcante e Silva (2016) quando considera que:

> *A utilização de materiais de ensino faz toda a diferença na materialização de uma aula. O concreto aproxima o aluno do conhecimento, fortalece o sentimento de conquista e o motiva frente à possibilidade de compreender os conteúdos apresentados pelo professor (Cavalcante e Silva, 2016, p. 9).*

Os fascículos que compõem a coleção são disponibilizados em ***pdf*** no site da ONSV de forma gratuita, mediante realização de cadastro, portanto é um produto de fácil acesso. Contudo, apesar de não possuir custos, para utilizá-lo de forma ampla a unidade escolar deverá ter disponibilidade de recursos tecnológicos (internet, computadores, tablets ou similares) para alunos e professores. Considerando ainda questões de acessibilidade, não são contemplados alunos portadores de necessidades especiais (versão em áudio, descritiva, braile ou libras).

Quanto aos processos de avaliação apresentados, eles são convencionais e não apresenta maiores detalhamentos. Boa parte dessas avaliações consistem em participação em sala de aula, produções textuais e atividades reflexivas propostas em cada lição.

Não foi objeto deste trabalho, mas para orientação dos professores, é disponibilizado ainda um Manual de Referencial Teórico, também no site, que pode auxiliar o professor no processo de preparação e organização das aulas.

A seguir, será aplicada o mesmo quadro para avaliação na Coleção Educação para o Trânsito:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	PARCIAL-MENTE	NÃO
Apresenta clareza de conteúdo?	X		
Propõe e estimula a autonomia do aluno?	X		
Motiva os alunos?	X		
Atende os estilos de aprendizagens dos alunos?		X	
O material apresentou aceitabilidade?		X	
O material apresentou coerência com o conteúdo trabalhado?		X	
O material apresentou pertinência quanto aos objetivos da aula?	X		
O material é interativo e/ou intuitivo?		X	
O material contempla a ludicidade?	X		



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	PARCIAL-MENTE	NÃO
O material é eficaz para atender os objetivos da aula?		X	
O material é de fácil manuseio?		X	
O material é atualizado?	X		
O material possui legibilidade?	X		
O material possui qualidade e adequação ao nível de ensino?	X		
O material leva em conta o contexto escolar, a realidade e a participação dos alunos?	X		
O material pode ser trabalhado em grupo?	X		
O material possui custo acessível, podendo ser produzido pelos alunos?		X	
O material pode ser produzido por sucata?			X
A avaliação acontece durante a utilização do material?			X
O material propõe critérios de avaliação?			X

Tabela 2*: Avaliação da Coleção Educação para o Trânsito.- Fonte: Pessoa; Caldas; Oliveira. A importância da produção e avaliação de materiais de ensino para a aprendizagem.* **Revista Exitus***. Santarém, 2024.*

A Coleção Educação para o Trânsito é disponibilizada apenas em versão impressa, apresentando custos e não possuindo versões de acessibilidade inclusiva.

As histórias estão contextualizadas de forma lúdica, privilegiando a cultura amazônica e suas necessidades de locomoção locais, como o livro que aborda a mobilidade fluvial. Nesta linha, a coleção apresenta variação linguística, comidas típicas e personagens folclóricos, mas traz um glossário que auxilia na compreensão dos termos regionais, o que auxiliaria professores de outras regiões que se interessem pela utilização destes livros, sendo inclusive uma forma de apresentar a região amazônica tendo o trânsito como pano de fundo.

Além disso, a coleção traz uma série de atividades e jogos que tornam prazerosa e envolvente a leitura e reforçam conceitos apresentados nas histórias. Esses trabalhos são apresentados de modo a atender crianças do 1º ao 5º ano.

Quanto aos elementos de transversalidade, eles também estão presentes, ainda que de modo implícito, quando aborda ética, saúde e meio ambiente. Mas essa proposta não prevê critérios de avaliação, cabendo ao professor, assim como no material anteriormente analisado, o processo de adaptação para um uso mais eficiente em sala de aula.

Considerações finais



Assim, considerando a complexidade do ato de educar e a necessidade de que o educador compreenda seu papel e suas finalidades, concordamos com Libâneo (2005) quando diz que:

> *A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional. Sendo assim, educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, … (Libâneo, 2005, p.17)*

De onde inferimos que, para além de conteúdos, o ato de educar está imbricado também num fazer social, onde a compreensão do espaço ocupado pelo sujeito neste mundo é o ponto de partida para transformações que nos conduzam a uma sociedade mais justa e igualitária. Souza Neto (2010) reforça que, para este educador, "um dos desafios é preparar para viver e conviver, articular a liberdade do sujeito, diante das diferenças culturais, o que supera, e muito, uma formação cognitiva", convidando-nos a refletir sobre como a ação educativa ultrapassa os muros da escola e repercute na vida cotidiana, e como é imperativo que o professor reflita sobre sua prática para que ele estimule seus estudantes tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a transformação de sua realidade.

Por isso, o entendimento sobre a importância das possíveis formações continuadas, onde além de espaços de debate sobre temas correntes e recorrentes que perfazem o cotidiano da educação e do educador, são configuradas como ambientes de trocas de experiências que possibilitam o enriquecimento e fortalecimento do(s) trabalho(s) desenvolvido(s). Entretanto, segundo Placco e Souza (2024), há uma deficiência em termos de escuta do profissional em relação às suas necessidades formativas. Neste espaço, compreendemos que os temas transversais contemporâneos precisam ser reforçados, novas táticas e estratégias de abordagens devem ser pensadas e avaliadas, enquanto ferramentas e mecanismos de intervenção no fazer pedagógico e social do professor.

Neste sentido, também os materiais utilizados em sala de aula, sejam livros didáticos, paradidáticos, ou qualquer outro material, que funcione como apoio ao conteúdo preparado e planejado pelo educador, devem ser escolhidos de forma criteriosa, considerando os propósitos de ensino-aprendizagem estabelecidos, potencializando a ação docente e interpretação e subjetivação da realidade pelo aluno.

Quanto aos materiais que nos propomos a analisar, de modo geral, o Observatório Educa, tem abordagem que promove uma educação reflexiva e integrada, enquanto a Coleção Educação para o Trânsito traz uma regionalização forte sem renunciar a seu propósito inicial, que é abordar a criança e o trânsito seguro, nos lembrando a importância da compreensão das necessidades locais. Assim, guardadas as dife-



renças entre estes materiais, ambos são adequados à formação de uma consciência de segurança viária voltada para crianças do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 13 jul. 2025.

CAVALCANTI, T. F. S., and SILVA, A. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-102. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. Disponível em: http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub. Acesso em 26 ago 2025.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075. Acesso em: 25 ago. 2025.

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

FREITAS, O. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192. Acesso em 26 ago 2025

FERREIRA, L.F.; MORAES, C.R.; OLIVEIRA, E.C.; ALBUQUERQUE, J.V.[org]. Transitando na educação para o trânsito: movimentos pedagógicos e práticas educativas do GEPPE/UEPA. Curitiba: CRV, 2022. Coleção Pedagogia em Movimento, v.3.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf. Acesso em: 25 jun.2025.

MORAES, C. R.; FERREIRA, D. L.; OLIVEIRA, E.C.; ALBUQUERQUE, J.C. Coleção Educação para o trânsito. Belém: Cultura Brasil, 2019.

PESSOA, Lindovon Dias; CALDAS, Iandra Fernandes; OLIVEIRA, Francicleide Cesário de. A importância da produção e avaliação de materiais de ensino para a aprendizagem. Revista Exitus. Santarém , v. 14, e024060, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602024000100240&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 25 ago. 2025.



PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Identidade de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à Formação. Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Santos, v. 16 n.42, p.300-312, Dossiê/nov, 2024. Disponível em: Identidades de Professores na Escola do século XXI: : novas demandas e desafios à formação | REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA . Acesso em: 21 jul.2025.

ONSV. Educa: Educação para mobilidade consciente. São Paulo: livro digital, 2020. Disponível em https://educa.org.br/?r3d=livro-5-professor-fun-i-completo. Acesso em 25 ago. 2025.

PRF. Anuário 2024. Brasília, 2025. Disponível em https://www.gov.br/prf/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/diest-arquivos/anuario-2024_final.html#Fontes_de_dados_e_notas. Acesso em 24 set. 2025.

RANGEL, E. de O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. In: Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE UFES, Vitória, v. 16, n. 32, jul/dez 2010. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446. Acesso em 24 set. 2025.



O ANDAR QUE ENSINA: A CAMINHADA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Veronica Devens Costa (Universidade Presbiteriana Mackenzie) [42]

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) [43]

Resumo

Em um tempo contemporâneo marcado pela predominância das telas e pela diminuição da interação física, esse artigo explora a caminhada como prática metodológica transformadora. A ideia é propor o caminhar pela cidade de forma intencional, não como deslocamento ou um ato físico, mas sim, como uma estratégia que promove aprendizagens significativas e estimula a conexão entre o estudante, o espaço e o conhecimento. O estudo argumenta que a caminhada converte o ambiente em uma sala de aula a céu aberto, complementando o ensino tradicional ao oferecer oportunidades de observação, reflexão e diálogo a história e a cultura dos lugares. Se baseia no diálogo com autores como Careri (2002), hooks (2022), Freire (2010),

42 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora no ensino superior e educação básica. Integrante do grupo de pesquisa Arte na Pedagogia, Representante estadual da Federação de Arte Educadores do Brasil, Integrante do Polo Arte na Escola, Integrante da Cátedra-Unesco, GT3 - Cidades que educam. E-mail: veronicadevens@gmail.com.

43 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes (ECA)/Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. E-mail: miriancelestemartins@gmail.com

Derdyk (2023), que abordam temas como o desacelerar para observar o espaço, a interdisciplinaridade na construção do conhecimento e a importância do senso de pertencimento e identidade cultural. A análise destaca que a experiencia da caminhada fomenta a interdisciplinaridade, conectando o físico e o mental, o individual e o coletivo, proporcionado uma compreensão holística do mundo. A principal contribuição do artigo é evidenciar o potencial dessa prática para enriquecer a educação e formar indivíduos mais críticos e conectados com a sua realidade.

Palavras-chave: formação de professores; caminhadas; interdisciplinaridade.

Introdução



Figura 1 - Caminhada Cidade de Vila Velha – Fonte: Acervo da autora.

Em um cenário educacional contemporâneo, marcado pelo uso frequente de telas em ambientes restritos e fechados, a interação física e o diálogo são minimizados. A partir dessa realidade, a prática intencional da caminhada se revela como uma abordagem pedagógica transformadora. Não se trata de um simples deslocamento físico, mas sim de uma estratégia metodológica inovadora, cuidadosamente planejada capaz de promover aprendizagens significativas e estabelecer uma conexão visceral e indissociável entre o estudante, o lugar e o conhecimento.

Caminhar pela cidade, pelo bairro ou arredores, transforma o espaço em uma aula a céu aberto, rompe-se com a linearidade do ensino tradicional ao oportunizar para o desenvolvimento das competências sensoriais como a observação atenta, a reflexão e o diálogo com o ambiente circundante - sua história, sua arquitetura, sua cultura e seus desafios sociais. Essa pedagogia do lugar, não apenas complementa o ensino formal, mas enriquece o currículo, estimula a prática da interdisciplinaridade e permite que o conhecimento teórico seja ancorado na realidade da vida dos estu-



dantes, cumprindo a função social de contextualização do saber.

A carreira docente é um caminho em constante aprendizagem, e a implementação de práticas inovadoras e contextualizadas como as caminhadas exige do professor uma constante atualização. É um caminho complexo, multifacetado e de aprendizagem contínua e é fundamental reconhecer que o/a docente atravessa várias etapas, desde o início da carreira até a fase de domínio, e em cada uma vive suas especificidades, seus desafios.

No início da carreira, por exemplo, os desafios se concentram no domínio teórico metodológico, na gestão da sala de aula, na busca de práticas pedagógicas que motivam e engajam os estudantes e na reflexão sobre a própria prática. É importante que nos avaliemos constantemente, alinhando a teoria aprendida na academia com a diversidade da sala de aula. A capacidade de discernir se as práticas utilizadas possuem abordagens significativas e eficazes e se promovem o desenvolvimento integral dos estudantes, são reflexões que transformam o simples executor do currículo em docentes críticos e propositivos.

A contemporaneidade é apresentada pela diversidade, pela complexidade sociocultural e pelo multiculturalismo acelerado. As instituições de ensino, não podem ser mais inflexíveis, elas precisam acompanhar todo esse movimento, tornando a escola em um espaço de inovação e flexibilidade curricular. É fundamental oferecer um ensino que não apenas prepare para o presente, mas que contemple a educação para o futuro, isso implica ir além da mera transmissão de informações, com a formação de estudantes críticos e criativos. Conforme evidencia Garcia, ***apud*** Nono e Mizukami (2006, p. 382),

> *[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do "aprender a ensinar", passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.*

Adaptar-se às exigências pessoais e intrínsecas relacionadas ao exercício da docência, é fundamental para o aprimoramento e o crescimento profissional contínuo. Esse alinhamento pessoal é importante pois contribuirá efetivamente para as exigências organizacionais, que envolvem toda a realidade cultural da escola, desce sua filosofia e metodologia de ensino, a implementação de seus projetos pedagógicos, até a colaboração em equipe. Docentes comprometidos em suas competências individuais se integram e enriquecem o sistema educacional.

No contexto da educação em arte, a experiência artística é por sua essência, subjetiva, individual e perceptiva. Ela não finaliza com definições estáticas, mas sim abre para novas interpretações e indagações. Sendo assim, sempre haverá a possibilidade de um novo olhar diante do que se vivencia e do que se ensina. O processo

de criação e apreciação, é investigativo e analítico, que requer do docente não uma simples transmissão de conteúdo, mas a provocação para as descobertas pessoais, reflexões críticas e constante renovação de perspectivas, assim potencializa o seu crescimento quanto do aluno.

Este artigo tem como objetivo principal explorar o potencial da caminhada como uma prática pedagógica que, por meio da experiência e da interdisciplinaridade, fortalece o senso de pertencimento e a identidade cultural. Dialogamos com autores como Careri (2002), que nos convida a desacelerar e a observar o espaço urbano de forma sensível, e bell hooks (2022), que nos provoca a refletir sobre a importância do pertencimento. Além desses autores, nos basearemos em Freire (2010) e Dewey (2010) para sustentar a visão de que o conhecimento é um processo dinâmico e contextualizado, construído a partir da relação com a realidade. Ao final, apresentamos a caminhada como uma ferramenta poderosa para a educação, capaz de revelar percepções sobre arte, cultura e a complexidade das identidades individuais e coletivas.

Sobre as caminhadas



Figura 2 – *Caminhada na Cidade de Vitória - Fonte: Acervo da autora.*

A cidade vai além de um cenário geográfico, é um espaço importante para a educação, ela nos convida e impulsiona a ir além do conceito tradicional de sala de aula, reconhecendo e explorando o potencial pedagógico que o ambiente urbano oferece em sua totalidade. O espaço urbano se transforma em um laboratório de aprendizagem dinâmico e multifacetado, onde o conhecimento é construído de forma viva. Essa potência se confirma com a experiência estésica, percebida e assimilada pelos nossos sentidos.



Ao caminhar pelas ruas somos expostos a uma infinidade de estímulos sensoriais que se convertem em oportunidade de aprendizado: os sons do trânsito, das conversas e da vida cotidiana compõem a paisagem sonora; o cheiro de vem de uma padaria, das árvores de uma praça, da maresia, ativam a memória e a percepção auditiva; as cores vibrantes das pinturas e grafites, dos grandes painéis alimentam nossa percepção estética; a textura e formas da arquitetura dos edifícios, dos desenhos das calçadas, dos monumentos escultóricos, relevam história e engenharia. Em cada elemento desse tecido urbano, somos intensamente instigados para o conhecimento, ativando nossa curiosidade inata e incentivando a observação atenta. Assim, consideramos a cidade matéria-prima de uma educação imersiva, contextualizada e conectada com a experiencia humana.

> *Uma natureza em que a paisagem pela qual se acaba de passar já foi transformada em uma nova paisagem, onde também nossa presença é causa de novas mudanças e onde, para caminhar, é preciso ter uma estratégia ou - ao menos - um ritual (Careri, 2002, p. 14).*

Poeticamente, o autor nos convida a redefinir nossa percepção sobre a paisagem das cidades. Ele argumenta que ela não é algo estático, pré-existente ou que está lá somente para que nós a possamos observá-la passivamente; enfatiza a dinâmica e impermanência do ambiente urbano. A cidade não é um quadro fixo, mas sim uma entidade viva, em constante mudança e transformação. Essa fluidez se manifesta também em nós, observadores, pois também estamos em movimento. Ao caminhar nos deslocamos, alteramos o fluxo de pessoas e nesse processo, a paisagem se renova continuamente, sendo a paisagem presente, sempre uma consequência da paisagem anterior.

É importante compreender que não somos meros espectadores, mas agentes transformadores nesse teatro que é a cidade. Nossa passagem deixa importantes marcas simbólicas: através da memória que criamos, do olhar que lançamos ao que nos provoca a observar e da atenção que damos aos detalhes. Logo, ao caminhar também estamos criando e co-construindo a realidade percebida. Essa a provocação estética que fazemos estrategicamente aos estudantes de Pedagogia: que observem o percurso de forma consciente e intencional, em busca do novo e do inesperado. O objetivo é que se conectem a um olhar contemplativo vivenciando a experiencia em si, celebrando o movimento, a presença e a relação com o espaço. Caminhar pode ser elevado a uma prática estética, a um ato de criação quando nos inserimos conscientemente na paisagem e reconhecemos com clareza que fazemos parte do todo que nos cerca.

A cidade como detentora e ao mesmo tempo produtora de pedagogias para os seus habitantes é uma construção possível na medida em que existe uma relação

estreita entre a cidade e os seus cidadãos. (Arroyo, 1997, p. 25, ***apud*** Medeiros Neta, 2019, p. 109). O autor destaca que a cidade não é apenas um espaço físico, mas um organismo vivo que ensina e é ensinado por seus habitantes. Essa ideia sugere que a cidade guarda, em sua estrutura, uma série de lições, contam histórias e transmitem conhecimentos sobre o passado e o presente. Ao se sentir parte da cidade o cidadão estabelece uma estreita relação, fortalecendo o senso de pertencimento. Essa troca de saberes e experiências se torna mais rica e poderosa. A cidade, então, se torna um reflexo de seus habitantes, e eles, por sua vez, se formam a partir do que ela oferece.



Figura 3 – *Situacionistas (da esquerda para a direita, os fundadores da IS em Cosio di Arroscia (Itália): Giuseppe Pinot Gallizio, Piero Simondo, Elena Verrone, Michele Bernstein, Guy Debord, Asger Jorn e Walter Olmo). - Fonte: Rumney, 2019. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/the-group-of-situationist-international/_QEGgBVILvIRjQ. Acesso em 08 de setembro de 2025.*

Salientamos os situacionistas[44], que atuaram de 1957 até o início da década de 1970, andavam à deriva pelas ruas de Paris. Para eles, essa prática, que chamavam de "anti-arte", servia para perceber o impacto físico e emocional do ambiente urbano sobre as pessoas. Liderado por Guy Ernest Debord, o grupo buscava trazer de volta o "caráter lúdico" às cidades, propondo uma nova forma de apropriação

44 Situacionistas - A Internacional Situacionista, grupo que surge em 1957 e se mantém atuante até o início da década de 70, teve como uma de suas questões principais dar visibilidade à perda de um certo "caráter lúdico" nas cidades. [...] os situacionistas propuseram uma nova forma de apropriação e percepção da arte, arquitetura e urbanismo, segundo uma ótica que os aproximava da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo buscava trazer à tona a paixão e a emoção relacionadas à cidade. (Dias, 2007)



e percepção da arte, arquitetura e urbanismo mais ligada à paixão e à emoção do cotidiano.

Vivenciar experiências, sair da sala de aula, são muito mais que práticas complementares, são práticas transformadoras onde professores e alunos constroem novas e significativas relações e fortalecem seus vínculos. Ao romperem as fronteiras físicas do ambiente escolar, todos os participantes, são expostos a novas realidades e contextos, provocando o processo de aprendizagem. Nesses ambientes externos, a curiosidade fica a flor da pele, ativada pelos múltiplos estímulos sensoriais e contextualizada. Essa imersão impulsiona para que o pensamento crítico seja estimulado de forma autêntica. A necessidade de interagir em um novo contexto, leva o grupo a dialogar de maneira intensa, propondo novos formatos de ação e a desenvolver habilidades sociais como o trabalho em equipe e a colaboração mútua.

Poeticamente, hooks (2022, p.30) narra sobre o seu lugar, que deixa lastros e afetos, do pertencimento traduzido nos lugares que transita.

> *Na minha infância, a estrada que mal tinha movimento não era interessante. As colinas na parte de trás de nossa casa eram o lugar da magia e das possibilidades, uma fronteira ver exuberante, onde nada produzido pelo homem poderia nos alcançar, onde poderíamos sair livres à procura de aventura.*

A fala citada nos leva constatar como a memória afetiva transforma espaços comuns em lugares singulares, únicos, e dialoga com Oliveira (2014, p.114), que nos provoca para pensarmos nos espaços comuns vivenciados pelas crianças, pois,

> *[...] a escola e a sala de aula podem ser ressignificadas a partir de imagens que vêm da própria ambiência onde as crianças vivem, a cidade e seus lugares; a escola sendo o espaço/tempo do desvelar e também da possibilidade de encontrar outras narrativas.*

Reavaliamos a nossa forma de ver a escola e a sala de aula, ao sugerir que elas se tornem espaços que dialogam com o mundo real das crianças, ou seja, com a própria idade e seus lugares. No lugar de um ambiente fechado, ressignificamos a escola com experiencias do cotidiano do estudante, que são valorizadas e transformadas com conhecimento.

> *Pensar sobre a caminhada inclui considerar o caminhante (sujeito), o ato de caminhar (verbo) e o caminho (substantivo) como uma unidade tripartida povoando o mundo de sentenças, frases, tessituras, balbucios e versos, relatos de toda ordem, narrativas de forma de signos verbais e visuais compondo pensamentos coreográficos a partir das experiências*

sensíveis de corpos moventes nos territórios (Derdyk, 2023, p. 79).

Nesse sentido, a sala de aula se torna um ponto de encontro de diferentes narrativas, tanto as trazidas pelos alunos de suas vivências fora da escola quanto as novas narrativas que o espaço escolar pode oferecer, incentivando a exploração e a compreensão do mundo de maneira mais ampla e conectada com a realidade.

ro de Vitória.



Figura 4 – *Caminhada Cent* - **Fonte***: Acervo da autora.*

As experiências sensoriais nos levam a conhecer a cidade e suas potencialidades. Enquanto caminhamos, nos colocamos como parceiros de escuta, abrimos espaço para o conhecimento, novas possibilidades, novos olhares, práticas que recebemos do outro, orientados para o conhecimento mútuo, onde as falas e as experiências de outras culturas nos afetam e nos nutri, "porque sempre se caminha em um contexto, e esse fato nos provoca, nos leva a fazer perguntas a nós mesmos e nos obriga a fazer outras" (Labbuci, 2013, p.10).

Freire (2010) nos convida a olhar o ato de dialogar como um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. É nesse contexto que entendemos que o diálogo produzido durante as caminhadas permite que saibamos visualizar e vivenciar a diversidade, a alteridade, uma vez que, valorizamos e acolhemos as possíveis colocações do outro.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de



> *criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (Freire, 2010, p. 91).*

Constatamos, como ele, que o diálogo promove a transformação do homem, por aproximar diferentes realidades, reconhecendo no outro as suas diferenças e aproximações, como em uma relação de cooperação e parceria.

Ao se aprofundar na importância do ensino da arte, Reyli e Simão (2022, p. 010 sugerem um caminho inovador e desafiador para a formação de futuros professores.

> *[...] as práticas artísticas e os espaços de ensino e aprendizagem em arte incluem muitos outros lugares com públicos bastante diversos, que levam professores de arte e mediadores do fazer artístico a repensar suas práticas costumeiras, ampliando seu repertorio de ideias, explorando novas possibilidades que respondam aos desafios colocados pelos espaços e pela clientela em questão (Reyli e Simão, 2022, p. 01).*

Trata-se de uma convocação para expandir a percepção sobre a arte, propondo ir além dos modelos tradicionais. A ideia central é a necessidade de o futuro professor assumira um papel mais dinâmico, criativo e reflexivo, adaptando-se proativamente a um mundo em constante mudança.

Diante da nossa realidade, vasta, complexa e multifacetada, a necessidade em criar e implementar novas metodologias de ensino não é apenas uma opção, mais uma exigência. A proposta principal é de se libertar de padrões rígidos e modelos engessados que limitam a experiencia de aprendizagem, e, em vez disso, explorar um universo de possibilidades didáticas.

Nesse contexto, o futuro professor é incentivado a sair da sua zona de conforto, a se desafiar continuamente e a buscar novas abordagens para o ensino da arte. Esse movimento de autossuperação e experimentação pedagógica é vital. Essa postura do professor enriquece seu repertório e abre caminho para novas ideias e formatos de interação em sala de aula. Esse dinamismo na metodologia de ensino é o que estimula uma participação mais engajada, ativa e engajada dos alunos.

Em essência, a visão pedagógica proposta defende uma educação artística que seja flexível, criativa e sensível. Essa abordagem reconhece a arte não com um fim em si mesma, mas para o desenvolvimento integral. A meta é reinventar e explorar tanto os espaços de aprendizagem quanto as práticas artísticas. Isso implica romper com as limitações da sala de aula e buscar a arte na cidade, na comunidade, na experiencia cotidiana. A arte é inerentemente uma prática de transformação, capaz de inspirar para o novo, provocar novas reflexões e instigar para a mudança, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.



REFERÊNCIAS

CARERI, F. Walkscapes: o caminhar como prática estética. Prefácio de Paola Berenstein Jacques. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2002.

DERDYK, E. (Org). Abrigar a impermanência: chão e telhado para o estudo e a pesquisa. A casa tombada (org.). São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

hooks, B. Pertencimento: uma cultura do lugar. Elefante editora, 2022.

LABBUCCI, A. Caminhar, uma revolução. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MEDEIROS NETA, O. M. Por uma pedagogia da cidade: espaços, práticas e sensibilidades. HOLOS, Natal, RN, v. 32, n. 5, p. 248-261, 2016.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. A. Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos. Relatório final (Pós-doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

REILY, L.; SIMÃO, S. M. (Org.). Arte e ensino em espaços plurais. Cadernos Cedes, Campinas, v. 42, n. 116, p. 1-6, jan.-abr. 2022.



ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcos José de Andrade (Universidade de Taubaté)[45]

Orientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)[46]

Co-orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté)[47]

Resumo

Este artigo analisa as especificidades pedagógicas do ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, articulando pressupostos teóricos contemporâneos e evidências empíricas sobre práticas docentes. A investigação examina criticamente o conceito de letramento literário desenvolvido por Rildo Cosson (2006), as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e dados de questionário realizado com 36 professores do componente curricular Língua Portuguesa do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté-SP. Os resultados evidenciam convergências significativas entre a revisão de literatura sobre o assunto e as práticas declaradas pelos professores respondentes, destacando-se a valorização da

45 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

46 Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

47 Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

mediação pedagógica qualificada (91,7%), o estímulo à criticidade (94,4%) e a diversificação de repertório (83,3%). Contudo, identificam-se tensões entre as aspirações pedagógicas e as condições concretas de trabalho, manifestas na classificação predominantemente moderada da compreensão leitora dos estudantes (66,7%) e nos desafios estruturais e formativos persistentes. O estudo propõe diretrizes para qualificação das práticas literárias escolares, enfatizando a necessidade de políticas institucionais que garantam tempos e locais protegidos para leitura, curadoria diversificada de acervos e formação docente especializada.

Palavras-chave: letramento literário; mediação docente; formação de leitores.

Introdução

A educação literária no Brasil atravessa momento marcado pela transição de paradigmas de transmissão de conhecimento centrados na historiografia literária para abordagens que privilegiam a experiência estética e a construção colaborativa de sentidos. Esta reconfiguração, intensificada pela homologação da BNCC (Brasil, 2018), demanda investigação rigorosa das especificidades pedagógicas que caracterizam o ensino de literatura na educação básica, particularmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O conceito de letramento literário, sistematizado por Cosson (2006, 2017, 2021) e fundamentado por Paulino (1998), emerge como alternativa teórico-metodológica capaz de articular as dimensões estética, cultural e formativa da educação literatura em ambiente escolar. Diferentemente de concepções utilitaristas que instrumentalizam o texto literário para fins gramaticais ou moralizantes, este tipo de letramento reconhece a especificidade da linguagem literária e sua função humanizadora, conforme preconizado por Antonio Candido (1972) e Compagnon (2009).

A relevância desta discussão intensifica-se diante dos resultados insatisfatórios dos indicadores nacionais de leitura e da persistência de práticas pedagógicas que, segundo Soares (2006), promovem escolarização inadequada da literatura. Paralelamente, observa-se crescente produção acadêmica sobre o tema.

Este escrito objetiva analisar criticamente as configurações contemporâneas do letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, articulando pressupostos teóricos e evidências empíricas sobre práticas pedagógicas. Especificamente, busca-se: a) examinar os fundamentos epistemológicos do letramento literário e suas implicações pedagógicas; b) analisar dados empíricos sobre práticas docentes em contexto específico; c) identificar convergências e tensões entre teoria e prática; d) propor diretrizes para qualificação do ensino de literatura.



Letramento Literário: Fundamentos Epistemológicos e Pedagógicos

A ideia de letramento literário inscreve-se no campo mais amplo dos estudos sobre letramento (Kleiman, 1995; Street, 2014), distinguindo-se pela especificidade de seu objeto - o texto literário - e pelos processos cognitivos e culturais que mobiliza. Cosson (2006, p. 12) define letramento literário como "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", enfatizando a natureza processual, social e culturalmente situada desta apropriação.

Esta conceituação supera dicotomias tradicionais entre fruição e análise, prazer e conhecimento, subjetividade e objetividade ao propor síntese dialética que reconhece a complexidade da experiência literária. O letramento literário não se reduz à capacidade de decodificação textual ou ao domínio de informações sobre períodos e autores, mas constitui competência cultural complexa que articula dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e ideológicas.

Três pressupostos epistemológicos fundamentam esta perspectiva: a) a literatura como sistema semiótico específico que demanda competências interpretativas particulares; b) a leitura literária como prática social historicamente constituída e culturalmente variável; c) a formação do leitor como processo de socialização cultural que envolve apropriação de repertórios, convenções e protocolos interpretativos.

O docente e sua mediação são figuras centrais neste processo, diferenciando-se de concepções espontaneístas que naturalizam a relação leitor-texto. Colomer (2003) demonstra que a competência literária se desenvolve através de experiências mediadas que progressivamente ampliam repertórios, sofisticam estratégias interpretativas e consolidam disposições leitoras.

Fish (1980) desenvolveu a ideia de comunidade interpretativa que foi apropriada pedagogicamente por Cosson (2017), fundamentando práticas colaborativas de construção de sentidos. Estas comunidades caracterizam-se pelo compartilhamento de: a) repertórios textuais e intertextuais; b) protocolos e estratégias de leitura; c) critérios de validação interpretativa; d) práticas discursivas sobre literatura.

A sequência básica proposta por Cosson - motivação, introdução, leitura, interpretação - oferece estrutura metodológica que articula sistematicidade e flexibilidade. Cada etapa cumpre função específica: a motivação estabelece horizonte de expectativas; a introdução contextualiza sem determinar interpretações; a leitura acompanha e sustenta o encontro com o texto; a interpretação promove elaboração e socialização de sentidos.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece o campo artístico-literário como eixo organizador, enfatizando competências relacionadas à fruição estética, apreciação crítica e produção criativa. Esta orientação apresenta avanço em relação aos Parâmetros



Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997), que subordinavam a literatura aos estudos linguísticos.

Contudo, Soares (2023) alerta para riscos de controle tecnicista da fruição quando competências e habilidades são interpretadas de forma prescritiva. Cechinel (2019) identifica tensão entre o regime contemplativo demandado pela leitura literária e a dispersão de atenção característica da cultura digital, questionando a viabilidade de práticas literárias substantivas em contextos de aceleração temporal e fragmentação curricular.

A implementação da BNCC evidencia processos complexos de recontextualização (Bernstein, 1996), através dos quais orientações curriculares são reinterpretadas, adaptadas e por vezes subvertidas nas práticas escolares. Estas recontextualizações são mediadas por: a) tradições pedagógicas locais; b) condições materiais e institucionais; c) formação e crenças docentes; d) culturas estudantis e comunitárias.

Resultados

Esta análise fundamenta-se em pesquisa realizada com 36 professores estatutários (efetivos/concursados) do componente curricular Língua Portuguesa do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté-SP. O perfil profissional revela experiência consolidada (89% com mais de 10 anos de magistério) e formação acadêmica sólida (100% licenciados, 72% especialistas, 19% mestres ou mestrandos).

Os dados foram coletados através de questionário ***online*** estruturado (via Google Formulários) aprovado por Conselho de Ética em Pesquisa Humana da Universidade de Taubaté (UNITAU) em 13 de dezembro de 2024, sendo submetido à Plataforma Brasil com identificação CAEE: 83602424.8.0000.5501, Parecer: 7.302.159, sob as normas da Resolução CNS/MS 510/16. Este instrumento de pesquisa contempla questões práticas pedagógicas, percepções sobre aprendizagem, desafios enfrentados e propostas de melhoria. A análise articula estatística descritiva e análise temática, permitindo identificação de padrões e singularidades nas práticas declaradas.

O questionário online aplicado contou com 7 (sete) questões fechadas e 2 (duas) abertas e teve como objetivo avaliar as práticas de ensino de literatura para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Buscou compreender as estratégias pedagógicas usadas pelos professores, sua valência, e os desafios enfrentados na mediação de leitura e no desenvolvimento da compreensão e crítica literária dos alunos frente a textos literários e sua abordagem didática e metodológica.

Sobre as especificidades pedagógicas para o trabalho com letramento literário e/ou leitura literária que os respondentes consideram importantes no Ensino de Literatura na etapa escolar investigada:





Figura 1 – Especificidades Pedagógicas do ensino de literatura - Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados revelam priorização da leitura crítica e reflexiva (94,4%) pelos docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino de Taubaté-SP, alinhada aos fundamentos do letramento literário para formação de sujeitos críticos e participativos. Ambientes de leitura diversificados (86,1%) e adequação textual (72,2%) emergem como estratégias de democratização do acesso literário, complementadas pela contextualização das obras (61,1%) e diversidade de gêneros (58,3%) para potencializar a experiência literária juvenil. A incorporação de suportes diferenciados (61,1%), práticas dramatizadas (55,6%) e trabalhos colaborativos (52,8%) demonstram movimento de superação do texto impresso, embora tecnologias digitais (41,7%) e debates críticos (47,2%) ainda terem necessidade de consolidação. A integração interdisciplinar (25%) permanece subutilizada, sinalizando potencial inexplorado.

O ensino literário demanda, portanto, mediação crítica, espaços acolhedores, múltiplos gêneros, recursos inovadores e integração curricular, condicionados à formação continuada e políticas institucionais resolutivas.

Outras especificidades pedagógicas para o trabalho com letramento literário e/ou leitura literária:



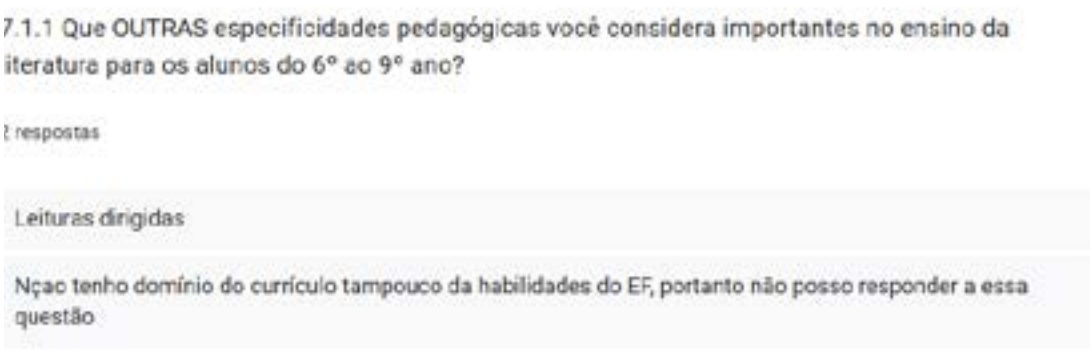


Figura 2– *Outras especificidades Pedagógicas do ensino de literatura - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

A análise revela unanimidade entre os professores sobre a importância do desenvolvimento de competências interpretativas, autonomia intelectual e pensamento analítico, compreendendo que a literatura deve formar leitores críticos e socialmente participativos (Leites; Michalski e Missio, 2021). Os docentes reconhecem a necessidade de ambientes de leitura diversificados com diferentes gêneros, suportes e práticas inovadoras como rodas de leitura e dramatizações (Pascolati e Campos, 2023).

Destacam-se também a adequação de textos ao perfil estudantil e metodologias colaborativas — discussões em grupo, oralização e produção textual — que promovem protagonismo e construção coletiva de sentidos (Lemos, 2022). Embora menos frequentes, aparecem a contextualização das obras, interdisciplinaridade e integração de tecnologias digitais (Soares, 2023).

O ensino literário no Sistema Municipal de Ensino Taubaté/SP terá mais valia, no quesito da educação literária, quando baseado em leitura crítica, ambientes diversificados, escolha criteriosa de textos, mediações colaborativas e práticas interdisciplinares. Consolidar essas diretrizes exige políticas transformadoras, formação continuada e atualização de acervos para garantir o letramento literário como direito pleno de uma educação democrática.

A respeito das estratégias abordadas acima pelos participantes terem sido exitosas:



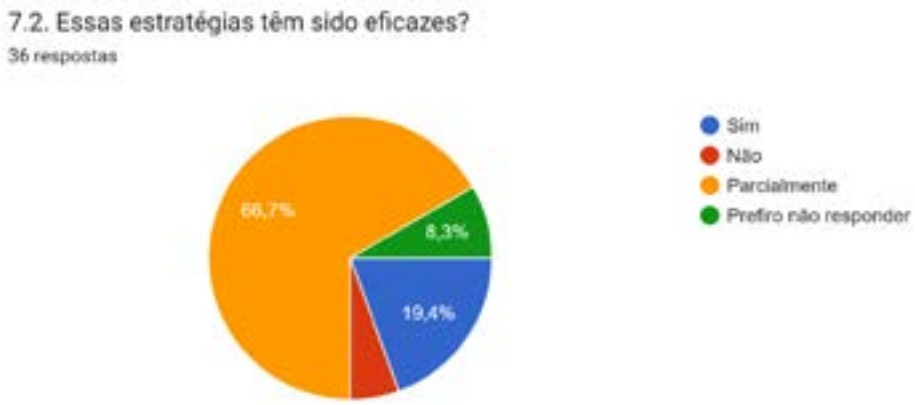


Figura 3 – *Eficácia das estratégias utilizadas - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

O gráfico mostra eficácia predominantemente parcial das estratégias, com 66,7% em “Parcialmente”, 19,4% em “Sim”, 5,6% em “Não” e 8,3% sem posicionamento, indicando avanços ainda não consolidados institucionalmente.

No contexto da pesquisa em Taubaté-SP, os resultados refletem limitações de acervo, tempo pedagógico, sobrecarga e fragilidade de projetos coletivos, que restringem a potência das mediações de leitura e mantêm a percepção da maioria dos pesquisados como apenas parcial. Há núcleos de prática eficazes, porém pouco disseminados, enquanto há a necessidade de ampliar a escuta e o engajamento docente. Em conjunto, os dados reforçam a vulnerabilidade do ensino de literatura no currículo e convoca decisões sistêmicas de política, formação e acervo para migrar de eficácia parcial para total e duradoura.

A respeito dos professores respondentes realizarem atividades de mediação de leitura com seus alunos:



Figura 4 – *Mediação de leitura com alunos - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

A leitura coletiva mediada atinge 91,7% de adesão, consolidando espaços de troca e protagonismo interpretativo (Leites; Michalski; Missio, 2021). Em seguida, 83,3% dos docentes empregam diversidade de gêneros literários e suportes (conto, crônica, poema, infantojuvenil, digital) e 77,8% desenvolvem produção textual estudantil (escrita criativa, dramatização, projetos colaborativos), ampliando autonomia e criatividade (Lemos, 2022). O enfoque interdisciplinar aparece em 69,4%, articulando literatura e cotidiano (Soares, 2023), e 52,8% priorizam contextualização, debates e rodas de leitura para construção coletiva de sentidos.

Por fim, 41,7% destacam a necessidade de acervos atualizados, formação continuada e políticas de incentivo. A excelência no ensino literário exige mediação intencional, múltiplos gêneros, integração interdisciplinar, estímulo à autoria e apoio institucional contínuo.

No que tange à adaptação de estratégias pedagógicas no atendimento de diferentes tipos de habilidades dos estudantes dos discentes dos participantes:



Figura 5 – *Adaptação de estratégias de ensino - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

No universo pesquisado, 69,4% dos professores “sempre” adaptam metodologias a diferentes níveis de domínio e necessidades, e 25% o fazem ocasionalmente, sendo a personalização pedagógica orientação dominante na rotina escolar (Leites; Michalski; Missio, 2021). Essas adaptações — escolha criteriosa de obras, modalidades de mediação variadas, ajuste de ritmo, recursos multimodais e atividades diversificadas — refletem um educador que diagnostica, acompanha e reelabora continuamente sua prática, sensível a contextos socioculturais e emocionais (Pascolati; Campos, 2023).

Esse movimento confirma o formador como promotor de experiências singulares e equânimes, fortalecendo a autonomia e a equidade no letramento literário (Lemos, 2022). A prevalência da adaptação reforça a urgência de políticas que garantam formação continuada, acervos atualizados e infraestrutura adequada para efetivar o

direito à literatura e consolidar práticas inclusivas na escola (Soares, 2023).

No que diz respeito ao nível de compreensão dos alunos em relação aos textos literários ministrados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais do sistema de ensino em estudo em sua prática em sala de aula:



Figura 6 – *Nível de Compreensão dos alunos - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

A análise revela que 66,7% dos docentes do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP avaliam como “moderado” (nível médio) o nível de compreensão literária dos alunos, enquanto 30,6% consideram “insuficiente” (nível baixo) e apenas 2,7% preferem não opinar. Nenhum professor avaliou como “excelente” (nível alto).

Esse cenário indica compreensão superficial dos estudantes, com dificuldades de interpretação aprofundada e análise estética, refletindo limitações nos acervos, escassez de tempo para leitura literária e lacunas na capacitação pedagógica (Lemos, 2022). Os obstáculos incluem distanciamento entre o universo do aluno e os gêneros literários trabalhados, além da ausência de políticas públicas sistemáticas de promoção da leitura no ambiente escolar (Pascolati e Campos, 2023).

A inexistência de avaliações de nível mais elevado (alto) aponta para necessidade de reorientação institucional, seja por falta de materiais adequados, restrição de tempo ou resistência dos envolvidos a metodologias inovadoras. Os resultados evidenciam a urgência de iniciativas para ampliação de recursos, aprimoramento docente e valorização curricular da literatura, através de práticas mediadoras que dialoguem com o repertório estudantil e proporcionem experiências densas de leitura para formar leitores autônomos e reflexivos.

No tocante à avaliação do participante sobre o impacto do trabalho com literatura na formação crítica de seus estudantes:



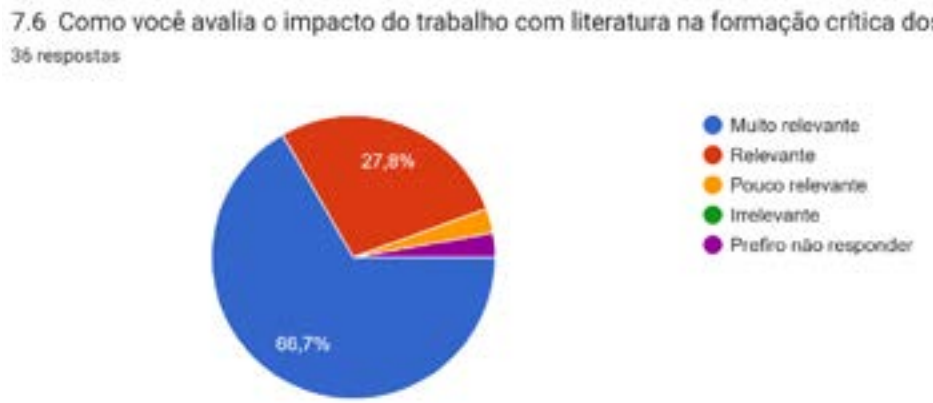


Figura 7 – *Impacto do trabalho na formação crítica dos alunos - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

Segundo o gráfico, 66,7% dos respondentes atribuem ao trabalho com obras literárias um valor “muito relevante” no estímulo ao pensamento crítico, enquanto 27,8% o enxergam como “relevante”, somando mais de 94% que situam a literatura como componente essencial no desenvolvimento de leitores autônomos e analíticos. As opções “pouco relevante” e “prefiro não responder” foram assinaladas cada uma por apenas 2,8%, sem menções à alternativa “irrelevante”, evidenciando valorização quase unânime do ensino de literatura neste nível escolar (Leites; Michalski; Missio, 2021).

O predomínio dessas percepções converge com o referencial contemporâneo que defende o potencial transformador da literatura nas práticas escolares, favorecendo argumentação, aprofundamento interpretativo e inserção social (Soares, 2023). A baixa incidência de respostas “pouco relevante” ou “prefiro não responder” indica que barreiras à implementação de práticas literárias qualificadas são de natureza estrutural e não conceitual. Os dados reafirmam a urgência de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação continuada e condições materiais para a literatura cumprir seu papel fundamental na formação integral dos estudantes.

Quanto aos aspectos pedagógicos mais desafiadores ao se trabalhar com literatura na etapa escolar em tela:



Figura 8 – *Aspectos Desafiadores no trabalho com literatura - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

A análise revela que o maior desafio para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté é a variação dos níveis de leitura entre estudantes (77,8%), exigindo múltiplas estratégias para turmas heterogêneas e práticas pedagógicas inclusivas (Leites, Michalski e Missio, 2021).

Em segundo lugar está a estimulação do pensamento crítico (69,4%), demonstrando dificuldade em promover análise independente e posicionamento reflexivo além da compreensão literal (Pascolati e Campos, 2023). A seleção de livros adequados à faixa etária e interesses dos alunos (55,6%) aparece como preocupação constante, seguida pela dificuldade de conciliar princípios teóricos com vivência prática em sala (27,8%). Outros 8,3% dos respondentes mencionam outros fatores.

Essa distribuição reforça a urgência de que haja investimento na capacitação e/ou formação continuada, enriquecimento de acervos literários e revisão metodológica para superar obstáculos estruturais e construir percursos que ampliem autoria e protagonismo estudantil (Lemos, 2022). Para vencer os desafios do letramento literário, é essencial conjugar teoria e prática, garantindo experiências transformadoras, democráticas e sensíveis à singularidade de cada turma.

Outros aspectos pedagógicos desafiadores ao se trabalhar com literatura na etapa escolar estudada:



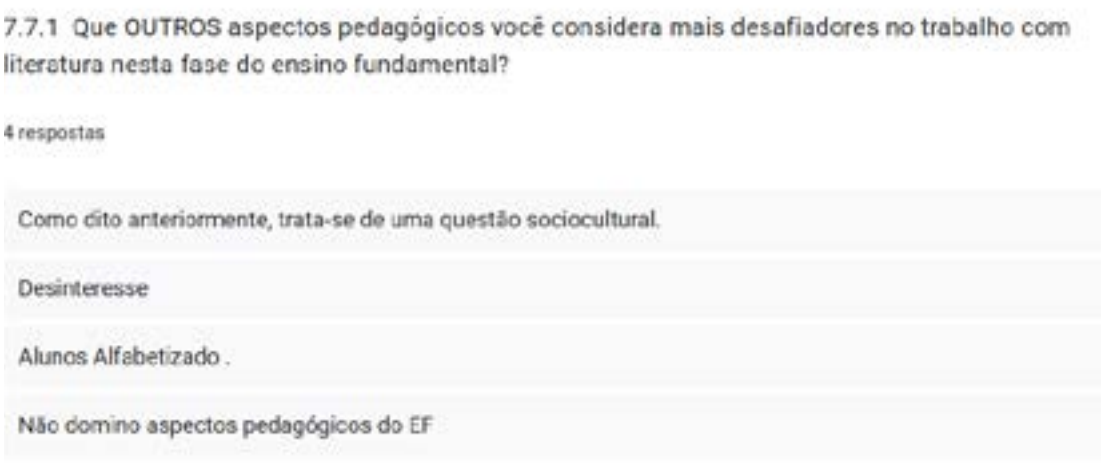


Figura 9 – *Outros aspectos pedagógicos desafiadores - Fonte: Dados da pesquisa (2025)*

A distribuição homogênea de 25% para cada dificuldade — fatores socioculturais, falta de motivação, lacunas no letramento e carência de domínio metodológico — evidencia a multiplicidade dos entraves ao ensino literário no Ensino Fundamental Anos Finais para os professores participantes da pesquisa.

A influência do contexto social e cultural é determinante para o hábito leitor, requerendo ações que conectem escola e realidade dos alunos. O desinteresse nasce do descompasso entre repertório discente e obras selecionadas, sinalizando urgência em diversificar suportes e gêneros (Soares, 2023).

Alunos “alfabetizados” mas com compreensão limitada reforçam a necessidade de fortalecer o letramento literário desde os primeiros anos escolares (Pascolati; Campos, 2023). A insegurança metodológica dos professores aponta para a importância de formação continuada focada nas especificidades do ensino de literatura (Lemos, 2022). Políticas integradas devem articular infraestrutura, acervos variados, envolvimento comunitário e capacitação docente para superar esses desafios multifacetados.

Considerações Finais

A análise empreendida evidencia que o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental permanece tensionado entre avanços normativos e limitações estruturais. Os dados empíricos evidenciam apropriação significativa, pelos docentes, de pressupostos teóricos contemporâneos do ensino de literatura, manifesta na valorização da mediação pedagógica qualificada, diversificação de repertórios e estímulo à criticidade. Contudo, a eficácia dessas práticas é mitigada por condições materiais precárias, sobrecarga laboral, formação insuficiente e insuficiência de políticas institucionais consistentes.



Essa dissonância entre intencionalidade pedagógica e efetividade prática não deve ser interpretada como déficit individual, mas como expressão de contradições sistêmicas que atravessam a educação brasileira. A superação destes limites demanda políticas públicas consistentes que reconheçam a especificidade formativa da literatura e garantam condições adequadas para seu ensino.

O letramento literário, enquanto projeto epistemológico e político, transcende a dimensão instrumental: constitui estratégia de democratização cultural e formação cidadã, ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados acessem bens simbólicos e desenvolvam competências interpretativas críticas. Esta democratização não significa simplificação ou abandono do rigor, mas construção de mediações que tornem acessíveis complexidades sem reduzi-las. Tal perspectiva impõe a necessidade de superar abordagens reducionistas que subordinam a literatura a funções utilitaristas, reafirmando sua especificidade estética e seu potencial humanizador, conforme defendido por Antonio Candido e Rildo Cosson.

Para consolidar essa agenda, torna-se imperativo articular três frentes: (i) políticas públicas que assegurem tempos pedagógicos protegidos, acervos diversificados e infraestrutura adequada; (ii) programas de formação docente continuada, ancorados em epistemologias críticas e metodologias inovadoras; (iii) práticas curriculares que integrem tecnologias digitais sem abdicar da densidade estética, promovendo comunidades interpretativas e experiências colaborativas de leitura. Estas diretrizes constituem agenda mínima para qualificação das práticas literárias escolares, cuja implementação requer mobilização de múltiplos atores (gestores, formadores, professores, comunidades) em torno do reconhecimento da literatura como direito fundamental e experiência humanizadora insubstituível.

Como horizonte investigativo, urge aprofundar estudos sobre os impactos das mediações literárias em contextos de vulnerabilidade social, bem como analisar processos de recontextualização da BNCC em redes municipais e estaduais, considerando as disputas ideológicas que permeiam o currículo. A formação de leitores literários competentes e apaixonados constitui investimento na construção de sociedade mais justa, criativa e reflexiva.

Em tempos de crescente instrumentalização e mercantilização da educação e erosão das humanidades, defender a centralidade da literatura na escola não é apenas um desafio pedagógico, mas um ato político de resistência, orientado pela construção de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. Como nos ensina Antonio Candido, a literatura confirma no homem sua humanidade, desenvolvendo quotas de humanidade que nos tornam mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.



REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CECHINEL, André. O ensino de literatura na contemporaneidade: entre a crise da atenção e as novas configurações da experiência estética. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, v. 80, n. 1, p. 67-84, 2019.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2021.

FISH, Stanley. Is there a text in this class? The authority of interpretive communities. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEITES, Lara Gonzalez Carvalho; MICHALSKI, Patrícia; MISSIO, Edris. Letramento literário na escola: desafios e perspectivas. Revista Educação & Linguagem, v. 24, n. 2, p. 89-106, 2021.

LEMOS, Carolina Silva. Formação de leitores literários no ensino fundamental: práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2022.

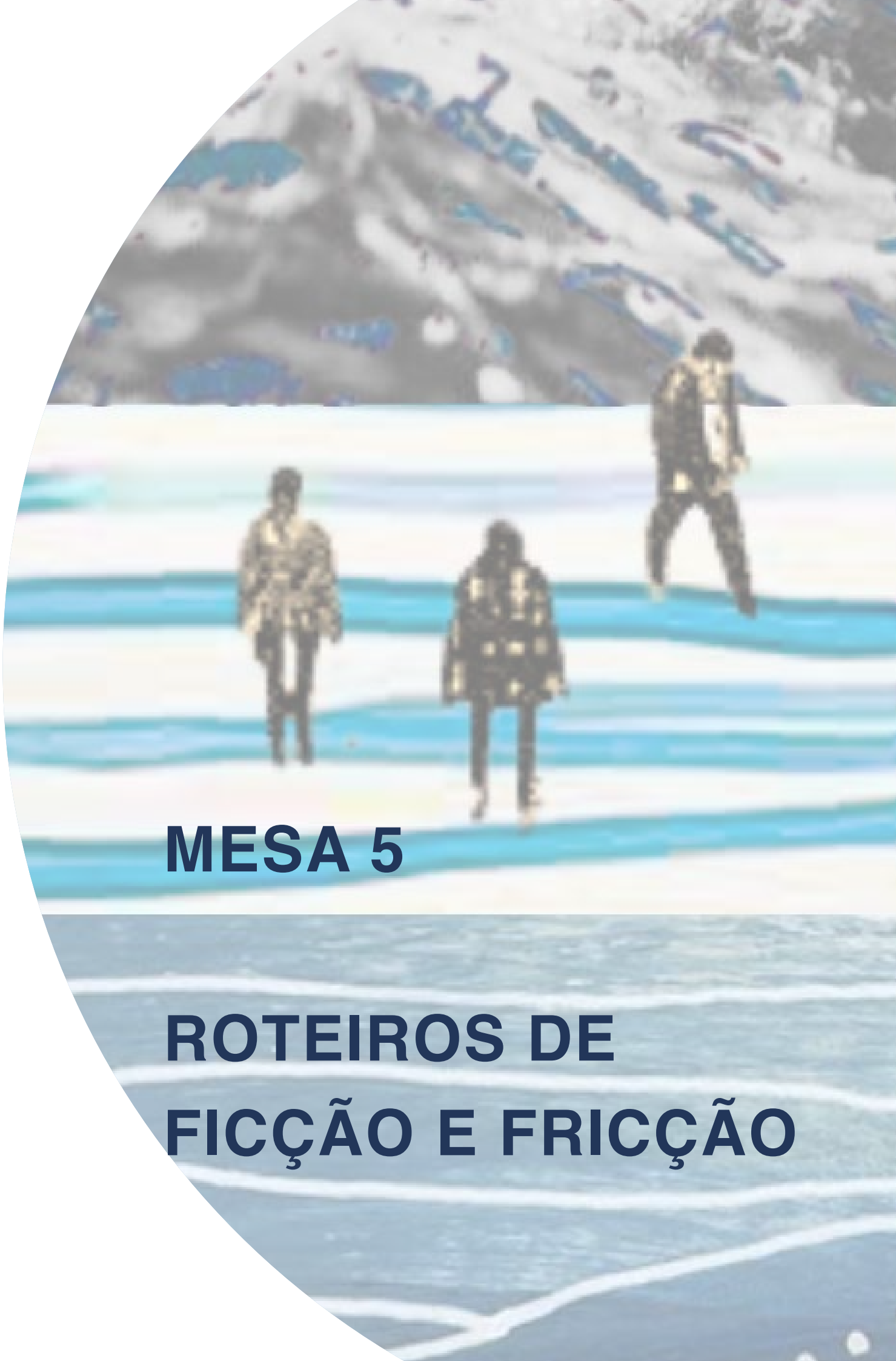
PASCOLATI, Sônia Aparecida Vido; CAMPOS, Maria Inês Batista. Literatura e escola: mediações possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento literário na BNCC. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-18, 2023.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



MESA 5

ROTEIROS DE FICÇÃO E FRICÇÃO



TRAPEIROS DO IMAGINÁRIO: A DESCONSTRUÇÃO DO ÉPICO E A MONTAGEM CULTURAL NO NERDCAST RPG – GHANOR

Bernardo Ribeiro Winter Moreira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Orientadora: Profª. Dra. Daniela Spinelli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Resumo

Este trabalho analisa o NerdCast RPG: Ghanor a partir da figura do trapeiro, conforme descrita por Walter Benjamin, estabelecendo paralelos entre a coleta de fragmentos culturais feita pelo trapeiro e a prática dos jogadores de RPG. Assim como o trapeiro ressignifica restos urbanos, os participantes de RPG reaproveitam mitos, arquétipos e referências de diferentes culturas para criar narrativas colaborativas. A pesquisa, de caráter bibliográfico e interpretativo, fundamenta-se em Benjamin, Baudelaire, Jenkins e Canton para discutir a bricolagem narrativa, a "catança cultura" e a sátira como estratégias criativas que subvertem o gênero épico tradicional. A análise mostra que Ghanor aproxima fantasia medieval e cotidiano contemporâneo, inserindo gírias, humor e metalinguagem, rompendo com a linearidade e o heroísmo típicos do épico. Por meio de apropriações culturais, linguagens narrativas e improviso, o podcast se alinha às "narrativas enviesadas" da arte contemporânea, propondo novas formas de identidade e crítica cultural. Conclui-se que o RPG funciona como prática de resistência cultural, um "jogo de trapeiros" que recolhe e reinventa fragmentos simbólicos, questionando convenções narrativas e modelos identitários da cultura nerd.



Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Cultura Nerd, RPG, Jovem Nerd, Trapeiro, Baudelaire, Walter Benjamin, Narrativas enviesadas.

Introdução

Entre ruínas, papéis rasgados e objetos esquecidos, caminha o trapeiro. Figura presente na história de Walter Benjamin, o trapeiro é mais que um coletor de restos. É um operador simbólico da memória, alguém que, ao vasculhar o que foi descartado pela sociedade, restitui sentido ao fragmento, ao detalhe e ao aparentemente insignificante. Benjamin vê no trapeiro uma metáfora do historiador materialista e, ao invés de narrar os grandes feitos, recompõe o passado a partir dos seus cacos.

Ao transpor essa imagem para o campo da cultura pop e, mais especificamente, para o universo dos jogos de interpretação de personas (RPG), notamos uma surpreendente ressonância. Jogadores e mestres de RPG operam de forma semelhante aos trapeiros: constroem mundos ficcionais e personagens a partir de um extenso repertório cultural, mitos, arquétipos, clichês cinematográficos, heróis de HQs, fragmentos de narrativas clássicas, memes e estéticas compartilhadas.

Nesse processo, o RPG se revela não apenas como um jogo, mas como uma prática de montagem cultural, uma bricolagem narrativa em que os pedaços do imaginário coletivo são reaproveitados e reorganizados em novas combinações simbólicas. Este artigo propõe uma leitura do RPG, com foco no NerdCast RPG Ghanor, como uma forma contemporânea de prática trapeira.

Investigaremos como esse formato de narrativa colaborativa atua como "vitrine cultural", onde os jogadores funcionam como coletores de signos e montadores de sentido. Apoiamo-nos na filosofia da história e da cultura de Walter Benjamin, mas também convocamos Charles Baudelaire, Henry Jenkins e Katia Canton para refletir sobre a potência criativa do fragmento, do improviso e da cultura de reaproveitamento que atravessa o RPG.

A hipótese central é que o RPG, tal como o trapeiro de Benjamin, opera no campo simbólico como uma prática de escavação e ressignificação, um jogo onde recortes da cultura são "catados" para a construção de personas e narrativas complexas enviesadas.

Walter Benjamin e a figura do trapeiro

Em *Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*, Walter Benjamin dedica um olhar especial à figura do trapeiro, explorando sua importância simbólica na Paris moderna.

O trapeiro, para Benjamin, é o personagem que, à semelhança do poeta, "tem de



recolher na capital o lixo do dia que passou. Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu, é reunido e registrado por ele". O trapeiro não é apenas um catador literal de restos materiais, ele é também um colecionador de fragmentos, um organizador da escória urbana, alguém que transforma o descarte da sociedade em um novo valor simbólico, tal como o poeta.

Benjamin observa que essa descrição do trapeiro é "uma dilatada metáfora do comportamento do poeta segundo o sentimento de Baudelaire" (Benjamin, p. 78). Ou seja, o trapeiro e o poeta compartilham uma sensibilidade: ambos operam nas margens da cidade, recolhendo restos, sejam eles palavras, imagens ou objetos, e os reorganizam de forma a dar sentido ao caos moderno.

> *Os poetas encontram o lixo da sociedade nas ruas e no próprio lixo o seu assunto heroico. Com isso, no tipo ilustre do poeta aparece a cópia de um tipo vulgar. Trespassam-no os traços do trapeiro que ocupou a Baudelaire tão assiduamente. (Benjamin, p. 78)*

O próprio Baudelaire via o trapeiro como uma figura com quem tinha uma ligação: "Trapeiro ou poeta — a escória diz respeito a ambos; solitários, ambos realizam seu negócio nas horas em que os burgueses se entregam ao sono". O trabalho marginal, quase invisível, que ambos realizam é também um gesto de resistência, de reconfiguração da experiência urbana.

Benjamin também conecta essa imagem a uma dimensão de resistência cultural, a medida em que o trapeiro recolhe o que a cidade descarta.

> *[...] compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória; separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avarento com seu tesouro e se detém no entulho que, entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis. (Benjamin, p. 78)*

Essa figura do trapeiro pode ser lida como uma alegoria da modernidade capitalista: num sistema que se organiza a partir do desperdício e da obsolescência, tanto o poeta quanto o trapeiro resistem à homogeneização imposta pela indústria. Ambos procuram vestígios do humano no que é rejeitado.

O trapeiro não é apenas um símbolo romântico. Em resumo, a análise de Benjamin sobre o trapeiro em Baudelaire nos oferece uma chave para pensar o papel do artista na modernidade: aquele que recolhe, interpreta e reconfigura os restos da experiência coletiva, abrindo caminho para novas formas de significado em um mundo de fragmentos.



Figura 1 - Trapeiro - Foto: Eugene Atget, "Ragpicker," 1901, photograph, 8 3/4 x 7 1/8.. Fonte: https://flanagens.blogspot.com/2007/10/sobre-trapeiros-poetas-e-restos.html

O RPG como prática de montagem cultural

O RPG (Role-Playing Game) é uma prática narrativa colaborativa que combina jogo, improviso e performance, resultando em uma experiência estética e cultural singular, diferente de uma obra literária fechada ou de uma narrativa cinematográfica roteirizada. Ou seja, o RPG acontece na forma como a narrativa é construída através do discurso, da interpretação e do improviso posto pela interação do mestre e os jogadores (alicerces de um jogo RPG, que serão explicados à frente, neste artigo), elementos que fazem dele uma linguagem profundamente aberta, mutante e fragmentada.

> *O RPG surgiu nos EUA em 1971, com a criação do The Fantasy Game, rebatizado em 1974 de Dungeons & Dragons (D&D) – algo como "Masmorras e Dragões". O D&D existe até hoje e é um jogo de fantasia medieval fortemente influenciado pelos romances O Hobbit e O Senhor dos Anéis. (Brasil Escola)*



O RPG é uma espécie de laboratório simbólico, no qual os jogadores encenam possibilidades de ser, pensar e agir que dialogam com sua subjetividade e com os códigos culturais que os atravessam.

Essa perspectiva conecta-se diretamente à figura do trapeiro de Walter Benjamin: o jogador de RPG recolhe fragmentos culturais diversos, mitologia, cinema, literatura, memes, música, e os reorganiza em novas formas narrativas, criando mundos a partir de restos simbólicos da cultura. Essa operação de montagem se dá por meio da interação entre os dois elementos fundamentais de um jogo RPG, o Mestre do RPG (narrador da aventura) e os jogadores, que criam e interpretam seus personagens, tomam decisões que moldam a trama a partir de interações e escolhas.

O RPG atua como um espaço de construção identitária instável, onde o personagem não é uma entidade fixa, mas sim um discurso em movimento. Essa fluidez é central para a natureza do RPG.

No caso específico do ***NerdCast RPG: Ghanor***, essa lógica da montagem cultural se amplifica. O projeto, lançado em 2011 pelo site Jovem Nerd, adapta o formato de RPG de mesa para o podcast dramatizado, unindo improvisação narrativa, humor, trilhas sonoras e edição cinematográfica. O universo de Ghanor insere elementos cotidianos e comentários metalinguísticos que rompem com aquilo que é considerado tradicional da fantasia. O resultado é uma narrativa que subverte o épico com a sátira, o heroísmo com a ironia, o clichê com a desconstrução.

Essa montagem cultural, onde os resíduos simbólicos se tornam matéria-prima para a imaginação. É nesse sentido que podemos afirmar: o RPG é um jogo de trapeiros, no qual os participantes recolhem fragmentos do imaginário coletivo e os organizam em uma nova tapeçaria narrativa.

A Reconfiguração do Épico: sátira, subversão e fragmentação

O gênero épico, desde suas raízes em epopeias clássicas como A Ilíada ou A Odisseia, constrói-se sobre fundamentos de heroísmo, linearidade e transcendência. Mesmo em suas versões modernas, como nas obras de Tolkien, a estrutura narrativa tende a exaltar figuras heroicas, combates morais entre o bem e o mal, e mundos ficcionais coesos.

> *O gênero épico é estruturado em versos e estrofes. Sua principal característica é a narração de ações nobres praticadas por heróis representativos da história de um determinado povo. As epopeias Ilíada e Odisseia, compostas na Grécia Antiga, de autorias atribuídas a Homero, constituem os modelos mais famosos desse gênero, tendo influenciado a cons-*



trução de outras epopeias. (Brasil Escola)

No entanto, Ghanor opera em outro registro. Ao se apropriar da estética da fantasia épica e submetê-la à lógica da sátira e da improvisação, o podcast do Jovem Nerd subverte a expectativa de uma narrativa coerente, heroica. Como destaca Kátia Canton (2009), as práticas artísticas contemporâneas muitas vezes se estruturam a partir da fragmentação, da justaposição e da ironia, elementos que aparecem com intensidade em Ghanor, sobretudo por meio das ações imprevistas dos jogadores e das constantes quebras de quarta parede.

> *Hoje, no lugar das metanarrativas temos as pequenas histórias, que são contadas e recontadas de formas muito singulares. Escorregando e reconstruindo em meio ao mundo onde tempo e espaço se refazem mutuamente, procuramos ressignificar o mundo por intermédio das histórias. (Canton, 2009, p. 29)*

Não há em Ghanor uma jornada do herói idealizada. Não há um herói, o vilão mal tem falas e não tem protagonismo, a princesa que necessita de resgate perde a vida no fim da história e aqueles que deveriam ser seus salvadores são motivados apenas pela recompensa de um possível resgate. Esses personagens encarnam uma espécie de "anti-épico", em que as figuras tradicionais são desconstruídas ou caricaturadas, aproximando-se da tradição pós-moderna de paródia e colagem.

Essa reconfiguração também tem um efeito crítico: ao zombar dos clichês da fantasia e do tradicional jogo de RPG, o podcast expõe as fantasias da própria cultura nerd, muitas vezes baseada em modelos patriarcais, escapistas e maniqueístas, e as tensiona com uma linguagem marcada pela incerteza, pelo improviso e pelo riso.

Identidade, Interpretação e Linguagem no RPG

Para obter um melhor entendimento do tema proposto neste artigo, é fundamental que a narrativa de Ghanor seja entendida em suas origens. Afinal, apesar de ser um podcast e ter derivado múltiplos produtos a partir de si, Ghanor é, em primeira instância, um jogo de RPG. Portanto, apesar de não ser a intenção deste artigo trazer o pleno entendimento das origens e de como se dá a estrutura de um jogo de RPG, se faz necessário o entendimento, ainda que superficial, deste jogo.

A experiência de uma partida de RPG, como aquela dramatizada em ***NerdCast RPG: Ghanor***, é marcada por um processo performático de construção identitária. Diferente de narrativas literárias ou cinematográficas lineares, o RPG possui dois alicerces que fundamentam o jogo: Um narrador detentor de todo o conhecimento, de toda a história, personagens secundários, universo e ambientes detalhados, chamado de "Mestre do RPG", e os jogadores em si que constroem seus personagens em



diálogo constante com os demais participantes e com o mundo ficcional proposto, guiando-se por suas fichas de criação e atributos. Como aponta Figueredo (2017, p. 78), o RPG é, acima de tudo, uma prática discursiva: “o sujeito personagem não existe senão como discurso”.

Essa afirmação revela uma dimensão essencial do jogo, a de que os personagens não são representações estáveis ou pré-definidas, mas sim identidades em constante construção, articuladas pela linguagem, pela interação e pela imaginação coletiva. O RPG, nesse sentido, atua como um laboratório simbólico, no qual os jogadores encenam possibilidades de ser, pensar e agir que dialogam com sua subjetividade e com os códigos culturais que os atravessam.

No caso de Ghanor, os personagens interpretados pelos jogadores se desenvolvem não apenas por atributos de ficha técnica, mas pelas escolhas narrativas que revelam traços de caráter, dilemas morais, contradições e afetos. A sátira que marca o tom do podcast surge, muitas vezes, da fricção entre o arquétipo esperado e a atuação real entre o que o personagem “deveria ser” e como ele é efetivamente interpretado. A identidade, assim, aparece como uma performance instável, resultado da interação entre expectativa, linguagem e improviso.

Além disso, há uma forte ligação entre os elementos identitários dos jogadores e as decisões que tomam ao construir e interpretar seus personagens. Esse elo pode se dar por identificação direta ou oposta, mas, de todo modo, envolve um investimento subjetivo que reforça o caráter reflexivo do RPG como prática cultural.

Ao tornar essa experiência pública por meio do podcast, Ghanor eleva esse processo à condição de narrativa compartilhada, em que a escuta também se torna performance: os ouvintes não apenas consomem o conteúdo, mas reconhecem, interpretam e projetam sentidos, tornando-se parte da dinâmica identitária em jogo.

NerdCast RPG Ghanor

A cultura nerd vivenciou um crescimento exponencial nas últimas décadas, impulsionada pela ascensão da internet e pela consolidação de comunidades digitais em torno de temas como ficção científica, jogos, quadrinhos e cultura pop. No Brasil, o grupo Jovem Nerd tornou-se um dos principais vetores dessa convergência, destacando-se por sua atuação transmídia e pela capacidade de dialogar com diferentes públicos por meio de uma abordagem criativa, humorística e afetiva do universo geek.

> *Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer*



> *parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (Jenkins, 2009, p. 30)*

Fundado em 2002, o site Jovem Nerd consolidou-se como um ecossistema de conteúdo digital que abrange podcasts (***NerdCast***), vídeos, literatura, jogos, loja virtual e eventos presenciais. Um dos projetos mais marcantes desse universo é o ***NerdCast RPG: Ghanor***, lançado em 2011, que se destaca por adaptar a linguagem dos jogos de RPG de mesa para o formato dramatizado de áudio, em formato de podcast, dando origem a um universo ficcional que articula fantasia medieval, sátira contemporânea e improvisação narrativa.

Essa operação estética pode ser entendida à luz do conceito de "narrativas enviesadas", formulado por Kátia Canton (2009).

Segundo a autora, a arte contemporânea é marcada por uma aproximação com o real, por meio da incorporação de fragmentos do cotidiano e da subversão de formas narrativas hegemônicas.

> *A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. (Canton, 2009, p. 09)*

O ***NerdCast RPG: Ghanor***, é um projeto emblemático que ilustra a prática de montagem cultural característica do RPG. Ghanor é uma narrativa que aproxima o universo da fantasia medieval ao contemporâneo por meio da sátira, ao mesmo tempo em que tensiona os limites do universo tradicional do RPG ao inserir atitudes, linguagens e dilemas do presente dentro de uma estética épica e medieval.

Ambientado em um mundo de castelos, magos e dragões, Ghanor rompe com as convenções do gênero épico tradicional. Em vez de uma narrativa linear, heroica e transcendente, seus personagens não falam como heróis, mas como jogadores contemporâneos, falam gírias, ironizam a própria narrativa e desconstroem papéis clássicos.

Essa estética da justaposição entre o épico e a sátira, aproxima Ghanor da lógica do trapeiro descrito por Walter Benjamin. Assim como o trapeiro recolhe os restos da cidade e os transforma em novos objetos, dando-os novos significados, o jogador de RPG recolhe e utiliza fragmentos do arcabouço cultural de seus participantes (fantasia medieval, clichês do universo narrativo da própria cultura nerd, gírias, trilhas sonoras e cultura cinematográfica) e os organiza em tecido narrativo singular.

É através desta "catança" de fragmentos e recortes de diversas culturas, que cada participante da partida do RPG de Ghanor constrói a persona, os traços comportamentais, tudo aquilo que vai caracterizar e dar vida aos personagens que serão



ricamente interpretados durante toda a narrativa do NerdCast.

A dinâmica de Ghanor é permeada pela lógica da improvisação. As decisões narrativas dos jogadores, o humor espontâneo, as referências culturais inesperadas e até mesmo os erros se tornam parte integrante da história. Essa abertura estrutural transforma o RPG em um espaço de experimentação estética, que propõe o abandono da linearidade e da previsibilidade em favor de formas narrativas híbridas, fragmentadas.

Em Ghanor, essa fragmentação se manifesta na reconfiguração do épico, onde não há heróis idealizados, os vilões são periféricos, e a jornada do herói cede espaço para o humor, o improviso e o "anti-heroísmo", como já posto neste artigo.

Desta forma, o ***NerdCast RPG: Ghanor*** exemplifica como o RPG, enquanto linguagem, é um espaço de montagem cultural, um "jogo de trapeiros" que recolhem e ressignificam os fragmentos simbólicos disponíveis. Ghanor não apenas adapta o RPG para o áudio, mas cria um espaço híbrido onde o jogo, a improvisação, a cultura nerd e a fantasia épica se misturam para formar uma nova experiência estética.

Apropriações culturais como estratégia criativa

O RPG, enquanto prática cultural, se apresenta como um espaço de apropriações simbólicas. Os jogadores recolhem fragmentos do imaginário coletivo, mitos, arquétipos, clichês de gênero, expressões culturais e diversas outras referências, e os reorganizam em novas narrativas.

Essa lógica de apropriação conecta diretamente o RPG à figura do trapeiro proposta por Walter Benjamin.

Da mesma maneira, o jogador de RPG coleta pedaços do universo cultural, tenham eles origem em Tolkien, HQs de super-heróis, de filmes, de memes da internet ou de sátiras cotidianas, e os transforma em elementos narrativos para suas histórias, como se esses recortes culturais estivessem espalhados por ruas e vielas de uma cidade imaginária, onde os jogadores de RPG percorrem diversos caminhos, indo e vindo, recolhendo e se apropriando desses "trapos culturais", para ressignificá-los.

A subversão da linguagem épica por expressões cotidianas, referências pop e improvisos humorísticos é uma das chaves para entender o RPG como algo que vai reunir e dar novo significado à recortes culturais. O jogador de RPG, assim como o trapeiro, transforma esses resíduos culturais para a criação: ele reaproveita e reinterpreta símbolos, desloca significados, mistura temporalidades e estéticas.

Essa dinâmica de Ghanor reflete a instabilidade, o improviso, a fragmentação e a contaminação pelo cotidiano, características que, segundo Kátia Canton (2009),



são marcas da arte contemporânea. A apropriação cultural no RPG não é, portanto, apenas uma escolha estética: ela é uma estratégia criativa que permite questionar os discursos hegemônicos, subverter as convenções de gênero e abrir espaço para novas formas de protagonismo, subjetividade e crítica.

Esta prática de apropriação e ressignificado torna o RPG uma linguagem profundamente contemporânea, uma ferramenta de criação que reflete diversas culturas (pop, nerd, literária e cinematográfica) e, ao mesmo tempo, as questiona.

No RPG, a invenção é um ato constante e coletivo. Os jogadores não apenas criam personagens, mas constroem mundos e narrativas a partir de uma mistura de referências. É desta forma que o RPG transforma a apropriação de recortes culturais em estratégia criativa, revelando-se como um campo fértil de experimentação simbólica, crítica cultural e imaginação compartilhada.

Conclusão

Este artigo buscou aproximar a figura do trapeiro, tal como descrita por Walter Benjamin em sua leitura de Baudelaire, da prática cultural do RPG, com foco no ***NerdCast RPG: Ghanor***.

Observamos que o trapeiro, para Benjamin, é aquele que recolhe os restos da cidade, os resíduos do cotidiano, aquilo que a indústria e que o boêmio não quer, e os transforma em novos sentidos.

Essa figura se torna uma poderosa metáfora para o jogador de RPG, que, ao criar personas complexas e as interpretar e improvisar histórias, recolhe fragmentos de diferentes culturas, e as reorganiza em novas narrativas.

No caso específico de ***Ghanor***, essa montagem cultural se manifesta de maneira explícita. O podcast demonstra que o RPG não é apenas uma simulação de fantasia heroica, mas um campo de experimentação simbólica, onde a cultura nerd, a crítica social e o improviso se entrelaçam para criar formas de sentido. Apropriar-se de fragmentos culturais e reconfigurá-los em novas narrativas é, portanto, a essência do RPG como linguagem.

À luz do conceito de ‹narrativas enviesadas› de Kátia Canton (2009), a análise do ***NerdCast RPG: Ghanor*** revela-se fundamental para compreender como o RPG dramatizado se posiciona como uma forma narrativa intrinsecamente alinhada aos valores da arte contemporânea: instabilidade, improviso, fragmentação e contaminação pelo cotidiano. Longe de reiterar as convenções do gênero épico, Ghanor tensiona suas estruturas a partir da própria linguagem do RPG, que se constrói na oralidade, na colaboração entre jogadores e no improviso como ferramenta criativa.

Esse aspecto promove uma desconstrução do épico que não se dá por negação



explícita, mas por um gesto formal que desestabiliza os elementos centrais do gênero. Ao colocar em cena personagens imprevisíveis, escolhas narrativas descentralizadas e uma estética marcada pelo humor e pela metalinguagem, o podcast não apenas reconfigura o imaginário da fantasia, como também propõe uma crítica sutil e bem-humorada à própria cultura nerd e seus modelos identitários idealizados

Por fim, entendemos que o RPG, à semelhança do trapeiro proposto por Walter Benjamin, é uma prática de resistência cultural. Um jogo com os resíduos da cultura, uma bricolagem coletiva que revela e reinventa o mundo a partir de seus fragmentos.

O *NerdCast RPG: Ghanor* exemplifica essa dinâmica ao transformar o RPG em uma narrativa enviesada, colaborativa e crítica, um espaço onde o jogo não apenas diverte, mas também questiona, ironiza e propõe novas possibilidades de imaginar o mundo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2018.

BRASIL ESCOLA. RPG. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

FLANAGENS. Sobre trapeiros, poetas e restos. 2007. Disponível em: https://flanagens.blogspot.com/2007/10/sobre-trapeiros-poetas-e-restos.html. Acesso em: 24 maio 2025.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

CANTON, Kátia. Narrativas Enviesadas: arte contemporânea e fragmentação, 2009.

NERDCAST RPG: Ghanor. Podcast. Jovem Nerd, 2011. Disponível em: https://jovemnerd.com.br/nerdcast/nerdcast-rpg-ghanor/. Acesso em: 24 maio 2025.

LUIZ, Giacomo Patrocínio Figueredo; KOGUT, Guilherme. O processo de constituição do sujeito personagem e a criação de sua identidade no jogo de RPG, 2017. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1237/1269 . Acesso em: 24 maio 2025.



UMA VANGUARDA DE UM HOMEM SÓ?

Bruna Martins Posso Simone (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[48]

Orientadora: Profª Drª Daniela Spinelli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[49]

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o pintor francês Georges Rouault explorar a discussão a respeito de sua obra analisando as diferenças e semelhanças em relação aos seus contemporâneos e a dificuldade de classificá-lo em alguma das vanguardas do modernismo. Metodologicamente, será utilizado o conceito de

48 Bruna é mestranda no programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e bolsista CAPES-PROSUC. Atua como freelancer na área de ilustração, principalmente de livros infantis, e é professora convidada no Seminário Teológico Evangélico Betel Brasileiro de São Paulo. É graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal de São Carlos, e tem formação no programa Master of Divnity pelo Seminário Teológico Servo de Cristo, em São Paulo. Ingressou na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, onde cursou Artes Visuais durante o ano de 2017.

49 Daniela é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) e do Centro de Filosofia (CEFT/UPM). É responsável pelo Laboratório de Humanidades Digitais (LHUDI) do PPG-EAHC, da UPM. Líder do grupo de pesquisa Utopias e Distopias: Estudos Interdisciplinares (PPGEAHC) e pesquisadora do grupo Renascimento e Utopia (CNPq/ UNICAMP), do U-TOPOS - Centro de Pesquisa sobre Utopia (IEL/ UNICAMP). Realizou o pós-doutorado (FAPESP) no Departamento de Pós Graduação em História, da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, sob a supervisão da Prof. Dra. Edilene Teresinha Toledo. De setembro de 2015 a agosto de 2016, foi visiting scholar no Dipartimento di Storia, da Università degli Studi di Firenze - UniFI. Sob a supervisão do Prof. Dr. Marco Palla e da Prof. Dra. Francesca Tacchi, na Università degli Studi di Firenze - UniFI, onde realizou parte do seu projeto de pós-doutorado (FAPESP - BEPE). Obteve o Doutorado (2014), em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ornelas Berriel, com bolsa do CNPq. Realizou o estágio de pesquisa no exterior na Università degli Studi di Firenze, de 09/2010 a 08/2011, sob a supervisão do Prof. Dr. Gianluca Bonaiuti, do Dipartimento di Studi sullo Stato (com o apoio da CAPES). Mestre em Literatura e Crítica Literária, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008) sob orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Junqueira (com bolsa CAPES).



vanguarda apresentado por Renato Poggioli (1968). A partir da revisão bibliográfica, serão apresentados pontos de convergência e dissonância entre Rouault e as vanguardas da arte moderna. Os principais autores utilizados são William Dyrness (1971), Stephen Schloesser (2005), Claude Cernucshi (2008a; 2008b) e Jennifer Johnson (2014). Como conclusão, percebe-se que apesar de identificarmos tendências expressionistas em Rouault, sua devoção o coloca à margem das principais vanguardas artísticas de seu tempo e levanta uma voz dissonante em meio ao modernismo europeu. Sua vanguarda e manifesto deveriam ser identificados a partir do grupo social e ideológico com o qual ele se relaciona de maneira mais direta, o movimento de Renovação Católica na França.

Palavras-chave: Arte Moderna; Vanguarda; Georges Rouault

"Georges Rouault é quase certamente o maior pintor religioso do nosso tempo e é internacionalmente considerado como um dos poucos grandes artistas do século XX" (Soby, 1945, contracapa)[50]. Em meus estudos de mestrado, procuro entender o motivo da importância e influência de Rouault em seu próprio tempo, e porque ele tem sido redescoberto no século XXI. Apesar de ser pouco conhecido no Brasil, Rouault tem sido estudado por acadêmicos de diferentes países (é com alguns deles que eu dialogo neste artigo). Além disso, muitos artistas do cenário contemporâneo o consideram um modelo e inspiração (só para citar alguns: Joel Keplac, Makoto Fujimura e Bryn Gillette). Para este artigo, eu gostaria de apresentar apenas uma das questões que fazem parte deste estudo: explorar a discussão a respeito de sua obra analisando as diferenças e semelhanças em relação aos seus contemporâneos e a dificuldade de classificá-lo em alguma das vanguardas do modernismo.

Minha pesquisa é de natureza básica, pois pretendo ampliar o conhecimento a respeito deste artista no meio acadêmico brasileiro. Os objetivos da pesquisa são descritivos e exploratórios. Quero refletir a respeito do pensamento de Rouault materializado em sua obra, e como ele se relaciona com as vertentes artísticas de seu tempo. Para tanto farei uma revisão bibliográfica e apresentarei pontos de convergência e dissonância entre Rouault e as vanguardas da Arte Moderna.

50 Todas as citações diretas deste artigo foram traduzidas do inglês para o português de forma livre, utilizando plataformas de inteligência artificial para verificar a tradução.



Figura 1 – Rouault em seu estúdio, 1953 - Fonte: Fondation Georges Rouault, 2025

Rouault é um artista francês, católico, que viveu de 1871 a 1958. Seus trabalhos têm como características principais: traços pretos grossos contornando cores fortes (que nos remetem aos vitrais com os quais Rouault trabalhou quando jovem); uma materialidade evidente (camadas de tinta, ou “material”, aparentes e espessas); e uma figuração que apesar de tender à abstração, não se permite chegar a ela (não há preocupação em expressar profundidade, fazendo com que haja uma sensação de figura plana, na qual o ambiente e os personagens podem se confundir).

Os temas pelos quais ele é mais lembrado são prostitutas, palhaços e Cristo. Estes personagens estão presentes em suas pinturas e gravuras, em menor ou maior quantidade (o número exato de quantas vezes estes personagens aparecem ao longo dos anos foi catalogado por Pierre Courthion e Isabelle Rouault em 1962). Seu traço e sua temática fazem com que suas obras sejam identificadas com facilidade.



Figura 2 – Temas recorrentes: Prostitutas, palhações e Cristo.- Da esquerda para a direita: Garota no Espelho, 1906; Pierrot aristocrata, 1941-1942; Cristo, 1937. Fonte: Fondation Georges Rouault, 2025.

Uma vez que Rouault foi brevemente apresentado, gostaria de me voltar agora para aquilo que proponho como discussão neste artigo: entender a dificuldade de enquadrar Rouault em alguma vanguarda do modernismo. Para tanto, é necessário primeiro definir o que seria uma vanguarda e o que a caracteriza.

Como explica Katia Canton, o termo “avant-garde” é uma expressão militar francesa que carrega as ideias de inovação e ruptura (Canton, 2009). Esta expressão tornou-se um rótulo estilístico para se referir aos movimentos artísticos modernos e diferenciar artistas inovadores, grupos de artistas que compartilham ideias e técnicas, e obras de arte em si (Cernuschi, 2008b).

Alfred Barr, primeiro diretor do Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), e Will Gompertz, ex-diretor da Tate Gallery e atual diretor do Barbican Centre, apresentam a história da Arte Moderna em um visual gráfico que relaciona as vanguardas entre si.

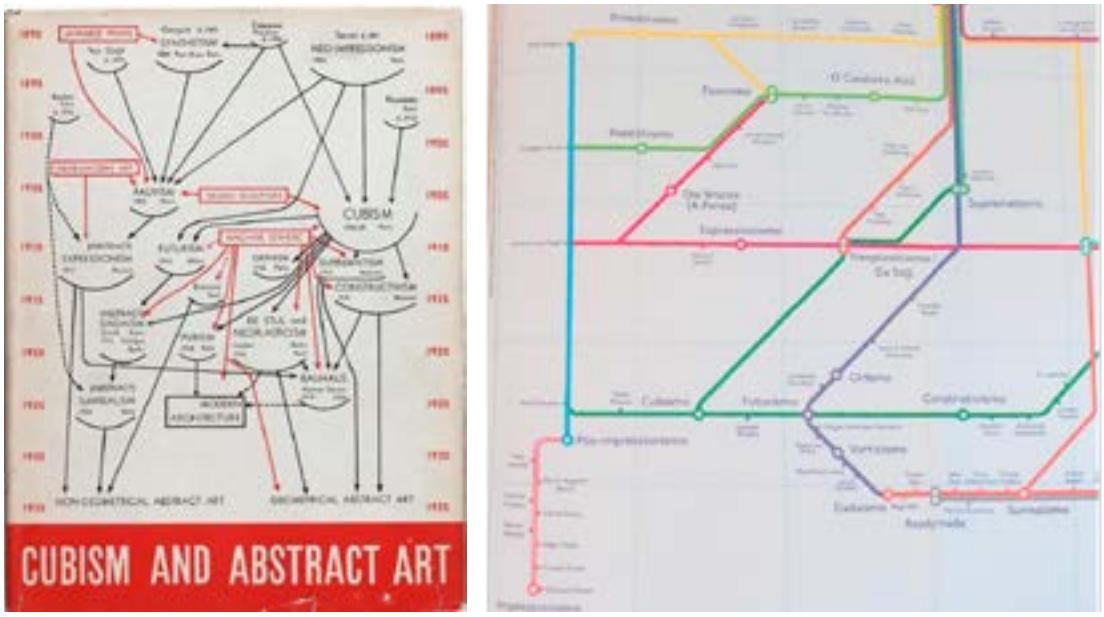


Figura 3 – História da Arte Moderna em visual gráfico - Fonte: Barr, 1936 (esq.); Gompertz, 2013 (dir).

Na capa do catálogo da exposição *Cubism and Abstract Art*, de 1936, Barr apresenta um "evolucionismo artístico". De acordo com essa visão, a arte estava caminhando para a abstração, a forma de arte mais evoluída possível. Rouault, com sua teimosa figuração, não se encaixa neste pensamento. Neste sentido, ele é considerado ultrapassado e não é citado por Barr em seu diagrama.

Gompertz, escrevendo 77 anos depois, traz um gráfico já bastante desenvolvido e aumentado (acima vemos apenas metade do gráfico), e não despreza elementos figurativos, eles são parte da arte do agora. Ao mesmo tempo, ao retratar a história da arte moderna, Gompertz ignora Rouault, que não é sequer mencionado ao longo do livro. Essa exclusão talvez esteja relacionada à dificuldade de classificar Rouault como pertencente a alguma vanguarda. Como Claude Cernuschi comenta, "críticos e historiadores achavam a complexidade da produção de um artista mais fácil de compreender se sua agenda fosse claramente delineada em declarações ou manifestos coletivos" (Cernuschi, 2008a, p. 3).

Entendendo as relações entre as vanguardas propostas por Barr e Gompertz, e a ausência de Rouault em qualquer uma delas, gostaria de trazer uma definição de "vanguarda" a partir da qual posso examinar estas questões. Para fazer uma reflexão consistente a respeito deste problema, apresento a definição de vanguarda elaborada por Renato Poggioli em seu livro *The Theory of Avant-Garde* (1968). Poggioli considera a arte de vanguarda:

> *tanto como um fenômeno multifacetado quanto como um fenômeno geral. No caso de um fenômeno pertencente à história da arte, isso significa tratá-lo não tanto como um fato estético, mas como um fato sociológico. Em outras palavras,*



> *examinaremos aqui a arte de vanguarda não sob sua espécie como arte, mas através do que ela revela, dentro e fora da própria arte, de uma condição psicológica comum, um fato ideológico único. (...) Poderíamos até dizer que a ideologia de vanguarda é um fenômeno social precisamente devido ao caráter social ou antissocial das manifestações culturais e artísticas que ela sustenta e expressa. (Poggioli, 1968, p. 4)*

Assim, ao contrário da ideia comum do termo "vanguarda", que costuma estar associada a questões de ordem estética e visual, considerarei vanguarda como um fato social, de comunidade, uma questão ideológica que une artistas em grupos distintos. A partir desta consideração, me voltarei para a relação de Rouault com as vanguardas de seu tempo.

Dyrness relata que Rouault não aprovava classificações. "Certa vez, quando um crítico o chamou de expressionista, ele respondeu: 'Como você pode classificar artistas como borboletas mortas, que são fixadas em cortiça, numeradas e colocadas sob vidro? É ridículo!'" (Dyrness, 1971, p. 47). Críticos e jornalistas da época não sabiam como enquadrá-lo e Rouault não estava disposta a colaborar.

Em 1905, no Salão de Outono, Rouault participou da exposição ao lado de Henri Matisse, André Derain, Maurice de Vlaminck, Albert Marquet, entre outros. Foi após este evento que tais artistas foram taxados de "as feras" ou, no francês, ***les fauves***, o que marcou o início do movimento Fauvista. Apesar de ter exposto em uma sala separada destes, o jornal ilustrado ***L'Illustration***, colocou o quadro de Rouault ao lado destes artistas e o ligou a este movimento (como é apontado por Jennifer Johnson, 2014).

Rouault e Matisse haviam estudado juntos sob a mentoria de Gustave Moreau na ***École des Beaux-Arts*** de Paris, eles continuaram a se escrever por muitos anos e um dos biógrafos de ambos os artistas conta que Matisse tinha em seu apartamento, em um lugar de honra, uma gravura de Rouault (Dyrness, 1971). Apesar disso, suas visões a respeito da arte eram quase totalmente opostas.

Ao escrever sobre esta relação, James Soby comenta que Rouault "se opôs ao desejo pacífico de Henri Matisse de que a arte evocasse 'a mesma sensação que uma boa poltrona', fazendo com que grande parte de sua própria pintura se assemelhasse a um assento de julgamento moral" (Soby, 1945, p. 5). Rouault não compartilha a ideologia artística dos fauvistas. Como explica Soo Yun Kang, "Ao contrário dos fauvistas (...) sua paleta é moderada e transmite uma sensação de repulsa, em vez de alegria. Rouault, na verdade, não era um fauvista, pois não aderiu ao hedonismo, que era um dos princípios básicos do movimento" (Kang, 2000, p. 40).

Ao longo de sua carreira, críticos também relacionaram Rouault ao Primitivismo e ao Surrealismo. Percebendo o momento histórico em que ele viveu, e o surgimento



destas vanguardas, podemos entender a confusão. O Primitivismo surge a partir da desilusão com a sociedade moderna "evoluída". Os primitivistas buscaram nas sociedades pré-industriais uma "pureza" que havia sido perdida. Nas artes, passou-se a valorizar um tipo de traço livre e rústico, em oposição à arte erudita das Academias. Observamos os artistas interessados em ambientes e artefatos de civilizações chamadas "primitivas". Em alguns momentos, Rouault retrata paisagens e cenas de uma sociedade pré-industrial, mas não pelo seu valor "primitivo", e sim pelo seu valor religioso e bíblico. Ainda assim, Rouault foi colocado ao lado dos primitivistas, mais pela proximidade do traço do que pela proximidade de pensamento.

O outro movimento ao qual ele já foi erroneamente associado é o Surrealismo. O termo "surrealismo" foi cunhado por Guillaume Apollinaire em 1917, e indica uma sobreposição de realidades, a busca por uma realidade que está sobre aquela apresentada pelo positivismo racionalista. Esta busca de uma realidade verdadeira faz parte dos anseios e preocupações da geração que viveu a Primeira Guerra Mundial. André Breton, que escreveu o Manifesto Surrealista em 1924, atuou como psiquiatra durante e depois da guerra, e foi influenciado por Sigmund Freud. Propôs uma realidade verdadeira, superior, que se percebe no inconsciente, oposta ao racional.

Por evocar também uma realidade espiritual, não positivista, Rouault foi equivocadamente relacionado aos surrealistas. Porém, diferente deles, Rouault acreditava em uma realidade espiritual racional, não inconsciente. Além disso, Rouault não parte de uma perspectiva niilista (que nega o sentido da vida e da moralidade), como os surrealistas, mas sim de uma perspectiva religiosa teísta (que afirma um Ser eterno e pessoal).

O movimento ao qual Rouault é mais frequentemente associado é o Expressionismo. A este respeito, Dyrness comenta:

> *Nenhum artista se desenvolve isoladamente, e Rouault, como todos os artistas, foi influenciado pelas correntes artísticas de sua época. Uma delas foi o conflito entre o impressionismo, entendido em seu sentido mais geral como a representação de sensações, e o expressionismo, que se refere à expressão de emoções internas. (...) É claro que muitos críticos viram tendências expressionistas em Rouault e, como a arte francesa geralmente se inclina para o impressionismo, ele é frequentemente agrupado com expressionistas do norte e germânicos. Descargues afirma que Rouault é o único artista francês recente que permaneceu expressionista durante toda a sua vida" (Dyrness, 1971, p. 47).*

A maioria dos críticos de arte concorda com esta afirmação. Cernuschi observa que o Expressionismo é um movimento amplo, cuja "ênfase na experiência subjetiva é difícil de avaliar criticamente, e seus parâmetros formais são relativamente mais flui-



dos do que, digamos, os do cubismo ou do futurismo, muitas vezes se sobrepondo a estratégias associadas a outras tendências modernistas" (Cernuschi, 2008a, p. 7). O autor defende que o próprio fato de ser um movimento amplo é o que permite a classificação de Rouault como expressionista. Em seus artigos, Cernuschi elenca as aproximações de Rouault para com a retórica expressionista. Gostaria de apresentar algumas delas:

+ distorções de forma;
+ tendências subjetivas e pessimistas;
+ anti-intelectualismo;
+ a proximidade com as artes gráficas e a necessidade da materialidade da mídia;
+ a fascinação pelo gesto e pela postura corporal;
+ a preocupação com questões espirituais e;
+ uma urgência por criar. (Cernuschi, 2008b)

Cernuschi levanta não apenas proximidades estéticas de Rouault para com os expressionistas, mas também questões subjetivas, formas de pensar que se aproximam. Neste sentido, concordo que sendo necessário enquadrar o artista em algum movimento moderno, Rouault se aproxima mais do Expressionismo do que de qualquer outro. Todavia, as veementes negações do artista para com esta classificação não precisam ser desprezadas.

Partindo de uma análise mais sensível à voz do artista, Tara Ward argumenta que no livro ***Divertissement***, Rouault apresenta a sua visão particular de uma possível história da arte moderna na França. Segundo a autora, ele se coloca na tradição de Gustave Courbet, Édouard Manet, Paul Cézanne e Robert Delaunay. Esta relação não se deve ao estilo pictórico (dado que são absolutamente distintos), mas sim à rejeição que todos estes aristas sofreram a princípio, e à resistência a uma imposição estrangeira (italiana e germânica). Assim, a autora defende que, "para Rouault, essas quatro figuras representavam uma história de resistência e uma linhagem especificamente francesa da arte moderna." (Ward, 2008, p. 360)

Este desejo de ligar-se à tradição francesa é também observado por Cernuschi. E considerando as difíceis relações internacionais entre França e Império Alemão ao longo da vida de Rouault, isso faz sentido. Rouault nasceu em Belleville, subúrbio de Paris, logo após o final da guerra franco-prussiana, na qual a França saiu derrotada e teve dois territórios tomados. Mais especificamente, Rouault nasceu no dia 27 de maio de 1871, durante um bombardeio na Semana Sangrenta. Seu bisneto, Philippe Rouault, conta que "uma granada perdida atingiu a casa de seus avós, na ***rue de la Villette***, 51, em Paris, e a jovem grávida teve que ser transferida para o porão, onde deu à luz seu segundo filho" (Rouault, 2024, p. 9). A Semana Sangrenta marca o fim da Comuna de Paris, que foi um governo revolucionário com duração de 72 dias,



instaurado após a derrota da França na Guerra Franco-Prussiana e o colapso do Segundo Império. Este episódio, é lembrado pelo violento ataque das forças oficiais francesas e prussianas à Paris.

Além disso, Rouault vivenciou as duas Grandes Guerras Mundiais. Em ambas, França e Alemanha foram inimigas. Apesar de a França estar do lado vencedor, foi o país europeu ocidental vencedor que mais perdeu cidadãos na I Guerra Mundial, dentre eles, pessoas que Rouault conhecia. Rouault era um francês nato, ele nasceu no subúrbio de Paris, veio de família proletária, nunca saiu da França. Esta resistência a uma imposição estrangeira é uma das principais causas de sua recusa em se associar aos expressionistas. Mas, apesar de todo o seu protesto, a maioria dos autores o classifica como expressionista e não precisamos negar que há de fato aproximações.

Mesmo admitindo tais características e relações, ao se referirem a Rouault, os estudiosos o colocam em um ***locus*** isolado. Soby apresenta Rouault como "uma figura solitária em uma era de manifestos coletivos e direções compartilhadas" (Soby, 1947, p. 5). E Giulio Carlo Argan o descreve como o único artista moderno religioso (Argan, 1992, p. 469). Se estas frases soam estranhas ou forçadas, talvez o contexto nos ajude a entender melhor o que estes autores estão propondo. A seguir apresento o contexto destas citações:

> *Georges Rouault: uma figura solitária em uma era de manifestos coletivos e direções compartilhadas; um católico devoto e pintor devocional em um período em que os artistas mais frequentemente expressavam uma gama de sentimentos antirreligiosos, da indiferença à irreverência; um pintor do pecado e da redenção diante do esteticismo e do contraesteticismo predominantes; um artista com uma visão limitada de ferocidade ilimitada, em contraste com muitos outros pintores importantes que examinaram e mudaram de opinião, mas raramente mantiveram o olhar fixo por muito tempo (Soby, 1947, p. 5)*

> *Na arquitetura, os arquitetos constroem igrejas porque a sociedade pede e o profissional liberal atende; o único arquiteto com um genuíno impulso religioso é Antoni Gaudí, que construiu apenas uma igreja, ao passo que Dominicus Böhm, que construiu muitas, não é senão um profissional especializado em igrejas. Analogamente, existiram pintores que abordaram ocasionalmente temas religiosos e trabalharam para igrejas (o próprio Matisse, Severini, Chagall), mas o único artista de inspiração religiosa foi Georges Rouault, na França. (Argan, 1992, p. 469)*



A característica marcante que se repete em ambas as falas é a devoção ou religiosidade de Rouault. Este ponto parece ser crucial para entender as dificuldades dos críticos ao lidar com Rouault. O artista e filósofo brasileiro Ricardo Barreto explica que:

> *No período clássico, a arte era inseparável da religião, cuja essência era a espiritualidade; na modernidade a espiritualidade foi substituída pelas ideologias das grandes narrativas (capitalismo e socialismo). As artes clássicas inventaram a poética e a estética: o belo e o sublime. A arte moderna inventou a vanguarda que se propunha ser revolucionária, seu motor era a dialética do novo sem o velho. (Barreto, 2025, texto descritivo de entrada)*

Rouault é um pintor da Arte Moderna, mas não se encaixa na modernidade. A dialética moderna não é o motor de sua arte. A arte de Rouault tem um caráter essencialmente religioso. Dyrness (1971) observa como os críticos de arte são obrigados a utilizar uma linguagem teológica para descrever e pensar o trabalho de Rouault, não há escapatória. E talvez por isso tenha sido tão incômodo falar sobre ele e classificá-lo. Rouault é um pintor único por sua devoção religiosa.

Pensando nisso, quero propor que sua experiência de retiro em Ligugé representa o que teria sido o manifesto coletivo de Rouault, ao qual ele foi fiel até o fim da carreira. Em 1901, o escritor Joris-Karl Huysmans, tendo abandonado seu cargo como funcionário público francês, criou um lugar de refúgio para artistas na abadia de Ligugé, um mosteiro beneditino do século IV. “Huysmans queria estabelecer ali uma pequena comunidade de artistas e escritores que pudessem desenvolver sua fé sem serem perturbados pelas tentações e armadilhas da grande cidade”. (Dyrness, 1971, p. 66)

A respeito desta experiência, Rouault escreve:

> *Éramos alguns amigos que formávamos um pequeno grupo em torno de Huysmans e tentávamos lançar as bases para um trabalho artístico e intelectual dedicado e altruísta. Huysmans queria reunir homens que, tendo abandonado a farsa de Paris, não contariam nem com dinheiro nem com influência; sem bacharelados ou doutorados, e sem especialistas; apenas homens que tivessem deixado para trás tudo o que não era essencial na vida: diplomas, medalhas, prerrogativas. Ele queria organizar isso comigo, Antonin Bourbon e alguns outros. (citado por Dyrness, 1971, p. 66)*

O projeto de Huysmans durou apenas seis meses, dos quais Rouault presenciou dois. Em 1901, a tensão na França entre Igreja e Estado havia alcançado um nível



crítico e uma lei foi criada para proibir comunidades com fins religiosos. Rouault se viu obrigado a voltar para Paris, mas voultou com suas convicções ainda mais firmes. Este grupo de artistas havia firmado um compromisso de não se deixar levar pelo gosto do público, nem pelo dinheiro, nem pela pressão da crítica, mas produzir uma arte autêntica que representasse verdadeiramente aquilo que eles eram e criam.

De volta a Paris, Rouault conheceu Jacques e Raissa Maritain, com os quais o artista podia discutir incansavelmente a respeito de arte e cultura. Maritain escreveu o livro Art and Scholasticism, o qual é tido como um resultado de suas inúmeros conversas com o artista. Neste livro, Maritain diz:

> *Não separe sua arte de sua fé. Mas deixe distinto o que é distinto. Não tente misturar à força o que a vida une tão bem. Se você fizesse de sua estética um artigo de fé, estragaria sua fé. Se você fizesse de sua devoção uma regra da atividade artística, ou se transformasse o desejo de edificar em um método de sua arte, estragaria sua arte. (Maritain, 1974, p. 47)*

Este parágrafo resume como Rouault relacionava estas duas esferas centrais em sua vida: a arte e a fé. Elas conviviam em harmonia, não havia imposição. Rouault retratava o que pensava e sentia, mas essa sua percepção da vida e do mundo se dava a partir da perspectiva da fé. Em suas próprias palavras, “Todo o meu trabalho é religioso para aqueles que sabem como olhar para ele” (citado por Dyrness, 1971, p. 79).

Johnson escreve:

> *Rouault tem, portanto, uma relação difícil com as narrativas do modernismo. Por um lado, ele parece se encaixar — ele estudou no estúdio de Gustave Moreau ao lado de Matisse e é frequentemente associado ao fauvismo. Por outro lado, ele não se encaixa de forma alguma, tornando-se mais conhecido como pintor religioso devido a temas que, desde o início, foram vistos como distanciando seu trabalho do modernismo dominante. (Johnson, 2014, p. 3)*

Apesar de discordar da posição de Johnson, pois acredito que Rouault era religioso não apenas pela temática, é interessante observar que é exatamente este o “problema” de Rouault. Ele é muito religioso para ser moderno.

Nenhum movimento moderno abraça a fé como ele o fez. Por este motivo, Stephen Schloesser o coloca ao lado de Georges Bernanos e Charles Tournemire:

> *Eu os encaro como expressões de uma tendência, formulando ideias católicas tradicionais sob uma aparência modernis-*



> *ta. Não afirmo, porém, que eles se consideravam membros de um movimento unificado: eles não se imaginavam assim. Somente olhando para trás, após quase um século, podemos vê-los como expressões variadas de uma única ideia cultural-religiosa. (...) Se eles podem ser abordados como expressando juntos uma tendência, é por causa de sua localização comum na França do pós-guerra e de seus usos comuns das ideias católicas tradicionais como respostas modernistas à crise cultural. (Schloesser, 2005, p. 15)*

No catálogo da exposição ***Georges Rouault: Forme, couleur, harmonie***, de 2006, Fabrice Hergott argumentou que Rouault é um "pintor moderno para o qual ainda não foi estabelecido um quadro teórico" (citado por Cernuschi, 2008a, p. 7). Me parece que Schloesser faz exatamente isso, ainda que não tenha criado um nome para este quadro teórico.

Retomando o conceito de vanguarda apresentado por Poggioli, procurei mostrar ao longo deste artigo, como Rouault não compartilha as ideologias das vanguardas atuantes em seu tempo e local, como Fauvismo, Primitivismo e Surrealismo. Apesar de conhecer e se relacionar com representantes destas vanguardas, Rouault não faz parte destas comunidades ideológicas. Ele está socialmente, psicologicamente e ideologicamente associado ao movimento de Renovação Católica na França.

Não é necessário negar as proximidades estilísticas e retóricas de Rouault com o Expressionismo. Todavia, concordo com o posicionamento de Schloesser ao estabelecê-lo entre outras figuras do ambiente cultural francês do século XX que compartilham uma ideologia que é essencialmente católica e moderna. Assim, considerando a primazia do valor da fé e religião para Rouault, e seus relacionamentos socioculturais, os círculos dos quais fazia parte, acredito ser coerente admitir que Rouault tem um lugar único na história da Arte Moderna. Sua devoção o coloca à margem das principais vanguardas artísticas de seu tempo e levanta uma voz dissonante em meio ao modernismo europeu.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. Arte moderna. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

BARR, A. H. Cubism and abstract art. Nova York, NY: The Museum of Modern Art, 1936.

BARRETO, R. Synthetika. In: Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE). São Paulo, SP: 2025.

CANTON, K. Do moderno ao contemporâneo [Coleção temas da arte contemporânea]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CERNUSCHI, C. Georges Rouault and the Rhetoric of Expressionism. Religion and



the Arts, Boston, EUA, v 12, p 479–539, 2008a.

_____Rouault and Expressionism. In MCMULLEN MUSEUM OF ART (Boston College). Mistic Masque: Semblance and reality in Georges Rouault: catálogo. Boston, MA (USA), 2008b.

DYRNESS, W. A. Rouault: A Vision of Suff ering and Salvation. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1971.

FONDATION GEORGES ROUAULT. Artiste e Euvre. Disponível em: https://rouault.org/ Acesso em: 29/09/2025.

GOMPERTZ, W. Isso é arte? 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

JOHNSON, J. Georges Rouault's Modernism and the Question of Materiality. Tese (Doutorado em Filosofia no Departamento de História e Arte) Universidade de Oxford, Oxford (Inglaterra), 2014.

KANG, S. Y. Rouault in Perspective: Contextual and Theoretical. Inglaterra, International Scholars Publications, 2000.

MARITAIN, J. Art and scholasticism and the frontiers of poetry. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press, 1974.

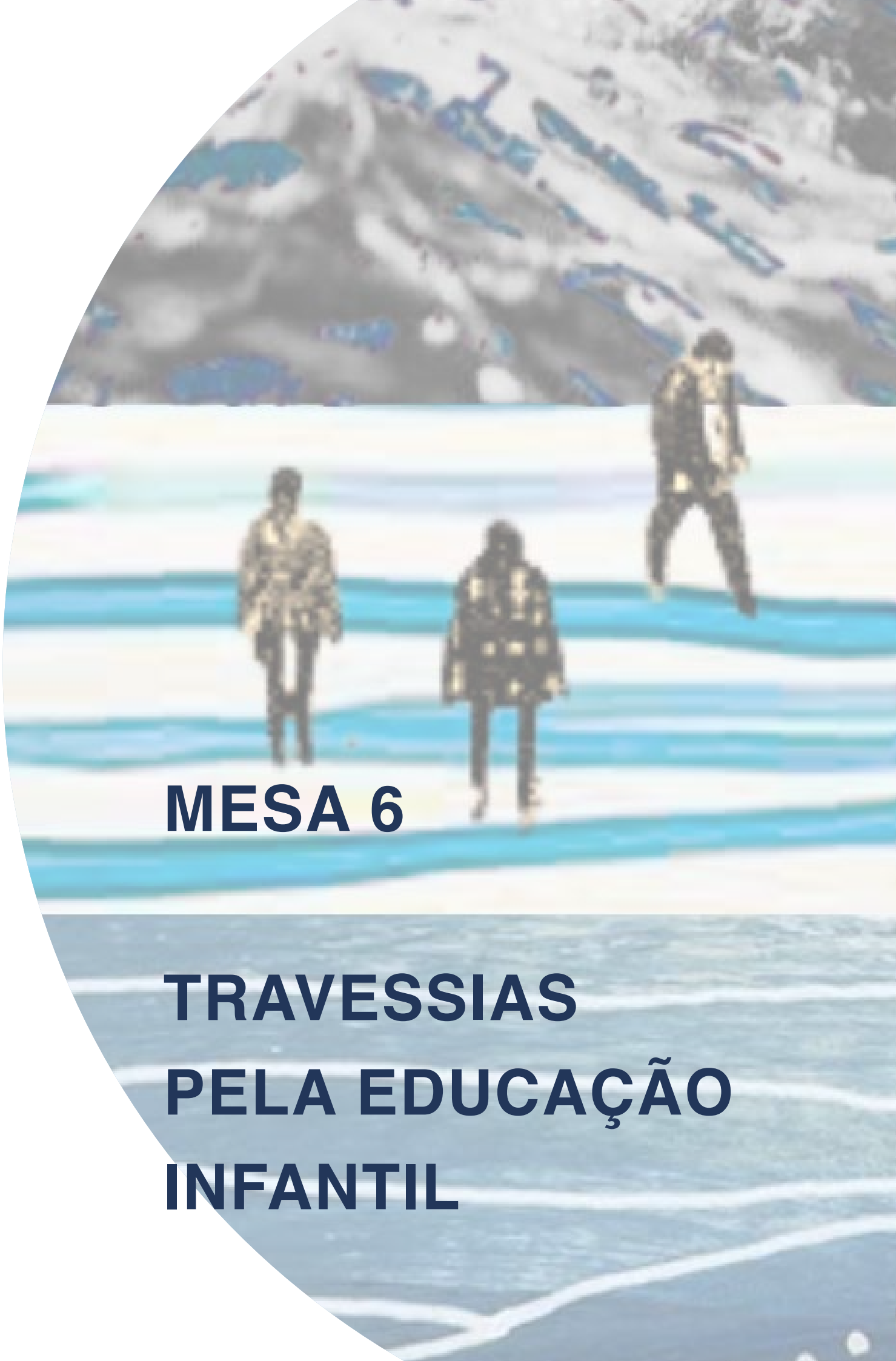
POGGIOLI, R. The theory of the avant-garde. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1968.

ROUAULT, P. Georges Rouault: A Personal Introduction. In LUGT, W. V. (org.) A Prophet in the Darkness: Exploring Theology in the Art of Georges Rouault. Lisle, Illinois (USA), IVP Academic: 2024.

SCHLOESSER, S. Jazz Age Catholicism: Mystic Modernism in Postwar Paris, 1919-1933. Toronto, Canadá, University of Toronto Press, 2005.

SOBY, J. T. Georges Rouault: Paintings and Prints. Nova York, NY: The Museum of Modern Arts, 1945.

WARD, T. French Resistance: Rouault's Partisan History of the Modern. In MCMULLEN MUSEUM OF ART (Boston College). Mistic Masque: Semblance and reality in Georges Rouault: catálogo. Boston, MA (USA), 2008.



MESA 6

TRAVESSIAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL



REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE COMPENSAÇÃO DE GÊNERO EM JARDINS DA INFÂNCIA NA ISLÂNDIA

Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[51]

Orientadora: Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Resumo

Esta pesquisa objetiva tecer reflexões sobre desenvolvimento de gênero na primeira infância, tomando como base o Hjalli Model, modelo educacional islandês desenvolvido pela educadora Margrét Pála Ólafsdóttir, a partir de sua experiência em uma pequena creche. O Modelo foi escolhido para análise por tratar-se de uma ação afirmativa de combate à desigualdade de gênero, desde a primeira infância. As escolas Hjalli propõe o uso de uniformes escolares, brinquedos e materiais didáticos não tipificados por gênero, além do uso de materiais abertos que incentivem a criatividade e a expressão das singularidades. Pesquisas sobre gênero são apresentadas, mostrando que as especificidades de desenvolvimento do indivíduo tornam crianças na primeira infância propensas a incorporação de estereótipos de gênero e tipificações que limitam o universo de experiências e podem provocar situações de rejeição entre membros de um grupo, possível fonte de sofrimento, injustiças e exclusão, ao longo do tempo. Outras pesquisas apontam que as professoras tendem a reproduzir estereótipos de gênero, de formas evidentes e sutis. A conclusão

51 Maria do Carmo Abi-Sâmara é administradora de empresas e licenciada em Artes Plásticas. É mestra pelo programa Educação, História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutoranda pelo mesmo programa, com tema relacionado a estudos sobre mulheres e feminismo. Atua como docente no Ensino Superior.



sugere cuidado do educador ao lidar com questões de gênero nas escolas e cita dados do Global Gender Gap Report, para reforçar que o cuidado com igualdade de gênero precisa ser constante, sob risco de retrocessos.

Palavras-chave: estudos de gênero; Educação Infantil; Hjalli Model

Introdução

O objetivo desta pesquisa é o de tecer algumas reflexões sobre desenvolvimento de gênero na primeira infância[52], através da compreensão das premissas de concepção e fundamentação teórica do ***Hjalli Model***, modelo educacional desenvolvido na Islândia.

Esse estudo teve início após a leitura do *Global Gender Gap Report (Relatório Global de Desigualdade de Gênero), emitido pelo Fórum Econômico Mundial* (*Fórum de Davos),* organização internacional independente sem fins lucrativos que reúne lideranças de diferentes instâncias da sociedade para tratar questões econômicas, políticas, sociais e ambientais em âmbito global.

O *Relatório Global de Desigualdade de Gênero,* emitido anualmente, analisa a evolução de quatro dimensões fundamentais para a promoção da equidade de gênero: *Desempenho Educacional*, *Participação e Oportunidades Econômicas*, *Saúde e Sobrevivência* e *Empoderamento Político*. Por meio de coleta em bancos de dados públicos e da realização de levantamentos específicos, indicadores de desempenho são coletados e analisados, produzindo um ranking entre os países participantes. O relatório também analisa a evolução de ações e de políticas específicas, sinaliza impactos das mudanças econômicas, tecnológicas e outras na condição das mulheres e recomenda políticas de promoção à igualdade de gênero.

O Quadro *Evolução do Índice de Desigualdade de Gênero*, apresentado no Relatório emitido em 2025[53], mostra que a Islândia ocupa o primeiro lugar no ranking desde 2009:

52 Neste artigo, utilizaremos o termo “primeira infância” para falar sobre o período das crianças na Educação Infantil.

53 https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2025/



Figura 1- Evolução do Índice Global de Desigualdade de Gênero no tempo – Ranking global - Fonte: Global Gender Gap Report 2025[54].

Podemos verificar que desde 2006 os países nórdicos, Islândia, Suécia, Noruega e Finlândia, quase sempre ocuparam as quatro primeiras posições no ranking dos países que mais empreenderam aportes nas políticas de igualdade de gênero, sendo que a Islândia ocupa o primeiro lugar desde 2009 (***Global Gender Gap Report***, 2025, pg. 5). Em contrapartida, no relatório de 2025 o Brasil encontra-se na posição 127 entre os 148 participantes.

Certamente podemos ponderar sobre o viés econômico envolvido nos objetivos deste ***Fórum*** e convém também levarmos em consideração a dificuldade de garantir estatísticas confiáveis para comparar países, especialmente devido à diversidade de seus contextos. Entretanto, a consistência de resultados positivos apresentados pelos países nórdicos, com destaque para a Islândia, contextualiza e justifica esta pesquisa. Como educadores, nos convida a perguntar: quais estratégias educacionais têm sido operadas nestes países, em especial na Islândia, para apoiar a redução das desigualdades de gênero? Vale ressaltar que o intuito não é o de compreender para replicar fórmulas – pois o contexto econômico e cultural entre os dois países não pode ser ignorado – mas ampliar a reflexão sobre o tema, explorando experiências diversas.

As primeiras buscas para responder à pergunta acima conduziram ao método ***Hjalli*** – ***Hjalli Model*** - concebido na Islândia, e o colocaram no centro desta investigação, não por ser o modelo mais representativo de educação na Islândia, sendo inclusive contestado internamente pelos educadores, mas pelo pioneirismo na proposição de práticas afirmativas para o enfrentamento da desigualdade de gênero, desde a primeira infância. Percebemos que a investigação do ***Hjalli Model*** pode colaborar para compreensão do desenvolvimento de gênero e das relações entre tipicidades

54 Acesso em: https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf



de gênero, hierarquias e preconceitos. A metodologia utilizada para a pesquisa é a pesquisa bibliográfica exploratória.

Sobre o *Hjalli Model*

O modelo ***Hjalli*** foi desenvolvido na Islândia, em 1989, pela educadora, também autodenominada feminista-radical[55], Margrét Pála Ólafsdóttir, em um pequeno berçário à leste do país, próximo da capital, Reykjavík. Aos poucos, foi ganhando visibilidade e ampliação, conquistada por meio de processos de filiação de outras escolas. O ***Hjalli Model*** encontra-se atualmente presente em mais de uma dezena de escolas, na Islândia e em outros países, prioritariamente no Ensino Infantil, mas também nos primeiros anos escolares (escolas elementares).

No site oficial do ***Hjalli Model***[56] podemos encontrar recomendações de autoridades oficiais às contribuições sociais do Modelo, inclusive de ex-primeiros-ministros islandeses. Ólafsdóttir também recebeu premiações, como da Ordem do Falcão da Islândia e o prêmio europeu da Associação de Mulheres na Inovação, por suas ações em prol da igualdade de gênero. Entre 2014 e 2016 a Universidade de Reykjavík promoveu uma pesquisa sobre gênero entre seus estudantes. O resultado evidenciou que aqueles que haviam estudado em escolas ***Hjalli*** apresentavam mais consciência sobre questões de gênero e mostravam-se mais predispostos a atividades culturalmente relacionadas ao sexo oposto (como meninos exercerem atividades domésticas, por exemplo).

A palavra ***Hjalli***, escolhida para dar nome ao Modelo, denomina o lento e metódico processo tradicional islandês de secagem de peixe em grelhas de madeira, conhecidas como "***fishi-hjallar***", tipicamente realizado pelas mulheres. Metaforicamente, a palavra é utilizada para significar resiliência, inovação e rompimento de tradições. Quebra de tradições, inovação e resiliência são justamente os desejos da fundadora. O modelo ***Hjalli*** foi concebido por uma mulher feminista como uma ação afirmativa de combate às desigualdades de gênero, desde a primeira infância.

Ólafsdóttir conta que tudo começou observando as crianças nas salas de aula de sua creche. A educadora percebia diferenças evidentes nos comportamentos de meninas e de meninos: meninos escondem mais suas emoções, concentram-se por menos tempo, mostram pendor para atividades físicas intensas, fazem mais barulho, são mais "desobedientes" e levam mais "bronca", ocupam os espaços físicos centrais da sala de aula. Meninas se envolvem por mais tempo em atividades que exigem concentração, costumam ocupar os espaços periféricos da sala, demons-

55 Nascido nos anos 60, o feminismo radical contesta frontalmente o patriarcado e o afirma como base do sistema de opressão às mulheres. O feminismo radical reivindica mudanças estruturais, desafiando as normas de gênero e as instituições sociais que as sustentam.

56 https://www.hjallimodel.com/



tram maior habilidade na interação social, se envolvem intensamente em atividades de cuidado. Afirmativas como “bonecas são para meninas” ou “carrinhos são para meninos” vinham das próprias crianças, em uma evidente manifestação de incorporação de estereótipos de gênero.

Mas Ólafsdóttir não se contentou somente em observar, o que poderia tê-la levado a aceitar essas características como inerentes aos diferentes sexos. Ao contrário, ela procurou promover o trânsito das crianças, de atividades tradicionalmente femininas para as masculinas e vice-versa. Foi assim que ela se deu conta da resistência das crianças em transitar pelos diferentes papeis. Ólafsdóttir chama esse comportamento de “espelho” e “espelho reverso”, ou seja, com a intenção de salientar a própria identidade, crianças copiam comportamentos característicos de seu gênero e repelem comportamentos do “outro” gênero.

Após suas ineficazes tentativas de rompimento de estereótipos, Ólafsdóttir iniciou um experimento inovador: a separação das crianças por gênero, em momentos significativos do dia. O caráter experimental foi oficializado junto aos pais por três meses, após os quais haveria uma avaliação da experiência, mas a escola jamais voltou à sua configuração oficial. Ou seja, se no passado a divisão de turmas por gênero, em escolas, havia estado à serviço da perpetuação de estereótipos - meninas aprendiam a costurar e a gerir um lar, enquanto meninos se dedicavam a práticas que garantiam sua hegemonia - agora Ólafsdóttir sugeria a divisão por gênero justamente com o intuito de enfrentamento de desigualdades.

No ***Hjalli Model***, ao dividir as turmas por gênero, cada grupo encontra disponível os mesmos recursos para realização das atividades: brinquedos e materiais neutros, não diretamente associáveis a gênero, que oferecem ampla possibilidade de desenvolvimento da criatividade, tais como blocos de madeira, tecidos, massas de modelar, papéis, água, areia e outros. Pode-se verificar que em certas escolas as bonecas estão disponíveis para os dois grupos, mas sem evidentes tipificações de gênero, como vestidos e penteados femininos. Textos, gravuras e letras de música são avaliados com o intuito de não reprodução de desigualdades e estereótipos, uma medida de cuidado com a linguagem escrita e visual. As escolas ***Hjalli*** adotam uniformes escolares, desenhados para permitir ampla movimentação das crianças, também neutros[57] – em algumas escolas podemos encontrar meninas com saias discretas, opcionais, utilizadas por cima das calças para não prejudicar a liberdade de movimentos.

Além disso, as educadoras e os educadores oferecem “atividades compensatórias”, ou seja, aos meninos são oferecidas mais atividades dirigidas que incentivem a compassividade e promovam a interação em grupos, por exemplo, enquanto para

57 Vale ressaltar que o conceito de “roupa neutra” é controverso, uma vez que o que poderia ser considerado neutro equivale a uma roupa masculina.



as meninas se promovem brincadeiras e atividades que incentivam liderança, autonomia e iniciativa.

Para contemplar a diversidade das identidades de gênero, as educadoras perguntam às meninas se elas gostariam de integrar-se ao grupo dos meninos e vice-versa. Meninas e meninos podem inserir-se em um grupo ou outro, eventual ou constantemente.

Diariamente todas as crianças de uma mesma turma se reúnem para abordagem de temas em comum e para compartilhamento de suas experiências, um momento importante, pois o Modelo valoriza o desenvolvimento da capacidade de expressão de opiniões, argumentos e sentimentos.

Margrét Ólafsdóttir relata como logo após a organização das turmas por grupos do mesmo sexo as educadoras e educadores perceberam mudanças nas crianças, tanto na postura quanto no brincar. Os espaços começaram a ser mais bem explorados, as brincadeiras tornaram-se mais criativas, menos estereotipadas, abrangendo um leque maior de possibilidades. Meninas ousaram "desobedecer", enquanto meninos ousaram ampliar as brincadeiras de "faz-de-conta", inclusive inserindo contextos familiares; a expressão de sentimentos cresceu, assim como o cuidado com os colegas mais novos. Como justificativa para tamanha e rápida mudança, ela aponta que a ausência do "espelho-reverso", lembrando permanentemente dos papeis que precisam ser mantidos, reduz a pressão para manutenção de marcadores de gênero. A educadora não deixa de apontar que as dificuldades relativas a cada gênero também se tornaram mais evidentes, como o barulho e o uso da violência entre os meninos e episódios de calúnia e choro para solução de problemas entre as meninas. Mas, afirma, a evidenciação dentro de grupos separados facilita o encontro de estratégias mais assertivas para lidar com as questões. (Ólafsdottir, 1996).

As práticas assumidas pelo ***Modelo Hjalli*** presumem a escola como um espaço cujas fronteiras com o mundo permitem a experimentação de outras formas de ser e de agir. A fundadora do modelo tem ciência de que fora do espaço escolar os pais muitas vezes permanecem com práticas típicas de "***boying***" and "***girling***"[58], mas acredita na influência positiva das experiências que consegue proporcionar no espaço escolar e as considera fundantes para a formação social dos estudantes. (Ólafsdottir, 1996)

A estratégia de enfrentamento das desigualdades de gênero propostas pelo ***Hjalli Model*** suscita uma variedade de perguntas sobre desenvolvimento de gênero nos primeiros anos de vida: Qual a relação entre comportamento tipificado por gênero e desigualdade? Em que momento as crianças começam a demonstrar preconceito

58 "boying" e "girling" são termos utilizados para identificar processos de tornar-se menino ou menina.



e discriminação? É necessário passarmos pela eliminação das tipicidades de gênero para eliminação das desigualdades? O que percebemos como preconceito, entre crianças, seria, de fato, ou haveria outras interpretações? A neutralização de expressões de gênero seria condição indispensável para redução das desigualdades?

Justificativas para o Hjalli Model

Para estruturar o *Hjalli Model*, Ólafsdóttir partiu da observação de seus alunos e alunas, mas também se serviu de pesquisas sobre desenvolvimento de gênero na primeira infância. A educadora destaca gênero como um forte marcador de identidade, que, uma vez percebido pela criança, será reforçado por ela. Em contrapartida, adultos reagem e interagem de forma muito diversa em contato com meninos ou com meninas, reforçando estereótipos de gênero mesmo sem consciência plena destas interações. Adicionalmente, a mídia reforça estereótipos ao criar mais e mais produtos cuidadosamente desenhados para meninos e para meninas, apelando para o impacto que a categoria gênero provoca, com intuito de incentivar o consumo. Há aqui um cruzamento perigoso, pois reúne múltiplas forças que atuam em prol da intensificação de estereótipos.

Ólafsdóttir agrega uma problemática central a este contexto. Ao recusar atividades e brincadeiras típicas do "outro" gênero, o chamado "espelho-reverso" acima citado, crianças limitam consideravelmente suas possibilidades de experiências. A educadora ressalta que a precoce tipificação[59] de gênero empobrece o universo de experiências das crianças e, portanto, o desenvolvimento de habilidades e capacidades.

O artigo intitulado *Patterns of Gender Development*[60], escrito pelas pesquisadoras americanas Carol Martin e Diane Ruble, reúne uma grande variedade de pesquisas que ajudam a compreender o surgimento e a padronização de comportamentos de gênero, estabelecendo relações entre consciência de gênero, tipificações e discriminação. O artigo compara pesquisas, encontra coerências e contradições entre elas, aponta a fragilidade de algumas metodologias e sugere temas para novas pesquisas, que poderiam ajudar a responder às tantas perguntas que ainda estão em aberto.

Martin e Ruble relatam que, entre os pesquisadores, não há consenso de que a compreensão do próprio gênero seja a condutora de comportamentos tipificados. Certos estudos apontam para um caráter biológico das tipificações e identificam comportamentos que surgem muito antes da compreensão do próprio gênero: a

59 Tipificação de gênero pode ser definida pela adoção de comportamentos e valores socialmente esperados, um processo de desenvolvimento influenciado por normas culturais e sociais.

60 Padrões de Desenvolvimento de Gênero, texto disponível no site da Hjalli Model.



expressão corpórea de bebês nos primeiros meses de vida, por exemplo. Outras pesquisas defendem fortemente a teoria da autossocialização, que coloca cada indivíduo atuando ativamente no seu processo de autodesenvolvimento através de escolhas seletivas. Ou seja, procurando a formação da própria identidade, a criança se automotiva a copiar o que lhe parece devido. O fato é que, longe de excluir a possibilidade de uma influência biológica, o conjunto de pesquisas coletadas pelas pesquisadoras acima citadas identifica claramente que o comportamento vai se tornando mais e mais tipificado após a criança compreender o seu próprio gênero.

Martin e Ruble apontaram a incrível capacidade das crianças para identificação de gênero: entre 3 e 4 meses de idade bebês conseguem distinguir rostos femininos e masculinos (Quinn et al, apud Martin e Ruble, 2010, pg.2); aos 6 meses de vida bebês distinguem vozes por sexo, fazendo associações corretas entre rostos e vozes (Younger & Fearing apud Martin e Ruble, 2010, pg. 2). Aos 10 meses, bebês dão conta de estereótipos primitivos de gênero, como associação “homens” e “martelo”, “mulheres” e “batom”, por exemplo (Levy & Haaf apud Martin e Ruble, pg.2). Evidencia-se também que entre 24 e 30 meses as crianças reconhecem os grupos de gênero aos quais pertencem (Stennes et al, apud Martin e Ruble, pg.3) e selecionam corretamente imagens em resposta a rótulos de gênero fornecidas por pesquisadores.

O passo fundamental destas pesquisas é terem evidenciado que crianças que conhecem e usam rótulos de gênero tem maior probabilidade do que outras de escolherem brincadeiras tipificadas (Martin e Ruble, 2010, pg.3). Crianças, ao se perceberem, buscam informações e subsídios de como devem se comportar. Assim, estereótipos rudimentares começam a ser evidenciados por volta de 24 meses de vida (Kuhn et al, apud Martin e Ruble, pg.03), ou seja, segundo as pesquisas aqui citadas, a compreensão de gênero motiva tipificação. Martin e Ruble também relatam o que acima denominamos práticas de “espelho” e “espelho reverso”: crianças usualmente reforçam marcadores de seu próprio gênero, ao mesmo tempo que recusam o “outro”. Linhas demarcatórias tornam-se muito evidentes, o que pode levá-las, por exemplo, a recusar participação em certas brincadeiras, criticar ou fazer chacota daqueles que ousam cruzar fronteiras:

> *[...] quando crianças de 3 a 5 anos foram filmadas brincando com um brinquedo masculino ou feminino (por exemplo, soldadinhos; casa de bonecas) na presença de um colega do mesmo sexo, as crianças foram punidas (por exemplo, ridicularizadas) pelo colega ao brincar com brinquedos intersexo.” (Langlois & Downs, apud Martin e Ruble, 2010, pg.7) [tradução livre da pesquisadora]*

Outro estudo evidencia a dificuldade de crianças na primeira infância de compreen-



derem as diferenças individuais, ou seja, o fato de que talvez uma menina possa gostar de caminhões não é interpretado como uma particularidade, mas como um erro, um problema.

Vários outros estudos corroboram a prática infantil de punir colegas que transpõem as barreiras de gênero. Outros mostram que crianças que mantém limites impostos por gênero são mais populares, enquanto a transposição destes limites implica em impopularidade. (Zucker & Bradley apud Martin e Ruble, 2010. pg.7). Interessante citar estudos que se dedicam a interpretar as reações negativas à transposição de estereótipos: olhando pela perspectiva de crianças pequenas, a represália por um comportamento não conforme pode ganhar outras interpretações, elas podem ser resultado do típico egocentrismo infantil – o colega está fazendo algo que a criança não faz, portanto ruim; ou podem ser uma represália por quebra de limites, somente, o que tornaria a reprimenda a uma menino que pinta suas unhas similar a uma por roubo de biscoitos, por exemplo. (Egan & Perry, 2001 apud Martin e Ruble, 2010, pg.8)

Miller et al. mostram que crianças até 9 ou 10 anos fazem descrições bastante simplistas de meninos e meninas, tais como “meninas são legais, brincam de boneca e usam vestidos”, ou “meninos tem cabelo curto, jogam e são rudes” (Miller et al. apud Martin e Ruble, pg. 03).

Tais simplificações ajudam a compreender que os esforços das crianças na primeira infância pela manutenção de limites impostos aos gêneros ocorrem em virtude de seus recursos cognitivos ainda precários, que as leva a estabelecer relações simplistas, com base no que conseguiram elaborar a partir das regras apresentadas pelo mundo. Estudos longitudinais relatam um pico de rigidez aos 5/6 anos de idade, seguido de um crescente aumento de flexibilidade após dois anos (Signorella et al. apud Martin e Buble, pg.4). Ou seja, a rigidez da primeira infância pode ser superada em fase posterior.

Maior tolerância às quebras de estereótipos e maior capacidade de aceitação de rompimento de estereótipos começam a surgir a partir dos 10 anos de idade. Ao perguntar a crianças da pré-escola qual colega poderia ir para a aula de balé, a escolha estereotipada prevaleceu. Quando a mesma pergunta foi feita a crianças mais velhas, outras respostas surgiram, como “a única oportunidade para um menino fazer aula de balé”, por exemplo. (Theimer et al.; Killen & Stangor, apud Martin e Ruble, 2010, pg.8)

Estudos também foram realizados para medir a consciência das crianças quanto às diferenças de status e discriminação. Grande parte das crianças pesquisadas de 5 a 10 anos afirmaram que somente homens são presidentes, mas não atribuíram a ausência de mulheres à discriminação, apenas justificaram que “homens não votariam em mulheres”, por isso não há mulheres presidentes. (Bigler et al. apud Martin



e Ruble, 2010, pg.6). Outras pesquisas apontaram que crianças/jovens de 7 a 15 anos, ao afirmarem que somente homens são presidentes, conseguem reconhecer a existência discriminação de gênero. O compêndio de estudos mostra que a capacidade de reconhecer a existência de discriminação acontece após a primeira infância, um "fenômeno de desenvolvimento tardio". (Neff et al, apud Martin e Ruble, pg.6)

A teoria piagetiana pode trazer luz para compreensão do percurso de desenvolvimento acima mencionado, em que a criança assume tipificações e estereótipos de gênero como leis, chegando a um pico de rigidez para ganhar mais flexibilidade nas regras após a primeira infância. Piaget afirmou que as capacidades cognitivas e características psicológicas de um ser humano passam por fases de desenvolvimento, cada uma delas superando a anterior. Tal desenvolvimento é fruto da combinação de "maturação biológica, de variadas experiências de vida e de ensinamentos formais", que atuam em um constante processo interno de equilibração. E, ao estudar o desenvolvimento do sujeito moral, Piaget afirma que "o sujeito passa por uma fase de anomia (pré-moral) a uma fase de autonomia, passando por uma fase de heteronomia", sendo a heteronomia definida como "o respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade" e a autonomia definida pela "superação dessa moral da obediência a algo externo ao sujeito". Para Piaget, a capacidade de uma moralidade autônoma pode ser conquistada gradualmente e começa a ser observada somente após a primeira infância. Ela requer o uso de capacidades cognitivas relativamente desenvolvidas. (La Taille, 2007, pg. 15 e 16). Ou seja, tanto as observações apontadas por Ólafsdóttir quanto as pesquisas acima mencionadas encontram respaldo na abordagem piagetiana.

Martin e Ruble também se dedicaram à coleta de pesquisas para verificar se as tipificações de gênero assumidas pelas crianças se mantém ao longo dos anos. Ou seja, comportamentos fortemente tipificados, como meninas que desde pequenas preferem cabelos longos e roupas cor-de-rosa, por exemplo, tendem a se manter no tempo? Tal pergunta mostrou-se mais difícil de ser respondida com segurança, pois requer pesquisas longitudinais de maior porte. No entanto, Martin e Ruble descrevem uma investigação realizada durante cinco anos, com 5.400 crianças, metade de cada sexo. Tal estudo demonstra continuidade na tipificação de gênero, ou seja "as crianças que mostraram maior aumento na tipificação de gênero em tenra idade foram aquelas com níveis mais altos de comportamento típico de gênero aos 8 anos". (Golombok et al. apud Martin e Ruble, 2010, pg.11)

É importante relatar as restrições frisadas pelos próprios pesquisadores: pesquisas relacionadas a desenvolvimento de gênero envolvem múltiplas variáveis. Há que levar em consideração o tamanho da amostra, a cultura e o ambiente onde foram realizadas, a forma como os dados foram coletados. Martin e Ruble apontam a carência de observações ***in loco***, já que muitas das pesquisas são erguidas a partir de



apontamentos feitos por pais e professores. Poucas são as pesquisas longitudinais, imprescindíveis para medição de permanência de inclinações e comportamentos ao longo do desenvolvimento. Poucas pesquisas ultrapassam a Educação Infantil e se mantém ao longo do Ensino Fundamental. Além disso, podemos dizer que pesquisas com esses temas precisam ser realizadas em diferentes territórios e frequentemente atualizadas, analisando o quanto as diferenças culturais interferem no desenvolvimento de gênero das crianças.

Gudrun Hardardottir e Gyða Pétursdóttir, pesquisadoras islandesas, em artigo intitulado ***Gendering in an Iceland Preschool***[61], publicado em 2014, descrevem os resultados de observação realizada em uma pré-escola durante um ano letivo, com visitas das pesquisadoras duas vezes por semana e entrevistas com cinco educadoras, com o objetivo de analisar opiniões e crenças de professores de pré-escola em relação a gênero e como atos performativos de gênero se manifestam nas crianças. Foram observadas 60 crianças entre 18 meses e cinco anos, atendidas por 20 funcionários, sendo 8 professoras.

As pesquisadoras afirmam que os adultos interagem de forma diferente quando estão em contato com meninos ou meninas, reforçando comportamentos tipificados:

> *Há uma forte tendência entre os professores de pré-escola de classificar as crianças nas categorias de meninos/masculino e meninas/feminino, e normas específicas direcionam as crianças para as categorias dominantes feminina e masculina, mantendo e reforçando seus estereótipos de gênero. (Hardardottir e Pétursdóttir, 2014, p.1) [tradução livre da pesquisadora]*

Nesta pesquisa, a interação observada entre as professoras e crianças sugere que para elas as diferenças de gênero são puramente biológicas, naturais e dadas, o que as leva a manter, facilitar e reforçar certos estereótipos de gênero: nas entrevistas, as professoras frequentemente ressaltaram diferenças de comportamento e de desenvolvimento entre meninos e meninas; foram observadas evidentes diferenças de tratamento de acordo com o gênero, incentivo a formação de grupos do mesmo sexo, incentivo a brincadeiras tipificadas por gênero.

Formas mais sutis de diferenciação foram apontadas, como o constrangimento ao referir-se à genitália feminina:

> *Para esclarecer, também é correto salientar que em islandês o mesmo termo é usado para os genitais masculinos de todas as idades, mas muitos termos são usados para os genitais femininos, esses termos geralmente são "pseudoconceitos", como "rato", "lugar privado", "lugar secreto", na sociedade*

61 Gênero em uma pré-escola islandesa.



ainda há timidez em relação ao nome dos genitais femininos com seu próprio nome, vagina, e até mesmo certo estigma, mas o mesmo não hesitaria em dizer pênis (genitais masculinos) (Hardardottir e Pétursdóttir, 2014, p.10) [tradução livre da pesquisadora].

O desconforto foi identificado também entre as crianças, quando, por exemplo, uma delas olha entre as pernas de uma boneca e diz que ela "não tem pênis", mas não diz o que ela tem. O texto comenta sobre o poder da linguagem como silenciador de ideias e opressor de comportamentos.

As pesquisadoras coletaram exemplos de como as crianças defendem a manutenção dos estereótipos, como se a ordem estabelecida não pudesse ser contestada: "As crianças usaram símbolos como cores, locais e tipos de brincadeiras como meios para instanciar o "ser feminino" e o "ser masculino"" . (Hardardottir e Pétursdóttir, 2014, p.1).

Hardardottir e Pétursdóttir contribuem para as pesquisas sobre desenvolvimento de gênero na primeira infância estabelecendo paralelos entre o comportamento dos educadores e as reações das crianças. Elas concluem que as crianças "reagem de forma sincrônica aos discursos e comportamentos que encontram no ambiente" (Hardardottir e Pétursdóttir, 2014, p.6).

Para análise, Hardardottir e Pétursdóttir recorrem ao conceito defendido por Judith Butler, que justamente define a categoria gênero como um conjunto de atos performativos construídos socialmente por meios de normas e práticas. (Butler, 2003) A noção de que "homens não choram" ou "meninas choram por qualquer motivo" exemplifica, portanto, uma convenção social internalizada e não uma característica biológica de meninos e meninas. Para ela, a relação masculino-homem e feminino-mulher é reducionista e simplista, os seres humanos são muito mais complexos do que os binarismos. Tais reduções se convertem em convenções que limitam o empoderamento do indivíduo e podem se tornar causa de grandes sofrimentos e injustiças sociais.

Considerações finais

As pesquisas apresentadas neste texto mostram que a forma como as crianças na primeira infância compreende e lida com gênero podem levá-las a assumir estereótipos e posições rígidas que resultam em restrição de experiências, limitação de comportamentos pessoais e dos colegas, podendo causar sofrimento e exclusão. Uma especial menção precisa ser feita para os casos de crianças com identidades de gênero diversas, que podem, de fato, encontrarem-se sozinhas frente à não identificação com algum dos estereótipos apresentados, o que mereceria estudos



específicos.

Crianças em idade pré-escolar, por suas próprias características de desenvolvimento, podem encontrar-se presas ao sexo biológico e seus estereótipos, a menos que os educadores, pais e professores, estejam dispostos a reduzir a força destes estereótipos em prol do alargamento das possibilidades de experiências, tão essenciais para o desenvolvimento de habilidades e capacidades. Assim sendo, lança luz à necessidade de que professores e famílias assumam postura ativa na transformação de papeis que podem se consolidar em condutas de desigualdade de gênero na vida adulta. Para tanto, os próprios profissionais da educação precisam manter a atenção para perceber suas próprias tendências a reprodução de estereótipos de gênero.

O *Hjalli Model* protagonizou este trabalho por ter assumido a natureza onipresente das práticas de subordinação da mulher e criado estratégias afirmativas de eliminação de estereótipos. Tal medida é compreendida como radical por muitos pais e educadores, inclusive dentro da Islândia. Podemos nos perguntar se a disposição dos educadores em promover condutas e linguagem menos estereotipadas não seria suficiente para fazer a diferença necessária no ambiente escolar.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial os países nórdicos têm definido orientações comuns para a educação, em prol da equidade, atendendo a valores éticos de redução de injustiças. Tais países têm procurado caminhos para trabalhar respeito à diversidade, em todas as suas categorias e, para tanto, as ciências humanas e exatas têm se unido na realização de pesquisas que possam alargar a compreensão sobre gênero e definir caminhos assertivos para atuação no ambiente escolar. (Frones, Petersen, Radisic, Buchholtz, 2020). Nesse sentido, a atuação conjunta de educadores e pesquisadores pode entrelaçar ciência e vida prática, e aportar valor e propriedade às estas pesquisas.

Lançar olhar sobre um modelo educacional e sobre pesquisas realizadas na Islândia traz aportes interessantes: conforme o já citado ***Global Gender Report***, em 2006 o país alcançou um índice de paridade de gênero de 78,1% e veio evoluindo até alcançar 92,6% em 2025, sendo o único país a conquistar marcadores superiores a 90% (***Global Gender Report***, 2025, p.35). Evidencia-se assim, a constante preocupação com o tema. No entanto, ao analisar resultados de cada dimensão avaliada, o relatório evidencia evoluções e declínios, ano a ano, o que nos diz sobre a necessidade de constante cuidado. Ao que parece, quando tratamos do tema gênero, ainda não há um lugar de conforto garantido.

REFERÊNCIAS

ADRIANY L., APRILIANTI, V.; SYAODIH E.. Gender Constructions in Early Childhood Education. Atlantis Press, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/



publication/350593424_Gender_Constructions_in_Early_Childhood_Education. Acesso em 20/09/2025.

BUTLER, J. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Editora Civilização brasileira, 2003.

ELMWOOD NURSERY SCHOOL: Disponível em https://www.elmwoodnursery.co.uk/education. Acesso em 20/09/2025.

FRONES, T.; PETERSEN, A.; RADISIC, J.; BUCHHOLTZ, N. Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education. Springer, 2020. Disponível em https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-61648-9_1. Acesso em 20/09/2025.

HJALLI MODEL. Site institucional. Disponível em https://www.hjallimodel.com/about-us. Acesso em 20/09/2025.

HARDARDOTTIR, G.; PÉTURSDÓTTIT, G.. Gendering in one Icelandic preschool. Nordic Early Childhood Education Research Journal. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275225408. Acesso em 20/09/2025.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Armed, 2006.

MARTIN, C.; RUBLE, D. Patterns of Gender Development. Annu Rev Psychol. 2010; 61: 353–381. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100511. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3747736/#S12. Acesso em 20/09/2025.

ÓLAFSDOTTIR. Kids are both girls and boys in Iceland. Women's Studies International Forum, Vol. 19, No. 4, pp. 357-369, 1996. Disponível em https://www.academia.edu/117345828/Kids_are_both_girls_and_boys_in_Iceland. Acesso em 20/09/2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. Global Gender Gap Report 2025. Disponível em https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2025/. Acesso em 20/09/2025.



ATENÇÃO PRECOCE E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS ATÍPICOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA VISANDO UMA INCLUSÃO EFICAZ NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maristella Nogueira Dias Campos (Universidade de Taubaté)

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)

Resumo

Toda criança tem direito ao desenvolvimento pleno. Entretanto, comportamentos atípicos podem passar despercebidos por se confundirem com características do desenvolvimento típico, dificultando a intervenção precoce. Com base na Lei nº 14.880/2024, que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), este estudo, em desenvolvimento, se insere na área "Formação Docente para a Educação Básica" e na linha "Inclusão e Diversidade Sociocultural" do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O objetivo é investigar estratégias para contribuir com a formação de professores que atuam na Educação Infantil sobre a compreensão das etapas de desenvolvimento de crianças de 4 meses a 4 anos, favorecendo a percepção de sinais atípicos que exijam intervenções especializadas. A proposta dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, especialmente ODS 4(4.2), ODS 8(8.2) e ODS 10(10.2/10.3). A pesquisa, qualitativa e exploratória, ancorada em Vygotsky, contará com professores da Educação Infantil, especialistas da rede regular e da escola especializada. Os instrumentos serão



questionário, grupos de discussão e registros das falas. Espera-se desenvolver um podcast formativo capaz de apoiar os professores na identificação precoce de sinais de desenvolvimento atípico, assegurando o desenvolvimento integral com dignidade e equidade.

Palavras-chave: Primeiríssima Infância, Inclusão, Atenção Precoce.

Introdução

Este projeto de pesquisa está vinculado à área de concentração “Formação Docente para a Educação Básica” e à linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU).

O estudo nasce da vivência prática da pesquisadora como professora coordenadora em uma creche de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, que atende crianças da Primeiríssima Infância, de 0 a 4 anos, em que foi possível perceber fragilidades na formação docente para diferenciar entre comportamentos típicos e sinais do desenvolvimento atípico.

Considerando que toda criança tem o direito ao desenvolvimento pleno e integral em seus aspectos biopsicossociais desde os primeiros anos de vida, surge a necessidade de investigar estratégias que contribuam para a formação docente, possibilitando a diferenciação entre comportamentos típicos, próprios da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, e comportamentos atípicos, que indicam sinais de desenvolvimento divergente.

Respaldada pela Lei nº 14.880/2024, Lei da Atenção Precoce que estabelece diretrizes para o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil e a articulação entre educação, saúde e assistência social, que poderá ser entendida como um instrumento potencial para identificar sinais de comportamentos atípicos. Nesse contexto, esta pesquisa busca investigar como garantir a qualidade da Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, questionando até que ponto a formação continuada dos professores permite que intervenções oportunas sejam realizadas, de modo a retardar possíveis atrasos no desenvolvimento e favorecer uma inclusão mais efetiva das crianças no Ensino Fundamental.

Vigotski (2022, p.405) destaca que a intervenção pedagógica precoce é essencial, pois quanto mais cedo se inicia o processo de reeducação, maiores são as possibilidades de desenvolvimento e menores as chances de fixação de hábitos prejudiciais ao crescimento da criança.

O autor reforça, assim, a necessidade de reconhecer os sinais de alerta o quanto antes, para que a ação pedagógica possa promover o máximo potencial de desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades e assegurando sua dignidade.



Ao evidenciar essa necessidade, a introdução aponta para a importância de compreender o papel das políticas públicas como sustentação do direito ao desenvolvimento infantil. Encerrando essa parte inicial, torna-se essencial compreender o papel da legislação como sustentação do direito ao desenvolvimento infantil.

Política e Direito: a Atenção Precoce como Marco para o Desenvolvimento Infantil

Este eixo da discussão surgiu da necessidade de situar a pesquisa em seu marco legal, uma vez que o contexto jurídico e político molda as condições de desenvolvimento e aprendizagem, destacando a Lei nº 14.880, de 2024. Essa lei introduz alterações significativas ao Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), ao instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos, denominada Atenção Precoce, determinando a prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica.

Essa política busca articular serviços multiprofissionais e intersetoriais, em especial nas áreas de saúde, assistência social e educação, de modo a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos.

Entre seus dispositivos, a legislação estabelece prioridade para crianças que necessitam de atendimento educacional especializado, bem como para bebês em condições de risco, como prematuros, crianças acometidas por asfixia perinatal, malformações congênitas, síndromes genéticas e condições neurológicas.

Além disso, a lei determina a promoção do desenvolvimento das potencialidades infantis em seus aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, com ênfase na interação, na comunicação e em atividades lúdicas significativas. Garante-se, ainda, que os serviços de atenção precoce sejam ofertados em espaços acessíveis e adequados, com infraestrutura e recursos pedagógicos apropriados, conduzidos por profissionais qualificados.

Outro aspecto central é a prioridade no atendimento em programas de visita domiciliar, permitindo a identificação precoce de necessidades específicas e o encaminhamento das crianças a serviços estruturados de atenção precoce.

Portanto, a lei reforça a perspectiva inclusiva no atendimento educacional especializado, reafirmando o direito ao desenvolvimento pleno e integral das crianças na primeiríssima infância.

A promulgação da Lei nº 14.880/2024 representa um avanço significativo no campo das políticas públicas voltadas à primeiríssima infância, ao instituir a Política Nacional de Atenção Precoce e reafirmar a perspectiva inclusiva no atendimento educacional especializado. Entretanto, embora a legislação assegure a prioridade de



serviços, apoios e recursos às crianças de 0 a 3 anos, faz-se necessário investigar se os professores da educação infantil dispõem, de fato, de uma formação inicial e continuada capaz de sustentar as demandas previstas pela lei. Nesse sentido, questiona-se até que ponto o corpo docente se encontra preparado para identificar precocemente sinais atípicos no desenvolvimento infantil e para atuar de maneira intencional, qualificada e responsiva às necessidades específicas dessa etapa educacional.

Ao concluir este recorte, percebe-se que a legislação, embora avance, precisa ser confrontada com dados concretos sobre a inclusão.

Números que Falam: o Desafio da Inclusão na Primeiríssima Infância

Neste tópico, a análise quantitativa mostra como a inclusão se expressa em dados estatísticos. A presença de crianças com deficiência ou com sinais de desenvolvimento atípico na Educação Infantil configura-se como um desafio cada vez mais recorrente nas políticas educacionais brasileiras. De acordo com o Censo Escolar de 2023, cerca de 16% das matrículas nessa etapa correspondem a estudantes da Educação Especial (Brasil, 2023). Esse dado revela uma tendência crescente de inserção dessas crianças no contexto da educação básica, especialmente a partir da primeira infância.

Um levantamento realizado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2024) revela que houve um crescimento contínuo das matrículas ao longo de doze anos (2013–2024). Especificamente na Educação Infantil, observou-se um salto expressivo entre 2021 e 2024. Nesse período, a Creche registrou aumento de 239,6%, enquanto a Pré-Escola apresentou crescimento de 223,4%. Quando analisado o período completo de 2013 a 2024, os números são ainda mais impactantes: aumento de 526,9% na Creche e de 528,1% na Pré-Escola.

Além disso, os dados do Censo Escolar de 2024, divulgados pelo Inep/MEC em abril de 2025, demonstram que a maioria dessas crianças está inserida em classes comuns: 96,7% na Creche e 97,6% na Pré-Escola. Esse movimento reforça a diretriz da política educacional brasileira de garantir o acesso inclusivo desde os primeiros anos de vida escolar.

A ampliação do acesso, embora positiva, suscita questionamentos quanto à qualidade da inclusão oferecida. A Folha de São Paulo (2024) divulgou estudo que aponta discrepâncias entre os dados oficiais e a prevalência real de estudantes com deficiência, que pode chegar a 12,8%, contra os 3,7% registrados oficialmente. Essa diferença sugere subnotificação e invisibilidade de muitos casos, especialmente os de desenvolvimento atípico que não chegam a ser diagnosticados precocemente.



Para Daniela Mendes, coordenadora de Políticas Educacionais do *Todos Pela Educação*, ainda não há evidências conclusivas sobre as causas do aumento expressivo das matrículas nos últimos anos. Ela sugere que fatores como a conscientização das famílias sobre os direitos educacionais, a valorização da educação precoce no desenvolvimento infantil e a priorização legal assegurada pelo Marco Legal da Primeira Infância podem ter influenciado esse cenário. Contudo, a autora também ressalta que o crescimento quantitativo precisa ser acompanhado de reflexões sobre a qualidade da educação oferecida a essas crianças.

Diante do crescimento acelerado das matrículas da Educação Especial na Educação Infantil, sobretudo na Creche e na Pré-Escola, revela-se essencial refletir sobre o papel dos profissionais que atuam na Primeiríssima Infância (0 a 3 anos). Cabe aos educadores não apenas garantir a matrícula, mas também desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a identificação precoce de sinais de alerta no desenvolvimento infantil. Essa ação é fundamental para assegurar intervenções oportunas, capazes de reduzir barreiras, fortalecer o desenvolvimento integral e garantir condições efetivas de inclusão educacional. Ao mesmo tempo, este segmento evidencia a necessidade de ampliar o olhar para além do cenário nacional, aproximando a discussão do contexto internacional.

Olhares do Mundo: avanços e lacunas na atenção precoce global

Este bloco temático insere o Brasil no panorama internacional, evidenciando experiências globais de atenção precoce. No cenário mundial, observa-se que a atenção precoce e a inclusão de crianças com deficiência ou com sinais de desenvolvimento atípico têm conquistado maior visibilidade, ainda que permaneçam marcadas por desigualdades em sua implementação. Organizações multilaterais, como a *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), vêm ressaltando a relevância de práticas avaliativas e do monitoramento contínuo nas instituições de Educação Infantil. Tais medidas são apresentadas como estratégias centrais para conhecer a diversidade de perfis das crianças e promover ambientes inclusivos. Nesse sentido, a inclusão é compreendida não apenas como acesso físico à escola, mas como a efetiva construção de práticas pedagógicas que assegurem engajamento, bem-estar e desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa global conduzida por Hix-Small e Vargas-Baron (2016), em parceria com a International Society on Early Intervention (Sociedade Internacional de Intervenção Precoce), e a Open Society Foundations (Fundação Sociedade Aberta), analisou dados de 81 países e revelou que, em grande parte deles, os serviços de intervenção precoce ainda ocupam posição de prioridade baixa ou moderada. O



estudo evidenciou, ainda, a heterogeneidade das estratégias adotadas, reforçando que políticas universais pouco sensíveis às realidades culturais e sociais tendem a ter eficácia limitada. Assim, coloca-se em questão a necessidade de formulações contextualmente relevantes, que dialoguem com as especificidades locais e garantam equidade no acesso e na qualidade do atendimento.

Esse debate também se projeta no Brasil, onde iniciativas recentes sinalizam maior alinhamento com a agenda internacional. A reportagem da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) destaca que o país integrará, pela primeira vez, o International Early Learning and Child Well-Being Study - Estudo Internacional sobre Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil (IELS), promovido pela OCDE. A pesquisa será realizada em 250 escolas, abrangendo aproximadamente 3 mil crianças de quase 100 municípios, e pretende gerar dados inéditos sobre aprendizagem e bem-estar infantil na primeira infância. Tal participação representa um marco para o Brasil, pois poderá fornecer subsídios concretos para a formulação de políticas públicas e para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à atenção precoce.

Apesar de avanços pontuais, revisões sistemáticas internacionais apontam que a formação de professores para lidar com o desenvolvimento atípico na primeiríssima infância permanece insuficiente em diversos países. Programas de capacitação, quando existentes, revelam-se fragmentados e de alcance limitado, o que evidencia uma lacuna persistente entre o discurso político e a prática pedagógica.

Diante desse panorama, torna-se relevante investigar como tais desafios se manifestam na realidade brasileira, especialmente na Educação Infantil. O aumento expressivo das matrículas da Educação Especial na creche e na pré-escola, somado às exigências legais recentes, exige compreender até que ponto os professores estão preparados para diferenciar comportamentos típicos de sinais de risco, encaminhando precocemente as crianças aos apoios adequados. É nessa relação entre políticas globais, legislações nacionais e práticas locais que se insere a presente pesquisa, buscando ampliar o debate sobre formação docente, atenção precoce e inclusão efetiva desde os primeiros anos de vida.

Finalizando esta etapa, compreende-se que a reflexão global precisa dialogar com a realidade local, especialmente entre rede regular e escola especializada.

Entre a Rede Regular e a Escola Especializada: caminhos formativos para a inclusão

Este ponto da investigação nasce da experiência da pesquisadora em contextos distintos, articulando escola especializada e creche municipal. Observa-se que a inclusão de crianças com deficiência ou sinais de desenvolvimento atípico já se encontra presente na Educação Infantil, porém sua consolidação na Primeiríssima In-



fância (0 a 3 anos) ainda apresenta desafios significativos. Este projeto de pesquisa parte do entendimento de que investir nesse período decisivo do desenvolvimento humano pode gerar resultados mais consistentes e duradouros, na medida em que prepara profissionais para identificar sinais precoces, refletir sobre suas práticas pedagógicas e agir de maneira fundamentada, ampliando as possibilidades de uma inclusão efetiva.

A relevância da escola especializada é também considerada neste contexto, não como substituta da rede regular, mas como apoio estratégico. Em situações nas quais o grau de comprometimento da criança exige intervenções mais intensivas e individualizadas, a articulação entre escolas especializadas e regulares se mostra essencial. A experiência prática da pesquisadora, atuando tanto na escola especializada quanto na coordenação pedagógica de uma creche pública, fortalece essa compreensão e orienta a construção de caminhos formativos que conectem teoria, prática e políticas públicas inclusivas.

Nesse cenário, a pesquisa busca compreender as percepções, práticas e necessidades formativas de professores da creche e de especialistas que atuam diretamente na Educação Infantil no Brasil. Surge, assim, o propósito de investigar como preparar docentes para reconhecer e intervir precocemente, de forma inclusiva, no desenvolvimento infantil.

Para tanto, será adotada uma abordagem qualitativa e exploratória, orientada pela perspectiva da transformação social. A coleta de dados incluirá questionários e grupos de discussão com professores da Educação Infantil e da escola especializada, cujas contribuições servirão como base para a elaboração de um plano formativo coletivo.

Como desdobramento prático da pesquisa, será desenvolvido um **podcast intitulado "Primeiros Passos: atenção precoce que transforma vidas"**, estruturado em episódios que abordam as lacunas identificadas durante os grupos de discussão. Cada episódio será planejado a partir das contribuições dos professores, contemplando os temas considerados mais relevantes para a pesquisa e as necessidades formativas apontadas pelos participantes. O podcast tem como objetivo apoiar a formação contínua dos docentes da Educação Infantil, oferecendo recursos que auxiliem na compreensão das fases do desenvolvimento infantil, na identificação precoce de sinais atípicos e na adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, busca democratizar o acesso ao conhecimento científico e pedagógico, ampliando o alcance da pesquisa para professores, famílias e demais interessados na temática, fortalecendo a relação entre teoria, prática e políticas públicas inclusivas.

Este aspecto nos conduz à necessidade de apresentar o lócus empírico da pesquisa: o município, suas escolas e professores.



Do Local ao Global: onde nasce a investigação

Nesta parte do estudo, a pesquisa se ancora no espaço empírico, delimitando município e perfis docentes, de modo a contextualizar o campo de investigação antes de detalhar os procedimentos.

O presente estudo será realizado em escolas públicas municipais de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, especificamente em creches que atendem crianças de 4 meses a 4 anos da Educação Infantil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui aproximadamente 310.739 habitantes. De acordo com informações da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação, existem 63 creches municipais e 5 creches conveniadas, atendendo cerca de 12.876 crianças na faixa etária da Primeira Infância (0 a 6 anos). Apesar de oficialmente contemplada nos documentos legais, essa etapa ainda é pouco explorada em pesquisas acadêmicas sobre inclusão e formação docente.

A formação de professores para a inclusão de crianças com deficiência ou sinais de desenvolvimento atípico tem se tornado tema central, sobretudo diante do reconhecimento da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral. A promulgação da Lei nº 14.880/2024, que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), reforça a urgência de qualificar profissionais que atuam com crianças pequenas, destacando a importância da articulação entre educação, saúde e assistência social para intervenções intersetoriais que priorizem o desenvolvimento integral de crianças em situação de risco, com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

O recorte desta pesquisa contempla três perfis de professores: docentes da rede regular em creches municipais que atendem a primeiríssima infância; professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e professores de escolas especializadas para crianças com deficiência que atendam na Educação Infantil. A investigação ocorrerá entre os anos letivos de 2026 e 2027, com contexto em uma creche municipal e uma escola especializada do município pertencente à Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Essa delimitação permite analisar percepções e práticas em contextos distintos, identificando como cada perfil contribui para a consolidação de práticas inclusivas.

O objetivo central é compreender práticas pedagógicas que favoreçam a identificação precoce de sinais de desenvolvimento atípico, possibilitando intervenções adequadas e fortalecendo a inclusão desde os primeiros anos. O estudo também busca compreender como políticas públicas e formação docente se articulam no cotidiano das instituições para garantir o direito à educação de qualidade, equitativa e inclusiva.



De forma complementar, o estudo reconhece a importância do diálogo entre escola regular e especializada, sobretudo para crianças com deficiências severas, para as quais a inclusão plena na rede regular ainda representa desafio. Nesses casos, a escola especializada atua como espaço complementar e muitas vezes essencial para assegurar o desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a pesquisa valoriza a complementaridade entre contextos educativos, entendendo a inclusão como processo plural, que respeita a singularidade de cada criança e suas trajetórias.

Encerrando este eixo, abre-se espaço para a formulação da pergunta: estamos preparados para incluir desde o início?

A Pergunta que Move: estamos preparados para incluir desde o início?

Este momento da análise transforma inquietações práticas em problema acadêmico, explicitando a questão de pesquisa. A inclusão de crianças com deficiência ou com sinais de desenvolvimento atípico na Educação Infantil, especialmente na Primeiríssima Infância (0 a 3 anos), apresenta desafios complexos para as redes públicas de ensino. Esta etapa é reconhecida como decisiva para o desenvolvimento humano, demandando que os professores estejam capacitados para observar os marcos do desenvolvimento, identificar precocemente sinais atípicos e promover intervenções pedagógicas adequadas.

Embora políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), tenham avançado no campo da inclusão, observa-se que ainda persistem lacunas significativas na formação docente, especialmente no que se refere à diferenciação entre comportamentos típicos e sinais de alerta do desenvolvimento infantil. A Lei nº 14.880/2024, que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), reforça a necessidade de formação contínua e qualificada para que os docentes possam atuar de forma ética, intencional e efetiva desde os primeiros anos escolares.

No plano internacional, estudos da *International Society on Early Intervention* indicam que a atenção precoce impacta positivamente o desenvolvimento infantil e a autoeficácia docente. Entretanto, permanece a dúvida sobre porque esses benefícios ainda não se refletem na formação de professores brasileiros, sugerindo lacunas em programas de capacitação, políticas de formação continuada e desafios institucionais.

A experiência da pesquisadora, como coordenadora de uma creche municipal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, evidencia insegurança docente



na identificação de sinais de desenvolvimento atípico, antecipação inadequada de expectativas e encaminhamentos precipitados aos serviços especializados. Essa realidade reforça a urgência de investigar como os professores da Educação Infantil estão preparados para diferenciar comportamentos típicos de sinais atípicos e intervir de forma qualificada, assegurando o cumprimento das determinações da Lei nº 14.880/2024.

Diante desse panorama, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

Como os professores da Educação Infantil estão preparados, por meio de sua formação inicial e continuada, para diferenciar comportamentos típicos de sinais atípicos no desenvolvimento infantil e intervir de forma qualificada e efetiva, assegurando o cumprimento das determinações previstas pela Lei nº 14.880/2024?

Essa problematização exige clareza nos objetivos que orientam a investigação, organizados a seguir.

Propósitos que Orientam: formar para identificar, incluir e transformar

Este campo de reflexão apresenta os objetivos gerais e específicos que norteiam a pesquisa.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar estratégias de formação de professores da Educação Infantil, voltadas à compreensão das fases do desenvolvimento de crianças de 4 meses a 4 anos, de modo a favorecer a identificação precoce de sinais de desenvolvimento atípico e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, busca-se compreender como a articulação entre a rede regular e a escola especializada pode apoiar o desenvolvimento integral das crianças e contribuir, sempre que possível, para sua inclusão no ambiente escolar comum. Este objetivo reflete a intenção de investigar, compreender e problematizar a atuação docente na Primeiríssima Infância, considerando tanto a perspectiva legal quanto as demandas práticas identificadas no cotidiano escolar.

Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa estabelece quatro objetivos específicos:

+ **Caracterizar o perfil dos professores da Educação Infantil**, considerando sua formação inicial, formação continuada e experiência profissional na Primeiríssima Infância;



- **Investigar os desafios, concepções e práticas pedagógicas** relacionados à identificação de sinais atípicos e à inclusão de crianças pequenas;
- **Examinar como os docentes diferenciam comportamentos típicos da fase de desenvolvimento de possíveis sinais de atipicidade**, com foco na observação sensível e na intervenção precoce;
- **Propor estratégias de formação continuada**, com o intuito de fortalecer a atuação docente na observação, no planejamento e na intervenção pedagógica inclusiva, incluindo a criação de um podcast formativo, intitulado *"Primeiros Passos: atenção precoce que transforma vidas"*, destinado a professores e demais interessados, abordando a importância da atenção precoce, seus impactos no desenvolvimento infantil e práticas de inclusão efetiva.

Tais propósitos precisam de sustentação teórica e metodológica, apresentada no próximo movimento do estudo.

Da Infância ao Futuro: inclusão como compromisso social e global

Este estudo apresenta forte aderência à Agenda 2030 da ONU, contribuindo para o avanço de três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), refletindo a relevância social e educacional da pesquisa:

- **ODS 4 – Educação de Qualidade**
  A pesquisa responde à meta 4.2 ao propor a qualificação de professores da Educação Infantil para identificar sinais precoces de atipias e planejar ações pedagógicas inclusivas, garantindo desenvolvimento integral desde os primeiros anos.
- **ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico**
  A formação continuada e especializada dos professores contribui para a valorização do trabalho docente, fortalecendo práticas pedagógicas de qualidade e promovendo desenvolvimento social e econômico.
- **ODS 10 – Redução das Desigualdades**
  Ao defender equidade no acesso à educação, o estudo busca fortalecer práticas inclusivas e assegurar o direito de todas as crianças ao pleno desenvolvimento, reconhecendo a diversidade como valor central.

A articulação entre formação docente, políticas públicas e práticas inclusivas na Primeiríssima Infância reforça a contribuição do estudo para o avanço da educação inclusiva e a promoção da justiça social.



Fundamentos e Caminhos: onde a teoria encontra a prática

Este eixo metodológico surge da necessidade de articular a teoria histórico-cultural de Vygotsky às escolhas de pesquisa.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre Primeiríssima Infância, atenção precoce e formação docente para a inclusão, destacando a relevância da articulação entre escola regular e escola especializada, a observação pedagógica qualificada e a identificação precoce de sinais atípicos.

Este estudo fundamenta-se prioritariamente na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2022), que se mostra especialmente relevante para compreender o desenvolvimento infantil, a mediação pedagógica e a importância da intervenção precoce na Primeiríssima Infância. A perspectiva vygotskyana oferece subsídios teóricos para a análise de como os professores podem identificar sinais de desenvolvimento atípico e promover práticas pedagógicas inclusivas.

Além de Vygotsky, serão explorados outros autores clássicos da Psicologia e da Educação, cujas contribuições ampliam o entendimento sobre o desenvolvimento humano, a observação pedagógica e a formação docente. Essa articulação teórica permite que a pesquisa contemple diferentes perspectivas sobre aprendizagem, desenvolvimento e inclusão, enriquecendo a análise sobre como professores da Educação Infantil podem atuar de maneira sensível, fundamentada e qualificada.

Ao combinar o referencial histórico-cultural com aportes de outros autores clássicos, o estudo busca construir uma base sólida para compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na Educação Infantil, articulando teoria, prática e políticas públicas inclusivas.

A Metodologia deste estudo detalha os instrumentos e procedimentos adotados para alcançar os objetivos propostos, com enfoque na compreensão das percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes da Primeiríssima Infância.

A pesquisa será realizada com professores da Educação Infantil, incluindo aqueles que atuam em turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II, professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acompanham crianças de 0 a 3 anos em turmas regulares, e professores da escola especializada, responsáveis pelo atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil. A participação será voluntária, envolvendo docentes que desejem colaborar com o estudo, possibilitando uma análise comparativa entre os diferentes contextos educativos.

Os instrumentos de coleta de dados contemplam questionários e grupo de discussão, permitindo uma compreensão abrangente das práticas docentes, da formação inicial e continuada e das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas.

A pesquisa observa rigorosamente os aspectos éticos, sobretudo no que se refere à proteção de dados sensíveis de crianças e profissionais, garantindo confidencia-



lidade e segurança das informações.

Com base nesses fundamentos, avança-se para as considerações finais, onde se retomam reflexões e contribuições.

Considerações Finais - Cada Criança, um Universo: reflexões para uma inclusão efetiva

Este último segmento retoma o percurso investigativo, refletindo sobre os principais achados e suas contribuições para a área da Educação Infantil.

O estudo busca compreender como a formação docente na Educação Infantil pode favorecer a identificação precoce de sinais de desenvolvimento atípico e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Será investigado até que ponto os professores da Primeiríssima Infância diferenciam comportamentos típicos de sinais atípicos e atuam de maneira qualificada, especialmente considerando a colaboração entre rede regular e escola especializada. A pesquisa também questiona quais estratégias formativas podem fortalecer a observação sensível, a intervenção pedagógica inclusiva e a construção de práticas equitativas, temas pouco explorados na produção científica nacional.

Inspirada em Vygotsky: “Cada criança carrega em si um universo de possibilidades. Quando o educador compreende, acolhe e intervém com sensibilidade, torna-se ponte entre o que ela é e tudo o que pode vir a ser”, a investigação busca refletir sobre como os docentes podem percorrer esse caminho de forma ética, intencional e efetiva.

Ainda será analisado em que medida os resultados poderão subsidiar a formação docente, aprimorar práticas pedagógicas e apoiar estratégias mais eficazes para crianças com necessidades específicas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa desde os primeiros anos de vida, em consonância com os ODS 4, 8 e 10.

Encerrando este trabalho, reafirma-se que investir no começo da vida de uma criança é investir no presente e no futuro de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.



BRASIL. Lei nº 14.880, de 16 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Precoce voltada ao atendimento especializado de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos com deficiência, com risco para o desenvolvimento ou com atraso no desenvolvimento. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 95, p. 1, 17 maio 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.880-de-16-de-maio-de-2024- 549389359. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 14 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo- escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 29 ago. 2025.

FOLHA DE S. PAULO. Brasil tem 3,5 vezes mais alunos com deficiência do que indicam dados oficiais, diz pesquisa. Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 ago. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/brasil-tem-35-vezes-mais-alunos-com-deficiencia-do-que-indicam-dados-oficiais-diz-pesquisa.shtml?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 29 ago. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Brasil integra avaliação inédita da OCDE sobre educação infantil, 1 nov. 2024. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/brasil-integra-avaliacao-inedita-da-ocde-sobre-educacao-infantil/. Acesso em: 6 set. 2025.

HIX-SMALL, H.; VARGAS-BARON, E. Global Efforts to Include Children with Developmental Disabilities. 2016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK373329/. Acesso em: 05 set. 2025.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Publicação do IRM apresenta dados da Educação Especial no Brasil entre 2013 e 2024. São Paulo, 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial2024/?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 29 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) Cascavél, PR: Edunioeste, 2022.



ENTRE AFETOS E SABERES: CAMINHOS PARA O ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valeska Ribeiro Roncon de Carvalho (Universidade de Taubaté)[62]

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté e Centro Universitário Teresa D'Ávila)[63]

Resumo

Esta pesquisa tem como tema o acolhimento na Educação Infantil. Apresenta como objetivo geral analisar se e como as práticas pedagógicas de acolhimento desenvolvidas por professores de uma rede pública municipal contribuem para o desenvolvimento emocional e a aprendizagem das crianças na primeira infância. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter colaborativo, que será realizada com 331 professoras da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino situada no Vale do Paraíba, interior de São Paulo. Os instrumentos para a coleta de dados incluem entrevistas semiestruturadas e questionário de caracterização das participantes. Os dados dos questionários serão analisados por meio da análise descritiva e os dados das entrevistas, após transcritos, serão tratados inicialmente pelo software Iramuteq e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os estudos teóricos e as considerações da pesquisa alinham-se diretamente com

62 Mestranda em Educação Profissional pela Universidade de Taubaté. Pedagoga pela mesma Universidade. Coordenadora Pedagógica no segmento da Ed. Infantil pela Prefeitura Municipal de Taubaté.

63 Doutora em Educação: Currículo e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Professora do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Teresa D'Ávila.



o ODS 3 e o ODS 4 da Agenda 2030 da ONU. Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis ao acolhimento e favoreçam a construção de ambientes escolares afetivos, seguros e propícios ao desenvolvimento integral das crianças. A divulgação dos resultados será realizada por meio de publicações em periódicos da área e participação em eventos acadêmicos e científicos.

Palavras-chave: Acolhimento; Adaptação da criança; Educação Infantil; Formação Docente.

Introdução

O processo de acolhimento constitui uma dimensão estruturante e contínua da prática pedagógica na Educação Infantil, transcendendo a concepção limitada de mera fase inicial de adaptação escolar. Sob esta perspectiva, Wallon (1995 ***apud*** Cacheffo, 2017) define que:

> *[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento (Wallon 1995, p. 128, apud Cacheffo, 2017).*

Trata-se de um elemento fundamental que influencia diretamente o desenvolvimento socioemocional das crianças pequenas, a construção de vínculos afetivos significativos e a qualidade dos processos de aprendizagem. No cenário contemporâneo, caracterizado por profundas transformações sociais, novas configurações familiares e crescentes desafios econômicos e culturais, a instituição escolar assume uma responsabilidade ampliada com o ambiente de escuta sensível, cuidado integral e segurança emocional para a primeira infância, como configura no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, ao definir:

> *[...] um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movi mentos sociais de "luta por creche" e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (Brasil, 2009, p.14).*

A perspectiva predominante que restringe o acolhimento a uma etapa transitória



do início do ano letivo revela uma compreensão fragmentada do desenvolvimento infantil e desconsidera a natureza processual e permanente das necessidades afetivas e emocionais das crianças. Amorim (2020), fundamentando-se nos princípios da teoria walloniana, afirma que a afetividade não representa apenas um aspecto do desenvolvimento infantil, mas constitui dimensão indissociável da formação humana e dos processos de construção do conhecimento. Segundo a autora, práticas pedagógicas sensíveis e colaborativas, ancoradas no reconhecimento e validação das emoções, potencializam a construção de vínculos sólidos entre professores e crianças, ampliando significativamente as possibilidades de formação integral.

Fundamentação teórica: panorama das pesquisas sobre o acolhimento na Educação Infantil

Para a Revisão de Literatura foi realizada uma pesquisa no primeiro semestre do ano de 2025 em artigos, teses e dissertações, utilizando três repositórios da área da educação: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), as dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Portal de Periódicos da CAPES.

Os descritores utilizados nesta revisão de literatura foram: “Acolhimento na Educação Infantil”, “Adaptação da criança” e “Afetividade na Educação Infantil”. Estes termos foram escolhidos pela proximidade com a área de estudo, podendo abranger temáticas relevantes ao tema e objetivos da pesquisa. Os estudos escolhidos para esta análise foram restritos a trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2025.

No mês de maio de 2025, o primeiro repositório a ser consultado foi o Portal de Periódicos da CAPES, sendo realizada a busca simples com o descritor “Acolhimento na Educação Infantil”. Foram encontrados 231 trabalhos sobre o tema, com todos os filtros abertos. Procedendo com a busca foram aplicados os filtros “artigos”, “acesso aberto”, “produção nacional”, “revisado por pares” e “ano de criação” reduzindo para 50 trabalhos.

Aplicou-se em seguida a pesquisa do descritor “Adaptação da criança” na régua pela busca simples e com todos os filtros abertos, resultando em 559 trabalhos relacionados ao tema. Dando continuidade à busca, os filtros “artigos”, “acesso aberto”, “produção nacional”, “revisado por pares” e “ano de criação” foram também aplicados, resultando em 69 trabalhos.

O terceiro e último descritor “Afetividade na Educação Infantil”, ao ser realizada a busca simples foram encontrados 160 trabalhos, ao aplicar os filtros “artigos”, “acesso aberto”, “produção nacional”, “revisado por pares” e “ano de criação” resultaram em 24 trabalhos relacionados ao tema. Os resultados podem ser observados no quadro 1, a seguir.



Descritores	Todos os Campos	Por artigos, acesso aberto, nacional, revisado por pares e ano
Acolhimento na Educação Infantil	231	50
Adaptação da criança	559	69
Afetividade na Educação Infantil	160	24

Quadro 1 - *Panorama das Pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da Capes*
Fonte: *Dados de pesquisa (2025).*

Outro repositório consultado foi o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Forma analisados os títulos das pesquisas defendidas entre o ano de 2019 e 2024, tendo como base os descritores: “Acolhimento na Educação Infantil”, “Adaptação da criança” e “Afetividade na Educação Infantil”. Foi encontrado um trabalho relacionado ao tema desta pesquisa, como pode ser observado no quadro 2, a seguir.

Descritores	Todos os Campos	Por título
Acolhimento na Educação Infantil	172	0
Adaptação da criança	172	0
Afetividade na Educação Infantil	172	01

Quadro 2 - Panorama das Pesquisas realizadas no Banco de Dissertações do MPE - Fonte: Dados de pesquisa (2025).

No repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a busca foi realizada seguindo os mesmos descritores. No descritor “Acolhimento na Educação Infantil” a busca simples apontou 413 trabalhos e ao refinar somente o critério “ano de publicação” no período de 2020 a 2025, este número é reduzido para 208 trabalhos. Aplicando outros filtros como o tipo de documento “dissertação”, idioma “português” e assunto “Educação Infantil” reduz para 150 resultados os trabalhos encontrados. Ao digitar o segundo descritor “Adaptação da criança”, na busca simples foram encontrados 1.613 trabalhos relacionados ao tema e aplicando o filtro relacionado ao ano (2020 a 2025) esse número reduz para 522 trabalhos. Ao aplicar os filtros tipo de documento “dissertação”, idioma “português”, assunto “Educação” reduz para 19 resultados. No descritor “Afetividade na Educação Infantil” foram obtidos os resultados de 1.067 trabalhos na busca simples e ao aplicar o filtro “por ano”



reduz para 419 e com os demais filtros: tipo de documento “dissertação”, idioma “português”, assunto “Educação” reduz para 69 os trabalhos relacionados, como pode ser observado no quadro 3, a seguir.

Descritores	Todos os Campos	Por ano	Por dissertações, assunto e idioma
Acolhimento na Educação Infantil	413	208	150
Adaptação da criança	1.613	522	19
Afetividade na Educação Infantil	1.067	419	69

Quadro 3 - *Panorama de Pesquisas realizadas na BDTD* - **Fonte:** *Dados de pesquisa (2025).*

Após a seleção dos trabalhos presentes nos quadros 1, 2 e 3, realizou-se a leitura de todos os títulos e de seus resumos, relacionando-os aos seus descritores. Para o descritor “Afetividade na Educação Infantil” foram selecionados 05 trabalhos. Para os descritores “Acolhimento na Educação Infantil” e “Adaptação da criança” foram selecionados 01 trabalhado para cada descritor, como pode ser observado no quadro 4, a seguir.

Descritores	Ano	Título	Autores	Local de Publicação
Adaptação da criança	2023	Adaptação da criança na educação infantil: estratégias docentes em uma escola municipal	Maria Joseane Soares Rodrigues; Sahmaroni Rodrigues de Oliveira	Cadernos do GPOSSHE On-line
Acolhimento na Educação Infantil	2021	A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta com a criação de rapsódias do cotidiano infantil	Merilis Aparecida Franco	Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho



Afetividade na Educação Infantil	2020	Afetividade na educação infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana	Gabriela de Castro Loech Amorim	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté
	2021	Afetividade como prática metodológica na educação infantil: uma revisão narrativa	Kaio Germano Sousa da Silva et al	Research, Society and Development
	2022	Afetividade na prática do professor na escola da infância	Denise D'auria-Tardeli, Vanessa Takigami Alves	Revista Prâksis
	2023	Afetividade na educação infantil: a relação entre professor-aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças	Isabella Ribeiro Souza	Revista Even
	2023	O desenvolvimento da afetividade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural	Maira Juliana Tessarin	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos

Quadro 4 – *Referências selecionadas dos repositórios MPE UNITAU, Capes Periódicos e BDTD* - **Fonte:** *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Portal de Periódicos da CAPES (2025).*

Os artigos expressos no Quadro 4 serão discutidos a seguir, considerando os objetivos, a metodologia empregada e os resultados obtidos na pesquisa.

A dissertação de Mestrado de Amorim (2020) intitulada "Afetividade na educação infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana" apresenta uma discussão sobre a afetividade nas relações educativas inseridas no contexto escolar, enfatizando as relações afetivas no processo de desenvolvimento da criança pequena. A autora baseou-se na perspectiva da teoria de Henri Wallon compreendendo o sujeito em suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a qualitativa e colaborativa, constituindo-se de oito professores da Rede Municipal de Educação Infantil, juntamente com a pesquisadora, caracterizando-se uma pesqui-



sa formação coletiva, configurando momentos de ação-reflexão-nova ação baseando-se em referenciais teóricos e metodológicos de autores clássicos como Wallon (1979), Zabalza (2007), Krammer (2013), entre outros.

Amorim (2020) afirma que os resultados obtidos evidenciam a tomada de consciência dos professores participantes quanto ao processo conceitual da afetividade, refletindo sobre suas atitudes no contexto de sala de aula ressignificando a prática pedagógica do grupo envolvido na pesquisa.

Na mesma perspectiva, Franco (2021), na Dissertação disponível na Universidade Nove de Julho, revela uma discussão que objetiva criar estratégias para sensibilizar os docentes sobre a importância do acolhimento no cotidiano da Educação Infantil, refletindo sobre a prática através de rapsódias e narrativas envolvidas nas relações afetivas entre os professores, bebês e crianças pequenas. A metodologia utilizada foi de cunho quantitativo com a participação de três professoras atuantes nos grupos de bebês e crianças pequenas de um Centro de Educação Infantil localizado no município de São Paulo. As análises foram baseadas nas narrativas do cotidiano destes professores, envolvendo o acolhimento, fundamentadas na Teoria do Apego, baseando-se nos seguintes autores: John Bowlby, Donald Winnucott, Judith Falk, Emmi Pikler e Carlina Rinaldi. Os resultados da pesquisa apontam a importância do conhecimento teórico constante dos professores relacionados ao acolhimento com os bebês e crianças pequenas, envolvendo os cuidados, movimentos e brincadeiras favorecendo a escuta e o diálogo entre o educador e a criança, influenciando diretamente nas relações de apego.

O artigo “Afetividade como prática metodológica na educação infantil: uma revisão narrativa” de Silva ***et al*** (2021), investiga a importância da afetividade na Educação Infantil a partir de uma revisão bibliográfica narrativa, descritiva e exploratória, buscando identificar, através de pesquisas, se um método diagnóstico é efetivo, considerando a qualidade dos estudos e os mecanismos para a execução na assistência. Para tanto, foram consultados base de dados como ***Scielo, Eric*** e Google acadêmico, selecionando 19 artigos conforme critérios de inclusão e exclusão. Os autores concentraram os estudos em conceitos de afetividade e sua relação com o ensino, a afetividade no contexto familiar, o papel do docente na utilização da afetividade em sala de aula e a importância da afetividade no ensino da educação Infantil. Os resultados obtidos evidenciam que a afetividade, como prática no ensino das crianças, resulta em uma estratégia positiva no processo de aprendizagem. Os autores afirmam, ainda, que pode ser utilizada como uma ferramenta potente, auxiliando o professor de maneira complementar ao ensino, além de proporcionar um olhar dinâmico e acolhedor tornando o processo de construção do conhecimento mais atrativo.

Tardeli e Alves (2021) no artigo “Afetividade na prática do professor na escola da in-



fância" abordam o conceito da afetividade, buscando compreender os vínculos estabelecidos na relação didática-pedagógica no cotidiano escolar. Destaca-se também como objetivos da pesquisa compreender a afetividade na prática diária dos docentes tendo como base teóricos como John Bowlby, Henri Wallon e Jean Piaget, bem como estudos em documentos oficiais do Ministério da Educação. As autoras trazem importantes reflexões acerca dos resultados obtidos, elucidando que a afetividade na prática pedagógica não deve ser confundida com amor e carinho, mas sim em sua função social e biológica, no que pode afetar, como as lembranças e o olhar do outro sobre nós. Outro aspecto verificado na pesquisa enfatiza que a organização dos espaços, as brincadeiras e interações, quando adotados como eixos do processo pedagógico torna-se significativo e dinâmico para quem aprende, reconhecendo a criança como um sujeito ativo e autônomo em suas escolhas, reconhecendo que a ação intelectual se entrelaça a ação afetiva, não podendo uma ser vista separada da outra.

Ao contrário das pesquisas anteriores, Tardeli e Alves (2021) elucidam que os professores participantes da pesquisa não veem importância no papel da afetividade, tão pouco entendem que é função da escola trabalhar questões ligadas a afetividade. Foi destacado ainda que o currículo pouco prioriza a afetividade, embora seja primordial que a criança se sinta respeitada por todos no âmbito escolar.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que serão participantes 331 professoras das etapas I e II da Educação Infantil (que trabalham com crianças de 4 e 5 anos) de uma Rede Municipal de Ensino do Vale do Paraíba Paulista, que estejam atuando no ano de 2025. Os instrumentos para coleta de dados serão o questionário de caracterização do grupo e a entrevista semiestruturada. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, será enviado um ***link*** de convite aos professores para participarem do estudo por intermédio do grupo de Coordenadores da Educação Infantil do Município, do qual a pesquisadora faz parte.

Na medida em que os questionários forem retornando com o aceite em participar da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, a pesquisadora irá entrar em contato com os participantes que aceitarem participar das entrevistas, por ordem de recebimento das respostas, agendando a entrevista semiestruturada de forma presencial ou online, conforme a preferência do participante.

Os dados advindos dos questionários serão analisados, considerando a estatística descritiva. As entrevistas, após gravadas, serão transcritas com o auxílio do ditado de voz do ***google docs*** e, em seguida, conferidas manualmente. Em seguida, serão preparadas e tratadas pelo ***software*** Iramuteq, considerando os arquivos relaciona-



dos à Nuvem de Palavras e à Classificação Hierárquica Descendente (Souza; Bussolotti, 2021). Por fim, o material será analisado de acordo com a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).

Resultados Esperados

Espera-se, com este estudo, compreender quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Infantil voltadas ao acolhimento e como estas impactam no desenvolvimento emocional e na aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. C. L. Afetividade na educação infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://repositorio.unitau.br/handle/20.500.11874/2566. Acesso em: 2 maio 2025.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CACHEFFO, V. A. F. F. Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2017.

D'AURIA-TARDELI, D.; TAKIGAMI A. V. Afetividade na prática do professor na escola da infância. Revista Prâksis, Novo Hamburgo, v. 19, n. 1, p. 55–78, jan./abr. 2022. DOI: 10.25112/rpr.v1.2749. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357191726_AFETIVIDADE_NA_PRATICA_DO_PROFESSOR_NA_ESCOLA_DA_INFANCIA. Acesso em: 3 maio 2025.

FRANCO, M. A. A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta com a criação de rapsódias do cotidiano infantil. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, M. J. S.; OLIVEIRA, Sahmaroni Rodrigues de. Adaptação da criança na educação infantil: estratégias docentes em uma escola municipal. Cadernos do GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 7, n. 1, 2023. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v7i1.10017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/10017. Acesso em: 3 maio 2025.

SILVA, K. G. S. da et al. Afetividade como prática metodológica na educação infantil: uma revisão narrativa. Research, Society and Development, v. 10, n. 4, e36410414053, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14053. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14053. Acesso em: 3 maio 2025.

SOUZA, I. R. Afetividade na educação infantil: a relação entre professor-aluno como potencialização do bem-estar e aprendizagem das crianças. Revista Even. Pedagóg., Sinop, v. 14, n. 2 (36. ed.), p. 293–301, jun./jul. 2023. DOI:

10.30681/2236-3165. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11454. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUZA, M.A.; BUSSOLOTTI, J. M. Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software IRAMUTEQ. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 14, e25, 2021. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br. Acesso em: 04 jul. 2025.

TESSARIN, M. J. O desenvolvimento da afetividade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18645.





O PLANEJAMENTO DOCENTE COMO PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE: DESAFIOS E POTENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Almeida Escudeiro Pinheiro (Universidade de Taubaté)[64]

Orientadora: Profª Drª Cleusa Vieira da Costa (Universidade de Taubaté)[65]

Resumo

O estudo em andamento vincula-se à Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), com foco no planejamento de aulas na Educação Infantil, compreendido como prática reflexiva essencial à qualificação do trabalho docente. Parte-se da constatação de que o planejamento, muitas vezes reduzido a uma exigência burocrática, pode constituir-se em instrumento de autoavaliação, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional. A investigação busca responder à questão: como a formação continuada pode colaborar para que professores da Educação Infantil ressignifiquem o planejamento de suas aulas como prática reflexiva? O objetivo central é investigar essa ressignificação, identificando desafios e potencialidades que favoreçam a autoavaliação, a inovação didática e a melhoria da ação docente. Para tanto, a pesquisa adota como percurso metodológico a Revisão Integrativa da Literatura, que possibilita mapear, analisar e sintetizar criticamente a produção acadêmica recente sobre o tema, oferecendo um panorama das

64 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté com foco na pesquisa do planejamento na sala de aula. Professora coordenadora da Educação Infantil no Município de Taubaté.

65 Doutora em educação, com foco na pesquisa da prática educacional, cotidiano da escola e na representação social. Professora no curso de pedagogia da Universidade de Taubaté.



contribuições teóricas e metodológicas. Essa abordagem, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, ancora-se na análise de publicações de bases como CAPES, SciELO, BDTD e SIBi, no período de 2015 a 2025. Resultados preliminares evidenciam a valorização da intencionalidade pedagógica, da escuta da infância e da autonomia docente como elementos-chave na ressignificação do planejamento. O estudo ancora-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 10 e 3) da Agenda 2030 e se configura como etapa inicial para futura pesquisa de campo, a fim de aprofundar a compreensão do tema em contextos reais da Educação Infantil.

Palavras-chave: Planejamento reflexivo; Educação infantil; Formação docente.

Introdução

O planejamento docente deve ocupar papel central na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que valoriza o brincar, a escuta das crianças e a intencionalidade pedagógica como eixos estruturantes do trabalho educativo. Apesar de sua relevância, essa prática ainda é frequentemente reduzida a uma formalidade burocrática, desvinculada da complexidade da sala de aula. Tal cenário compromete seu potencial formativo e reflexivo, restringindo-o ao cumprimento de exigências administrativas (Magalhães; Leal, 2012).

A necessidade de ressignificar o planejamento como prática reflexiva é amplamente reconhecida. Schön (2000) introduz a noção de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, destacando que o professor precisa desenvolver a capacidade de repensar suas práticas em situações de incerteza. Zeichner (1993) complementa ao afirmar que a reflexão docente deve extrapolar o âmbito técnico, incorporando dimensões éticas e políticas, com atenção às desigualdades que atravessam os contextos escolares.

Na Educação Infantil, esse movimento torna-se ainda mais urgente, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens. O planejamento, dessa forma, deve ultrapassar a previsão de atividades pré-formatadas e se constituir em prática dialógica, construída a partir da escuta da infância e da observação atenta do cotidiano escolar. Nesse sentido, Wiggins e McTighe (2019) contribuem ao propor o planejamento reverso, que parte da definição de objetivos de aprendizagem e evidências desejadas para, em seguida, estruturar estratégias pedagógicas coerentes.

A literatura aponta, ainda, que o planejamento é espaço privilegiado para articular saberes docentes. Tardif (2002) lembra que os conhecimentos profissionais resultam da interação entre formação inicial, formação continuada e experiência prática. Nóvoa (2017) reforça que a formação docente deve ser construída no interior da profissão, com valorização da autoria e da colaboração entre pares, o que dá cará-



ter de autoria profissional ao planejamento.

A experiência da pesquisadora como professora e gestora na rede pública Municipal na região do Vale do Paraíba reforça essa problemática: ainda que obrigatório, o planejamento frequentemente é percebido como exigência protocolar, desvinculada da prática real, como já identificou Mendes (2019) em seus estudos.

Nesse contexto, este artigo, vinculado à Linha de Pesquisa ***Formação Docente e Desenvolvimento Profissional*** do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, busca responder à seguinte questão: como a formação continuada pode colaborar para que professores da Educação Infantil ressignifiquem o planejamento como prática reflexiva? Parte-se da hipótese de que, quando construído em diálogo com as experiências docentes e orientado pela reflexão crítica, o planejamento pode ser ressignificado como prática ética, política e pedagógica, promovendo inovação, autoavaliação e desenvolvimento profissional.

O objetivo geral é investigar de que modo o planejamento pode ser ressignificado como prática reflexiva na Educação Infantil, identificando seus desafios e potencialidades. Especificamente, pretende-se: analisar as concepções e práticas atuais de planejamento entre professores da Educação Infantil; compreender os sentidos atribuídos a essa prática e os obstáculos enfrentados em sua realização; identificar as contribuições da formação continuada para a ressignificação do planejamento; e elaborar um guia prático de planejamento reflexivo como produto educacional.

Por fim, o estudo articula-se a compromissos éticos e sociais mais amplos, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 3 (Saúde e Bem-estar).

Fundamentação teórica - Planejamento docente: concepções, funções e desafios

O planejamento docente deve ser compreendido como um processo ético, intencional e normativo que orienta o trabalho pedagógico. Mais do que a simples previsão de atividades, trata-se de um movimento que organiza objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação em consonância com os direitos de aprendizagem previstos em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesse sentido, resgatar sua função pedagógica é superar a visão burocrática que, muitas vezes, o reduz a uma exigência administrativa. Magalhães e Leal (2012) alertam que, quando reduzido a um instrumento de controle, o planejamento perde seu potencial formativo e investigativo.

Ao contrário, quando concebido como ato de autoria docente e de responsabilidade social, o planejamento ganha novos contornos. Brisolla e Assis (2020) ressaltam



que, ao ser ressignificado, ele transcende a dimensão técnica e assume caráter ético e político, pois envolve escolhas que refletem valores, concepções de infância e compromissos institucionais. Assim, planejar implica articular intencionalidade pedagógica e realidade escolar, assegurando práticas contextualizadas, coerentes e inclusivas.

Nessa direção, Wiggins e McTighe (2019) contribuem ao propor o planejamento reverso, metodologia que parte da definição dos objetivos de aprendizagem e das evidências desejadas para, em seguida, estruturar estratégias pedagógicas coerentes. Esse movimento reforça a ideia de que o planejamento não se resume a organizar tarefas, mas exige clareza de intencionalidade, critérios de avaliação consistentes e coerência entre o que se pretende ensinar e o que se espera que o estudante aprenda. Ao integrar a lógica reversa, o docente amplia sua capacidade de alinhar planejamento, avaliação e prática pedagógica, fortalecendo a qualidade do processo educativo.

Reflexividade, formação e intencionalidade na Educação Infantil

A compreensão do planejamento como prática ética e investigativa articula-se à noção de prática reflexiva. Schön (2000) argumenta que o professor reflexivo não se limita a aplicar técnicas predefinidas, mas constrói saberes a partir da ação e, posteriormente, da reflexão sobre ela. Esse movimento contínuo de aprender com a experiência revela o caráter complexo e imprevisível do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil.

Zeichner (1993) amplia essa perspectiva ao enfatizar que a reflexão não pode restringir-se ao aprimoramento técnico. Para o autor, refletir envolve também reconhecer dimensões éticas, sociais e políticas da docência, além de problematizar as condições institucionais que moldam o cotidiano escolar. Assim, a prática reflexiva é um exercício crítico que permite ao professor compreender que suas escolhas podem tanto reproduzir quanto transformar realidades sociais.

Esse movimento reflexivo encontra sustentação na formação docente. Tardif (2002) destaca que os saberes dos professores são plurais e se constroem em processos formativos, interações sociais e experiências acumuladas. Planejar, portanto, significa mobilizar diferentes saberes experienciais, curriculares e pedagógicos, em um processo contínuo de reflexão. Nóvoa (2017) acrescenta que a formação deve ser situada no interior da profissão, valorizando a autoria e o protagonismo docente. Oliveira, Amaral e Amaral (2023) lembram que, embora o planejamento ainda seja muitas vezes percebido como obrigação administrativa, a formação continuada, quando dialógica e colaborativa, pode ressignificá-lo como prática crítica e autônoma.



Na Educação Infantil, essa articulação entre reflexão e formação assume contornos específicos. A BNCC (Brasil, 2017) assegura às crianças o direito de aprender em ambientes que respeitem sua condição de sujeitos históricos, culturais e de direitos. Nesse contexto, planejar significa escutar as crianças, reconhecendo suas vozes, gestos e curiosidades como orientadores do trabalho docente. Rocha (2022) reforça que essa escuta deve ser entendida como postura ética, pois valoriza a participação ativa da criança no processo educativo.

Assim, a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil deve ser flexível, lúdica e aberta à imprevisibilidade, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem. Planejar nessa etapa é um ato ético, político e estético: ético, por comprometer-se com os direitos da criança; político, por expressar disputas em torno das concepções de infância e educação; e estético, por demandar sensibilidade e criatividade na criação de experiências que encantem e instiguem aprendizagens significativas. Ao conjugar reflexão, formação e escuta da infância, o planejamento se ressignifica como prática reflexiva e torna-se condição essencial para a qualidade da Educação Infantil.

Metodologia

A presente pesquisa adotou a Revisão Integrativa como método, entendida como uma abordagem que possibilita reunir, mapear, analisar e sintetizar criticamente a produção acadêmica sobre determinado tema, de modo a construir um panorama consistente e fundamentado (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). O percurso foi atualizado a partir das contribuições metodológicas recentes de Silva e Bussolotti (2021), Campos et al. (2023), Moura et al. (2023) e Almeida ***et al***. (2021), que reforçam a relevância da revisão integrativa como estratégia para conectar resultados de pesquisas à prática docente.

O ponto de partida consistiu na formulação da questão norteadora: como a formação continuada pode colaborar para que professores da Educação Infantil ressignifiquem o planejamento como prática reflexiva? Essa definição clara, como destacam Campos ***et al***. (2023), é elemento estruturante das Revisões Integrativas, pois assegura foco e consistência na análise.

A pesquisa bibliográfica contemplou produções publicadas entre 2015 e 2025, escritas em português, com acesso integral, que abordassem especificamente o planejamento reflexivo na Educação Infantil. Foram excluídos trabalhos sem fundamentação teórico-metodológica ou voltados a outros níveis de ensino. A pesquisa ocorreu nas bases CAPES, SciELO, BDTD e SIBi, utilizando descritores combinados com operadores booleanos: “planejamento docente” AND “educação infantil”; “prática reflexiva” AND “professor da infância”; “planejamento pedagógico” AND “formação docente”; e “educação infantil” AND “reflexão crítica”.



O levantamento inicial identificou 21 estudos com o descritor “planejamento docente” AND “educação infantil” e 14 estudos com “prática reflexiva” AND “professor da infância”, predominando pesquisas qualitativas, estudos de caso e revisões integrativas. Para maior clareza, apresenta-se no Quadro 1, a síntese da ocorrência dos descritores nas bases consultadas.

Quadro 1 - Panorama da Pesquisa sobre Planejamento

Descritores	Capes	Scielo	BDTD	SIBI
Planejamento	8.735	1.245	3.56	4
“planejamento docente” AND “educação infantil”	21	5	8	2
“prática reflexiva” AND “professor da infância”	14	3	6	1
“planejamento pedagógico” AND “formação docente”	18	4	9	2
“educação infantil” AND “reflexão crítica”	19	6	7	1

Fonte: Elaboração própria (2025).

Além da sistematização bibliográfica, o estudo adota o modelo de planejamento reverso, proposto por Wiggins e McTighe (2019), que parte da definição dos objetivos de aprendizagem e das evidências desejadas para, em seguida, estruturar estratégias pedagógicas coerentes. Esse referencial contribui para compreender como o planejamento pode deixar de ser um instrumento burocrático e se tornar prática reflexiva, intencional e formativa no cotidiano docente. Por fim, destaca-se que esta revisão integrativa não se encerra na sistematização teórica, mas constitui o alicerce para a pesquisa de campo a ser desenvolvida, a fim de investigar, em contextos reais de Educação Infantil, de que maneira a formação continuada pode favorecer o ressignificar do planejamento pedagógico.

Resultados e discussão

A pesquisa encontra-se em fase inicial e aguarda a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa para dar início à coleta de dados junto aos professores da rede municipal de Educação Infantil. Assim, os resultados apresentados nesta etapa são de caráter preliminar, fundamentados na literatura e em análises teóricas que orientam a investigação.



Os estudos consultados evidenciam que o planejamento docente na Educação Infantil enfrenta desafios persistentes que comprometem sua vivência como prática reflexiva. O primeiro deles refere-se à burocratização, apontada por diversos autores como fator que reduz o planejamento a mera exigência administrativa, desvinculada das necessidades reais da sala de aula. Magalhães e Leal (2012) destacam que, quando concebido apenas como cumprimento de protocolos, o planejamento perde seu caráter investigativo e formativo. Mendes (2019) reforça essa análise ao mostrar que, em muitas redes de ensino, o planejamento assume caráter formal, com pouco impacto efetivo sobre a prática pedagógica.

Outro entrave recorrente identificado na literatura é a falta de tempo destinado ao planejamento. Pesquisas apontam que grande parte da jornada docente é consumida por demandas administrativas, reuniões e atividades paralelas, o que compromete o espaço para a reflexão crítica e para o diálogo colaborativo entre pares. Zeichner (1993) já havia alertado que, sem condições institucionais adequadas, a reflexão docente tende a ser restrita a iniciativas individuais e pouco sistemáticas, o que limita sua efetividade.

As lacunas na formação continuada também aparecem como desafio. Embora os docentes reconheçam a importância dos processos formativos, muitas vezes esses espaços não dialogam com as necessidades reais do cotidiano da Educação Infantil. Nóvoa (2017) sublinha que a formação deve ser construída dentro da profissão, valorizando a autoria docente e a colaboração entre pares. Quando essa dimensão é negligenciada, a formação tende a assumir caráter prescritivo e pouco eficaz para fomentar a reflexão crítica.

Apesar desses obstáculos, a literatura também aponta potencialidades importantes quando o planejamento é vivenciado como prática reflexiva. Os autores destacam que, nos momentos em que os professores analisam coletivamente seus planejamentos, são capazes de identificar avanços, dificuldades e alternativas pedagógicas, transformando esse processo em instrumento de autoavaliação e reconstrução da prática (Schön, 2000).

A inovação pedagógica surge, nesse contexto, como uma das principais contribuições do planejamento reflexivo. Professores que assumem essa perspectiva sentem-se mais seguros para experimentar novas metodologias, flexibilizar propostas e valorizar a ludicidade como eixo do trabalho pedagógico. Esse entendimento aproxima-se do que defendem Wiggins e McTighe (2019), ao afirmar que a clareza sobre os resultados de aprendizagem permite estruturar experiências pedagógicas diversificadas e significativas.

Por fim, a escuta da infância é apontada como categoria central. Rocha (2022) enfatiza que escutar as crianças é uma postura ética que reconhece sua voz, seus gestos e suas expressões como orientadores do planejamento. Essa dimensão, quando



incorporada, torna o planejamento mais dinâmico, contextualizado e participativo, reforçando a intencionalidade pedagógica e a mediação sensível do professor.

Além dos aportes da literatura, soma-se a experiência profissional da pesquisadora como professora e gestora na rede pública de Educação Infantil do Vale do Paraíba. Esse percurso evidencia, na prática cotidiana, a presença dos desafios identificados, como a burocratização do planejamento, a escassez de tempo e as lacunas na formação continuada e, ao mesmo tempo, confirma as potencialidades do planejamento reflexivo como espaço de autoavaliação, inovação pedagógica e valorização da escuta das crianças. Assim, a trajetória da pesquisadora fortalece a pertinência do estudo, ancorando-o tanto em bases teóricas quanto em vivências profissionais que alimentam a investigação.

Dessa forma, os resultados iniciais, ainda fundamentados na literatura e nas reflexões teóricas, indicam que a burocratização, a falta de tempo e as lacunas na formação docente constituem barreiras significativas, mas também revelam que o planejamento, quando ressignificado como prática reflexiva, pode se tornar espaço de autoavaliação, inovação pedagógica e valorização da escuta das crianças. Esses achados preliminares reforçam a necessidade de que a coleta de dados, em fase de aprovação ética, seja conduzida para aprofundar e confrontar essas hipóteses no contexto concreto da Educação Infantil.

Considerações finais

Este artigo discutiu o planejamento docente na Educação Infantil como prática reflexiva, articulando a relevância acadêmica e social do tema com as diretrizes da BNCC, a intencionalidade pedagógica e a escuta da criança. A pesquisa encontra-se em andamento e aguarda a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa para o início da coleta de dados com professores da rede municipal do Vale do Paraíba. Assim, as conclusões aqui apresentadas são preliminares e resultam de revisão de literatura e de reflexões oriundas da experiência profissional da pesquisadora como professora e gestora, que reforçam e dão verossimilhança aos achados iniciais.

As análises indicam que o planejamento ainda é, muitas vezes, burocratizado e pressionado pela escassez de tempo e por lacunas na formação continuada, o que empobrece seu potencial formativo. Em contrapartida, a literatura mostra que, quando compreendido como prática reflexiva, o planejamento fortalece a autoria docente, amplia a inovação pedagógica e institucionaliza a escuta da infância como postura ética que orienta escolhas curriculares, didáticas e avaliativas. Esse reposicionamento aproxima o trabalho pedagógico das finalidades formativas previstas na BNCC e contribui para a qualificação do ensino na Educação Infantil.

Sendo assim, espera-se apoiar a formação continuada, fomentar cultura colabora-



tiva de planejamento e consolidar a avaliação como processo formativo. Em termos de impacto social, o estudo se alinha aos ODS 4, 10 e 3, ao defender práticas pedagógicas inclusivas, equitativas e promotoras de bem-estar.

Em síntese, o planejamento, quando ressignificado como prática reflexiva, deixa de ser mero registro para tornar-se ato intencional, ético e formativo, condição para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRISOLLA, Adriana; ASSIS, Marcia. Planejamento educacional e prática docente: entre a normatividade e a autonomia. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 101-118, 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

MAGALHÃES, Lia; LEAL, Telma Ferraz. O planejamento escolar no contexto da prática docente: desafios e possibilidades. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 365-380, 2012.

MENDES, Gislaine A. Planejamento pedagógico e formação docente: sentidos atribuídos por professores da Educação Infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 100, n. 254, p. 75-92, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula; AMARAL, Fabiana; AMARAL, Carolina. Planejamento docente e formação continuada: entre burocracias e reflexividade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 1, p. 250-272, 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação infantil: fundamentos, políticas e práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

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

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. Planejamento reverso: repensando o currículo, a

avaliação e o ensino. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.





TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS

Pabila Renata Rodrigues Gomes dos Santos (Universidade de Taubaté)
Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)

Resumo

Este trabalho, desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, tem como objetivo upture as práticas upture, documentos orientadores e os desafios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O estudo busca analisar o panorama de pesquisas e o corpo teórico que fundamentam esse processo. Utilizando uma revisão uptureive de uptureiv, a metodologia incluiu a identificação sistemática de estudos, seleção de artigos, teses e dissertações, e a síntese dos dados obtidos. A análise revelou lacunas no conhecimento, principalmente na falta de diálogo entre uptureiv e os documentos oficiais. A uptureiv se baseia em autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, e em documentos legais como a BNCC e as DCNEIs. A maioria dos estudos utiliza a abordagem uptureive, com entrevistas e análise documental. A principal conclusão é que, apesar da legislação clara sobre a necessidade de uma transição suave, a prática pedagógica reflete uma upture entre a ludicidade da Educação Infantil e o caráter formal do Ensino Fundamental. O artigo destaca a urgência de formação continuada e diálogo intersetorial para um percurso educacional coeso e respeitoso ao desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Transição na educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental.



Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento crucial na trajetória escolar de uma criança, marcado por profundas mudanças no ambiente, nas relações sociais e nas exigências pedagógicas. A partir da promulgação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, e da obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir dos seis anos, este processo se tornou um tema central nas discussões acadêmicas.

Muitas vezes, essa passagem é caracterizada por uma ruptura abrupta entre as abordagens lúdicas e o caráter formal e conteudista, o que tem gerado crescentes debates no campo educacional. A compreensão dos desafios e das boas práticas envolvidas é essencial para assegurar a continuidade do desenvolvimento e das aprendizagens infantis.

No Brasil, a legislação educacional, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), reconhece a importância de uma transição suave e acolhedora. No entanto, a realidade escolar frequentemente diverge dessas orientações, destacando a necessidade de aprofundar o debate e buscar uma articulação efetiva entre as duas etapas da educação básica. Estudos recentes apontam que ainda é preciso analisar essa desconexão, revelando que a clareza normativa nem sempre se traduz em práticas pedagógicas coerentes.

A partir dessas considerações, o objetivo deste estudo é analisar como estão as práticas em relação ao processo de transição apontadas nos estudos mais recentes, através de uma revisão integrativa de literatura, com o propósito de mapear e analisar as principais pesquisas acadêmicas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A escolha por essa metodologia se justifica por sua capacidade de sintetizar e interpretar o conhecimento já existente, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada do tema. Através da análise de artigos científicos, dissertações e uma tese, buscou-se identificar conceitos-chave, abordagens metodológicas, lacunas de pesquisa e as contribuições teóricas que possam fundamentar a construção de práticas pedagógicas mais coerentes e respeitosas ao percurso da criança.

Ao final, este artigo reforça a urgência da formação continuada e da cooperação entre os diferentes níveis de ensino para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja um processo educacional acolhedor, coeso e significativo.

Revisão de Literatura

Com o objetivo de oferecer uma visão mais abrangente e completa sobre o tema da transição, foi necessário levantar questões para nortear esse processo de busca



inicial para a realização desta revisão integrativa, sendo elas: o que tem sido produzido na literatura a respeito das concepções e práticas dos professores no processo de transição da educação infantil? Quais autores e documentos referendam essas pesquisas? Que metodologia foi usada e quais recursos utilizam para a coleta de dados? Quais os resultados encontrados?

Sendo assim, verificou-se na literatura educacional sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental um cenário complexo, onde a legislação se choca com desafios práticos na implementação.

A legislação brasileira, por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a BNCC, busca assegurar a continuidade pedagógica e o respeito à infância, afirmando que a transição deve ocorrer sem rupturas e em consonância com os direitos de aprendizagem. No entanto, a literatura aponta que esses princípios frequentemente não se concretizam nas práticas escolares.

Pesquisas recentes destacam diversas facetas desse problema. Um estudo de Pereira, Ortigara e Vieira (2022) concluiu que há pouco conhecimento sobre a BNCC por parte das professoras, especialmente no que se refere à transição, evidenciando a necessidade de maior investimento em formação continuada. Esse desconhecimento contribui para a desarticulação entre as etapas de ensino, dificultando a implementação das orientações legais.

Outro ponto crucial é a falta de continuidade no papel do brincar. Dantas e Surdis (2023) ressaltaram que o brincar é um eixo estruturante da infância, mas identificaram a ausência de sua articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que reforça a antecipação precoce da alfabetização. Essa abrupta mudança de foco, da ludicidade para o conteúdo formal, cria uma ruptura pedagógica que afeta a adaptação da criança.

A análise de planos de transição locais também demonstra as limitações práticas. Cavichioli (2022) analisou o Plano de Transição de Lucas do Rio Verde (MT), destacando-o como um exemplo de planejamento claro, mas com implementação ainda limitada. Isso sugere que a existência de um plano formal não garante, por si só, uma transição suave, pois sua efetividade depende de como é aplicado. As conclusões de Bissoli e Aguiar (2022) corroboram essa visão, mostrando que, apesar dos documentos legais indicarem a necessidade de continuidade, a ruptura entre as etapas ainda é recorrente.

As dissertações e teses analisadas aprofundam a compreensão das discrepâncias entre teoria e prática. Lima (2023) observou a ausência do brincar no 1º ano, concluindo que há discrepâncias significativas entre os documentos normativos e as práticas docentes. Essa constatação ressalta como o cotidiano escolar pode negli-



genciar elementos centrais para o desenvolvimento infantil.

Por sua vez, a pesquisa de Pereira (2023) sobre o Projeto Appia o identificou como uma iniciativa inovadora, mas também apontou desafios como a dicotomia curricular e a gestão escolar. Essa dicotomia, que separa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é um obstáculo persistente.

Alves (2023) evidenciou que as próprias professoras percebem a transição como uma ruptura, marcada pela descontinuidade pedagógica. Isso sugere que a percepção profissional está alinhada com as dificuldades práticas.

O trabalho de Emmel (2025) destacou a importância de abordagens participativas e a necessidade de continuidade curricular. Essa perspectiva reforça a ideia de que a transição não pode ser um evento isolado, mas um processo contínuo que envolve a colaboração de todos os atores. Por fim, a tese de Santos (2023) enfatizou a importância de escutar as crianças e da autoformação docente. A voz da criança, muitas vezes silenciada, é fundamental para entender como o processo de transição é vivenciado, enquanto a autoformação capacita os professores a refletir sobre suas práticas e buscar pelas soluções.

O Campo Teórico da Transição

A revisão dos trabalhos selecionados permitiu a identificação de um robusto arcabouço teórico que sustenta as discussões sobre a transição. Os estudos analisados se baseiam, majoritariamente, nas perspectivas sócio-históricas de autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Esses teóricos concebem o desenvolvimento infantil como um processo mediado pela interação social e pela atividade humana, onde o brincar assume um papel central na formação de habilidades cognitivas e sociais.

Vygotsky, com sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destaca que a aprendizagem ocorre na interação entre a criança e um adulto ou um par mais experiente. No contexto da transição, isso significa que a mudança de etapa não pode ser um processo passivo, mas sim mediado por práticas pedagógicas que ajudem a criança a internalizar novas formas de organização escolar e de aprendizagem. O brincar, nessa perspectiva, é visto como uma atividade guia que prepara a criança para a aprendizagem escolar.

Leontiev, ao aprofundar a Teoria da Atividade, reforça a ideia de que a atividade principal da criança muda ao longo de seu desenvolvimento. Na Educação Infantil a atividade-guia é o jogo, enquanto no Ensino Fundamental o jogo é a atividade de estudo. A transição, portanto, requer que a escola crie uma ponte entre essas duas atividades, garantindo que o aprendizado formal não anule o que foi construído através da ludicidade.

Autores como Kramer são citados para abordar a necessidade de diálogo institucio-



nal e pedagógico. Dependendo do foco, outros teóricos como Hoyuelos, Malaguzzi e Tonucci são utilizados para embasar a compreensão da importância da escuta e do cuidado com a infância, e a valorização da criança como protagonista.

Além dos teóricos clássicos, a literatura faz uso intenso dos documentos oficiais brasileiros, que fornecem o suporte legal e pedagógico para uma transição fluida e contínua. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, busca garantir a continuidade do percurso educacional ao definir os campos de experiência na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem no Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) reforçam a identidade própria da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com a garantia dos direitos da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) complementam esse arcabouço, estabelecendo a obrigatoriedade e a interdependência das etapas de ensino.

No entanto, a articulação entre esses documentos e a prática pedagógica ainda é um dos maiores desafios identificados na literatura. A clareza da legislação nem sempre se reflete nas ações diárias das escolas, o que cria um descompasso entre o que é preconizado e o que é efetivamente realizado.

Desafios e lacunas identificadas

A análise da literatura educacional sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental revelou que, apesar da clareza dos documentos oficiais sobre a necessidade de cuidado e continuidade, a prática pedagógica ainda reflete uma significativa ruptura entre as duas etapas.

Essa ruptura se manifesta em vários pontos críticos como a ruptura pedagógica, ou seja os estudos apontam para a persistência de um modelo conteudista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que muitas vezes desconsidera a ludicidade e as vivências da Educação Infantil. Essa descontinuidade gera insegurança e desmotivação nas crianças, afetando negativamente seu processo de adaptação e aprendizagem. A transição brusca de uma abordagem centrada no brincar para uma com foco excessivo em conteúdos e avaliações formais pode minar o interesse da criança pela escola.

Uma lacuna relevante identificada é a falta de comunicação e colaboração entre os profissionais das duas etapas. A literatura evidencia que, em muitos casos, os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental trabalham de forma isolada, sem um planejamento conjunto que garanta a articulação curricular e pedagógica. Essa desarticulação dificulta a continuidade das aprendizagens e impede a construção de uma ponte efetiva entre os dois níveis de ensino.



Os estudos também apontam para a necessidade urgente de formação continuada para os professores, especialmente no que se refere ao entendimento dos documentos oficiais e à implementação de práticas que respeitem o desenvolvimento integral da criança. A falta de conhecimento ou a interpretação equivocada da legislação muitas vezes leva a práticas que não condizem com a proposta de uma transição acolhedora e contínua.

Outros dois pontos cruciais dessa análise foram o destaque para a importância do brincar e a necessidade de políticas públicas. O brincar, reconhecido como eixo central da Educação Infantil, tem sido frequentemente negligenciado no Ensino Fundamental. Além disso, poucos municípios apresentam planos de transição estruturados, e mesmo quando existem, sua implementação é parcial, o que evidencia a falta de políticas públicas efetivas para sustentar esse processo.

Considerações Finais

A revisão integrativa da literatura sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental permitiu traçar um panorama detalhado e aprofundado do tema. Os resultados reforçam que, apesar dos avanços na legislação e no campo teórico, ainda existem desafios significativos a serem superados na prática pedagógica. A ruptura entre as duas etapas, a falta de diálogo entre os profissionais e a necessidade de formação continuada são os principais pontos de atenção.

O estudo aponta para a importância de que a escola e o sistema de ensino se mobilizem para a construção de uma consciência pedagógica que assegure a continuidade do desenvolvimento e das aprendizagens. Para isso, é fundamental que sejam promovidos espaços de diálogo e de planejamento conjunto entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Além disso, a pesquisa sugere que a formação continuada seja um elemento central na política educacional, permitindo que os profissionais se apropriem de forma efetiva dos documentos oficiais e transformem suas práticas. A adequação dos tempos e espaços escolares, aliada a abordagens que valorizem a ludicidade e a interação, são elementos cruciais para que a transição se configure como um processo contínuo e respeitoso.

Os documentos oficiais brasileiros, como a BNCC, DCNEIs, ECA e LDB, são amplamente referenciados, embora se observe que, apesar da clareza legal, a prática ainda não reflete totalmente as leis.

A maioria das pesquisas adota uma abordagem qualitativa, com destaque para estudos de caso, pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos de coleta de dados mais comuns são a análise de documentos, complementada por entrevistas semiestruturadas e observação.



Os resultados apontam para uma discrepância entre o que é preconizado legalmente e a realidade das práticas na transição EI-EF. Há uma lacuna na formação e nas concepções dos professores, uma falta de articulação efetiva entre as etapas de ensino, e uma necessidade urgente de considerar as especificidades da infância, evitando a escolarização precoce.

A importância de políticas públicas, diálogo intersetorial e a auto(trans)formação docente são temas recorrentes. Apesar de existirem ações bem-sucedidas, como o projeto "Appia" e o plano de transição de Lucas do Rio Verde, a dicotomia curricular e a necessidade de planejamento conjunto entre as etapas de ensino ainda representam desafios a serem superados para uma integração plena e contínua.

Em suma, este artigo contribui para a consolidação do conhecimento sobre o tema, ao evidenciar que o desafio da transição não se limita apenas à mudança de ambiente físico ou de profissionais, mas reside na construção de uma cultura escolar que valorize a infância e garanta um percurso educacional coeso e significativo para todos. É preciso que a educação básica, como um todo, assuma a responsabilidade de acolher a criança em sua integralidade, proporcionando-lhe uma trajetória escolar mais fluida e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BAUER, W. M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2021.

BISSOLI, Michelle de Freitas; AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. Revista e-Curriculum, v. 20, n. 4, p. 1162-1181, 2022.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAVICHIOLI, Sumaia Kellen Barboza. Transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise do plano de transição de Lucas do Rio Verde – MT. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

DANTAS, Karluza Araújo Moreira; SURDIS, Aguinaldo Cesar. A criança e o brincar: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN. Revista Educação em Debate, v. 45, n. 84, p. 147-164, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em artes: A/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023. p. 21-28.

EFLAND, A. D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010. p. 318-345.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMMEL, Luiza Becker. Transição da Educação Infantil para os anos iniciais: ruptura ou continuidade? 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025.

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

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação, v. 1, p. 1-15, 2021.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. La investigación basada em las artes: propuestas para repensar la investigación em educación. Educatio Siglo XXI, v. 26, p. 85-118, 2008.

IRWIN, R. L. A/r/tography: What it's not. International Journal of Art & Design Education, v. 30, n. 1, p. 1-13, 2011.

IRWIN, R. L. Estranha presença: a A/r/tografia no contexto educacional e cultural. Revista Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Arte e Cultura, v. 1, n. 2, p. 11-20, 2017.

IRWIN, R. L.; SPRINGGAY, St. A/r/tografia como forma de pesquisa qualitativa. Revista de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, v. 20, n. 2, p. 12-25, 2018.

KRAMER, S. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, Laura Cristina Silva de. Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

PEREIRA, Agnes Maryane de Araújo. Práticas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso do Appia. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

PEREIRA, Viviane Ribeiro; ORTIGARA, Vidalcir; VIEIRA, Liliane de Bem. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: a compreensão de professoras da rede municipal de Criciúma-SC. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 10, n. 20, p. 121-135, 2022.

SANTOS, Caroline da Silva dos. Os processos de travessia-transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: desafios e perspectivas no auto (trans)formação permanente com professoras. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SILVA, D. M. T. da; BUSSOLOTTI, J. C. A revisão integrativa de literatura: um guia prático para a pesquisa acadêmica. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, Paulo Roberto; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Revisão integrativa de literatura: fundamentos e aplicabilidade. 2021.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES PARA ALÉM DOS LIVROS DIDÁTICOS E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

Mariana Ciscato Mello Cavalcante (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[66]

Orientadora: Profª Drª Debora da Silva Cardoso (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[67]

Resumo

Este artigo aborda a presença do racismo na sociedade e sua influência na formação de identidade das crianças, particularmente na Educação Infantil. As autoras destacam que ambientes escolares e materiais didáticos muitas vezes perpetuam representações negativas e estereotipadas da população negra, afetando a construção da autoimagem e da identidade das crianças, já a inclusão de representações positivas e a promoção de um discurso inclusivo podem ser estratégias para desconstruir estereótipos e fortalecer a autoestima das crianças negras. A pesquisa seguiu uma abordagem teórica, com análise bibliográfica e fichamento dos materiais didáticos utilizados na Educação Infantil pelo sistema Mackenzie de Ensino e o Caderno do Professor, utilizado pelas escolas do Governo do Estado de São Paulo.

66 Mariana Ciscato Mello Cavalcante. Bacharel em Jornalismo e Pedagoga. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: marianacbpmello@gmail.com.

67 Debora da Silva Cardoso. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Letras e Pedagogia pela Fundação Santo André. Professora do curso de Pedagogia e demais licenciaturas na Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: debora.sil@mackenzie.br



Além disso, a pesquisa conta com um estudo de campo na EMEI Gabriel Prestes, de São Paulo, visando analisar os espaços e atividades realizadas. O objetivo foi identificar as representações raciais presentes nesses materiais e ambientes e compreender seu impacto na construção da identidade das crianças. Os resultados obtidos demonstraram a presença de estereótipos e a necessidade de adotar abordagens antirracistas, contribuindo para uma educação mais igualitária. Constatou-se também que representações positivas contribuem para a desconstrução de estereótipos.

Palavras-chave: Racismo; Educação Infantil; Livros Didáticos

Introdução

O conceito de raça é controverso e sua origem amplamente debatida. No século XIX, impulsionados pelo positivismo, cientistas elaboraram teorias que associavam diferenças biológicas e ambientais a desigualdades intelectuais, morais e psicológicas. Como ilustra Almeida (2018), “a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência.”

Contudo, com o avanço da ciência no século XX, a Antropologia demonstrou a inexistência de fundamentos biológicos para a divisão entre raças.

A cor da pele, além do formato do crânio, nariz, lábios e do queixo eram aspectos observados e elencados como características que separavam uma raça da outra. Porém, com o avanço da ciência e os estudos de genética, concluiu-se que havia semelhanças na constituição dos genes de todos os seres humanos. (São Paulo/SME, 2022, p. 26)

Nesse mesmo sentido, Munanga (2013) reforça que não há diferenças biológicas substanciais entre os Homo sapiens que justifiquem a ideia de raças distintas. No entanto, a Segunda Guerra Mundial deixou evidente que a raça permaneceu como construção política e social, afetando indivíduos e instituições. Para Almeida (2018):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2018, p. 25)

No contexto da América do Sul, essa perspectiva ganha ainda mais força, já que a colonização utilizou a questão racial para estruturar hierarquias e papéis sociais. Como explica Quijano (2005): “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” Dessa forma, o racismo se consolidou como fenômeno ideológico e estrutural, transmitido entre gerações, muitas vezes de forma inconsciente.



Por isso, escolas e educadores são chamados a rever metodologias, currículos e práticas de ensino. Almeida (2018) ressalta que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (Almeida, 20218, p. 50)

Diante desse cenário, esta pesquisa busca analisar a representação da população negra em livros didáticos da educação infantil (faixa etária de 5 anos), verificando se as imagens e narrativas são adequadas ou se reproduzem preconceitos.

Revisão da literatura

A questão racial se manifesta desde os primeiros anos de vida, tanto no ambiente familiar quanto, de forma ainda mais evidente, na escola. É nesse espaço, permeado por diferentes sujeitos e materiais, que as crianças têm contato com representações sociais que influenciam sua formação identitária. Nesse sentido, Melo (2019) observa que a identidade infantil é resultado das interações sociais, iniciadas em casa e ampliadas na escola:

A inserção da criança nos espaços de Educação Infantil se faz um universo social diferente do da família, favorecendo novas interações e ampliando, desta maneira, seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. (Melo, 2019, p.1)

Assim, é também nesse momento que a criança negra começa a se perceber nas diferenças que a cercam e, nesse processo, os livros didáticos e de literatura infantil assumem papel central, já que estão presentes em praticamente todas as escolas do país. Como ressalta Silva (1995):

Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de "verdadeiro", pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social de seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social. (Silva, 1995, p.47)

Dessa forma, a população negra tem sido representada de modo inferiorizado, caricatural e marcado por estigmas, o que compromete a construção de uma autoimagem positiva. Para Silva (1989), esse processo interfere diretamente na identidade da criança negra, reforçando ideologias de inferioridade e superioridade raciais.

Nesse sentido, Cavalleiro (2001) enfatiza que o sistema de educação formal é "desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar." Daí a urgência de que professores e instituições enfrentem o racismo no cotidiano escolar, seja nas interações entre colegas, na organização dos



ambientes ou nos conteúdos curriculares. Por isso, torna-se ainda mais evidente a relevância desta pesquisa, que busca analisar as formas explícitas e implícitas de racismo presentes tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O impacto do racismo nas escolas do Brasil

As desigualdades educacionais no Brasil revelam como o racismo estrutural se manifesta desde os primeiros anos de vida. Dados da Todos Pela Educação mostram que, em 2018, apenas 32% dos bebês pretos ou pardos frequentavam creches, contra 39% das crianças brancas.

Esse descompasso também aparece no desempenho escolar. Segundo dados do Inep (2017), apenas 41% das crianças negras do 5º ano tiveram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto entre as crianças brancas o índice chegou a 70%. Essas disparidades não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim a partir de um conjunto de condições sociais, econômicas e familiares.

No entanto, além das condições estruturais e emocionais, um aspecto simbólico e igualmente grave se impõe: a falta de representatividade. Mesmo quando conseguem frequentar a escola, crianças negras são confrontadas com materiais didáticos que reproduzem estereótipos e representações pejorativas. Silva (2005) observa que:

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. (p. 23)

Ainda que avanços venham ocorrendo na crítica a livros de História, Língua Portuguesa e outras disciplinas, a população negra continua frequentemente associada à pobreza, sujeira e agressividade. Nesse sentido, cabe aos educadores promoverem representações positivas desde a Educação Infantil, momento em que as crianças ainda estão formando suas percepções sobre si e sobre os outros

Pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor. (Cavalleiro, 2000, p. 38)

Assim, reconhecer as desigualdades, compreender seus impactos estruturais e simbólicos e assumir a corresponsabilidade na construção de práticas antirracistas são passos indispensáveis para transformar a escola em espaço de equidade e justiça social.



A evolução do discurso antirracista nos livros didáticos e ambientes escolares

O livro didático ainda é uma das fontes mais utilizadas em sala de aula por professores e, no caso da Educação Infantil, os livros paradidáticos também se fazem presentes na rotina das crianças. Nesse cenário, torna-se essencial atentar às representações e discursos adotados, uma vez que podem ser fatores decisivos na construção da identidade dos alunos.

Além disso, como destaca SILVA (2005), cabe ao professor assumir uma postura crítica diante dos conteúdos trabalhados, já que:

o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (Silva, 2005. p. 24)

Ou seja, a pauta racial precisa constituir um eixo central na formação de professores críticos e reflexivos, bem como ser tema recorrente nas discussões entre educadores e demais profissionais da escola. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9.394/1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e componentes curriculares. Como exemplo de desdobramento desse compromisso, o município de São Paulo elaborou o documento Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros, cujo objetivo é reforçar:

> *o compromisso da Cidade de São Paulo com uma educação de qualidade e antirracista, realizamos a escrita destas Orientações Pedagógicas, que têm como objetivo central subsidiar práticas de todas as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. (São Paulo/SME, 2022. p. 19)*

Essa diretriz evidencia que não basta apenas modificar a forma de retratar a população negra nos livros: é imprescindível que professores consigam identificar representações racistas e refutá-las imediatamente em sala de aula, de modo a estimular nas crianças a consciência crítica sobre seus próprios discursos e ideologias. Nesse ponto, Lima (2005) reforça que a literatura não transmite sua mensagem apenas pelo texto escrito, mas também pelas imagens que a acompanham, formando um conjunto que molda percepções no leitor. Para ilustrar, a autora analisa a personagem Nastácia, de Monteiro Lobato, cujas representações ao longo das décadas carregaram marcas profundas de estereótipos.



Figura 1 - *Personagem Nastácia, de Monteiro Lobato, em sua primeira versão, em 1920, reproduzindo características grotescas e estereótipos ligados à pobreza e sujeira - Fonte: Lima, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil, p. 112.*

Ao longo do tempo, diferentes ilustrações da personagem reforçaram essas distorções. Uma versão de 1934, por exemplo,

> *"apresenta uma Nastácia assustadora, meio monstrenga, ridicularizando-a, enfim, gruda-se na imagem uma série de características sutis como a falta de limpeza, burrice, relaxos, desajeitos que são transferidos ao modelo de toda uma população." (Lima, 2005, p.112).*

Por outro lado, observa-se também um movimento de ressignificação conduzido por educadores e artistas, que buscam transformar conteúdos com traços racistas em narrativas inclusivas. Nesse sentido, Silva (2005) afirma:

> *atividades que evidenciam a cor negra associada a algo positivo, como ébano, ônix, jabuticaba, café, petróleo, azeviche, etc, concorrem para justapor à representação negativa de outra positiva. (Silva, 2005. p. 27)*

Um exemplo desse esforço é a obra ***Amoras***, que adapta a canção do rapper Emicida para o universo infantil. No diálogo entre o artista e sua filha Estela, a menina, ao identificar-se com as amoras mais pretas, constrói uma autoimagem positiva e reconhece a beleza em sua identidade racial.



Figura 2 – *Personagem Estela, construindo uma autoimagem positiva e reconhecendo a própria beleza - Fonte: Emicida. Amoras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018, p. 18.*

]Essa narrativa ilustra como a presença de referências positivas na infância favorece um desenvolvimento saudável e confiante. Mais do que isso, a obra resgata elementos de resistência e ancestralidade afro-brasileira, evocando Zumbi, Martin Luther King, Malcom X e entidades da mitologia yorubá — reafirmando a importância do orgulho das raízes culturais desde cedo.

]Novas perspectivas de diversidade

Atualmente, discussões sobre raça vêm ganhando espaço em diversas áreas da sociedade, e a educação não está à margem desse movimento. Para cumprir seu papel social — desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos — a escola precisa levar em conta todos os aspectos que constituem as crianças (Costa, 2012). Como afirma a autora:

O aluno é parte da escola, é sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida, assim sendo a escola lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções e precisa estar preparada para enfrentar tudo isso. (Costa, 2012, p. 8)

Nesse cenário, professores e instituições vêm assumindo o desafio de transformar ideologias preconceituosas por meio de narrativas que representem positivamente a população negra. Um exemplo é Com que penteado eu vou?, de Kiusam de Oliveira, que valoriza o cabelo crespo em sua singularidade. No mesmo caminho, O cabelo de Lelê apresenta a herança africana em linguagem acessível às crianças.

Ao trabalhar com narrativas inclusivas, professores contribuem para a construção de imagens positivas da identidade negra e ajudam a desconstruir a lógica de su-

perioridade racial também entre alunos brancos. Nesse sentido, destaca-se ainda o livro Neguinha, Sim! de Renato Gama, que associa características físicas da protagonista a atributos positivos, conectando-a à ancestralidade.



Figura 3 – *Livro Neguinha, Sim! reconhece a ancestralidade em suas características físicas. - Fonte: Gama, Renato. Neguinha, sim!. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.*

Metodologia

A investigação foi conduzida a partir de duas etapas complementares: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira teve como objetivo reunir aportes teóricos de autores e pesquisadores que se dedicam à educação antirracista e aos impactos do racismo na infância. Como apontam Souza, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica permite levantar, organizar e analisar obras publicadas, oferecendo suporte conceitual e metodológico ao estudo.

Nessa etapa, foram consultados materiais didáticos utilizados pelo Sistema Mackenzie de Ensino e o Caderno do Professor do Governo do Estado de São Paulo, ambos voltados à Educação Infantil. Para organizar os dados, empregou-se o modelo de fichamento, considerado ferramenta essencial para ordenar informações e identificar conteúdos relevantes.

Em um segundo momento, realizou-se pesquisa de campo na EMEI Gabriel Prestes, localizada no centro de São Paulo. A visita teve como propósito observar o ambiente escolar, as atividades propostas e a realidade vivenciada pelas crianças. Para orientar essa análise, recorreu-se aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), que estimulam as unidades a refletirem sobre

suas práticas e a promoverem melhorias no trabalho pedagógico.

Particular atenção foi dada à Dimensão 5, que aborda relações étnico-raciais e de gênero, desafiando professores e gestores a criarem ambientes livres de preconceito. Como ressalta o documento, crianças percebem diferenças raciais e de gênero muito cedo, mas a forma como interpretam essas diferenças depende das informações e interações que recebem.

Dessa maneira, o estudo analisou textos, personagens, imagens, propostas pedagógicas e atividades presentes nos livros e no cotidiano escolar, com foco em identificar como a população negra é representada — ou invisibilizada — na Educação Infantil.

Resultados e Discussões

Livro didático Princípio do Saber

As primeiras imagens analisadas neste estudo, consistem em ilustrações e fotografias presentes no livro didático Princípio do Saber – 5 anos, com 275 páginas, utilizado no 2º semestre pelo sistema Mackenzie de Ensino na Educação Infantil. É importante destacar que todas as imagens do livro foram analisadas e fichadas, conforme o processo metodológico descrito anteriormente.

Neste momento, destacaremos algumas ilustrações em que a representação racial é ausente, e analisaremos as imagens que possuem algum tipo de representatividade dentro do livro didático.



Figura 4 – *página 13. Princípio do Saber 2º semestre – 5 anos. - Fonte: Sistema Mackenzie de Ensino. Princípio do Saber 2º semestre, 5 anos.*

A primeira imagem mostra um grupo de pessoas brancas dentro de um carro, passeando pelo que parece ser um safari, com vários animais em volta. A ilustração se encontra na página 13 e as crianças negras não são inseridas neste cenário, assim como as outras imagens que se seguem até chegarmos na página 45.



Figura 5 – *página 31. Princípio do Saber 2º semestre – 5 anos - Fonte: Sistema Mackenzie de Ensino. Princípio do Saber 2º semestre, 5 anos.*

Aqui, vemos uma turma com a professora e cinco alunos – e pela primeira vez no livro, há dois negros na mesma imagem.

Ambos estão retratados em posição de destaque e conseguimos observar tanto suas expressões como suas características. A menina possui expressões suaves e felizes, além de ter o cabelo trançado, o que parece ser uma característica de sua identidade.

O cabelo desempenha um papel fundamental na construção da identidade da criança negra, pois representa um aspecto intrínseco de sua herança cultural e é uma expressão poderosa de sua individualidade. A maneira como o cabelo é estilizado, cuidado e valorizado por uma criança negra pode afetar sua autoestima, autoimagem e percepção de si mesma. Segundo Oliveira e Araujo (2019)

A normatização da sociedade leva a padrões de beleza que negam a cultura do cabelo crespo, negam a estética corporal da criança negra, incluindo a influência negativa da mídia, contribuindo para a não aceitação do cabelo crespo pela criança já desde pequena. (Oliveira e Araujo, 2019)

Durante anos, o cabelo negro foi marginalizado e considerado inadequado em relação aos padrões eurocêntricos de beleza. Essa pressão social pode impactar profundamente a autoestima das crianças negras, levando-as a internalizar uma visão

negativa de si mesmas e de seu cabelo.

Partindo para a página 144, há um ponto interessante: há 4 fotos de diferentes famílias (antigas e modernas) que são base para uma atividade proposta. Nenhuma das imagens contém membros negros que formam os núcleos familiares.



Figura 6 – *página 144. Princípio do Saber 2º semestre – 5 anos - Fonte: Sistema Mackenzie de Ensino. Princípio do Saber 2º semestre, 5 anos.*

A representação familiar nos livros didáticos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ao apresentar diferentes modelos de famílias que reflitam a diversidade étnica e racial da sociedade, os livros didáticos têm o poder de promover a inclusão, a identificação e a valorização das crianças negras, fortalecendo sua autoestima e construindo uma imagem positiva de si mesmas. De acordo com Silva e Santos (2019),

a representação da família étnico-racialmente diversa nos materiais didáticos é essencial para que as crianças negras se vejam como protagonistas de suas histórias, reconhecendo-se nas personagens e valorizando sua identidade racial (Silva e Santos, 2019)

A falta de representatividade pode levar as crianças negras a se sentirem invisíveis e marginalizadas, além de reforçar estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Ao apresentar modelos de famílias que reflitam a diversidade étnico-racial, os livros didáticos contribuem para a inclusão e para a construção de uma imagem positiva das crianças negras, fortalecendo sua autoestima e sua identidade cultural.



Figura 7 – página 21. Princípio do Saber 1º semestre – 5 anos - Fonte: Sistema Mackenzie de Ensino. Princípio do Saber 2º semestre, 5 anos.

Na imagem acima há a representação de uma família de pessoas negras, todas com as características raciais respeitadas. Apesar de a imagem estar presente em uma unidade de ensino do livro focada em países da África, há um cuidado em manter a representações das pessoas brancas e não limitar a questão racial a um ou outro país, por exemplo. Este ponto de atenção pode ser observado na imagem da página 55, em que outras famílias de pessoas negras são representadas por ilustrações ou fotografias, mas desta vez tratando-se de países da América.



Figura 8 – *página 27. Princípio do Saber 1º semestre – 5 anos - Fonte: Sistema Mackenzie de Ensino. Princípio do Saber 2º semestre, 5 anos.*

Tanto a ilustração animada como a fotografia mostram pessoas negras representadas de forma positiva, com expressões suaves, sorridentes e amorosas. Além disso, a presença de personagens negros em papéis de destaque e com histórias que refletem suas vivências, contribui para o combate ao racismo e a desconstrução de estereótipos prejudiciais à população negra.

Por outro lado, a representação hostil e violenta de pessoas negras tem um impacto profundamente prejudicial na construção da identidade das crianças. Conforme abordado por Munanga (2018), a representação negativa da população negra está enraizada em estereótipos raciais ao longo da história, que associam a população negra a características negativas, como violência, ignorância e inferioridade.

Livro Didático – Caderno do Professor

O segundo objeto de pesquisa deste estudo, foi o livro didático do Governo do Estado de São Paulo, chamado de Caderno do Professor. Especificamente o Volume 1 para Crianças Pequenas, com 271 páginas. Assim como o primeiro livro analisado, as imagens deste objeto de pesquisa também foram fichadas, como descrito no processo metodológico descrito anteriormente.

É importante destacar que o livro em questão é para uso exclusivo dos educadores, não sendo destinado ao uso direto das crianças, uma vez que as escolas públicas de São Paulo não utilizam livros didáticos para esta faixa etária. No entanto, a análise deste material é igualmente importante para que se possa perceber a questão da representatividade no contexto dos "bastidores" educacionais, onde os educadores se preparam para ministrar suas aulas. Outro ponto de relevância a ser observado em relação a este segundo livro examinado é que suas ilustrações são caracterizadas por uma estética mais lúdica e colorida, as quais não necessariamente aderem a uma representação fidedigna da realidade.


UNIDADE 3

LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

AR

As crianças têm muito o que aprender em relação ao universo da linguagem escrita. A qualidade do vínculo que estabelecem com esse universo colabora com o grau de interesse que cresce quando elas vivenciam situações prazerosas de leitura de histórias, com mediadores que valorizem cada uma dessas ações. Ao ouvir diferentes histórias (lidas ou contadas), as crianças aprendem a ter comportamentos leitores e a escutar, imaginam, ampliam seu vocabulário e suas referências culturais, estruturam suas narrativas e aprendem a apreciar a estética das palavras. Lidas ou contadas, as histórias devem sempre passar pelo imaginário, pela vivência e pela relação positiva com o mundo letrado.

Figura 9– *página 41. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas - Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas*

Na imagem da página, nos deparamos com a primeira ilustração contendo uma pessoa negra. No caso, representada pela professora, que conta uma história para dois alunos brancos. Como dito anteriormente, a estrutura das ilustrações neste livro é mais voltada ao lúdico, portanto, as características raciais não são totalmente presentes em nenhum caso. Dito isso, o cabelo da professora, por exemplo, não é encaracolado e ela não possui outros traços característicos. No entanto, este detalhe é levemente modificado na terceira imagem analisada.



Figura 10 – *página 73. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas - Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas*

Nesta imagem podemos observar que as características estão mais fiéis e outra personagem é retratada pela figura de uma professora negra. Ainda assim, os alunos permanecem brancos e são os mesmos personagens da imagem anterior.



Figura 11 – *página 182. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas - Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas*

No início da Unidade 12, vemos um grande destaque para uma personagem negra que não havia aparecido anteriormente no livro. Sua caracterização é bem positiva, suas expressões são leves e felizes e os elementos característicos estão presentes na ilustração.



Portanto, ao finalizar a análise sobre a representação de pessoas pretas nos livros didáticos Princípio do Saber – 5 anos, do Sistema Mackenzie de Ensino, e do Caderno do Professor – Volume 1: Crianças Pequenas do Governo do Estado de São Paulo, é possível constatar um balanço positivo em relação às imagens analisadas e presentes nas obras. A inclusão de personagens negros e suas vivências familiares e sociais demonstram um esforço para promover a diversidade étnico-racial e valorizar a identidade das crianças pretas.

EMEI Gabriel Prestes

O último objeto de pesquisa estudado foi a EMEI Gabriel Prestes, localizada no centro da Cidade de São Paulo. A escola, fundada em maio de 1953, foi idealizada pelo então Chefe do Departamento de Cultura de São Paulo, o poeta Mario de Andrade.

Desde então, atua na Educação Infantil e atende crianças de 20 nacionalidades diferentes. Segundo Marilene Sales de Melo, coordenadora pedagógica da EMEI desde 2020, a escola recebe alunos dos mais diversos perfis: famílias em situação de vulnerabilidade até moradores da região que se identificam com a proposta do currículo.

Neste aspecto, a EMEI realiza uma proposta pedagógica marcada pelas construções coletivas, uso do espaço interno e externo da escola, diálogo e escuta. Isso se dá por meio de uma participação ativa dos pais e da comunidade, além de formações específicas para as professoras, como a de Educação Antirracista.

Assim, a escola possui algumas atividades que contribuem para o reconhecimento e construção da identidade das crianças presentes ali, dentre elas, a produção de autorretratos feitos pelas crianças, explorando suas próprias características físicas e retratando-as em desenhos.

Este tipo de atividade contribui para que a criança pequena não só perceba os traços que se assemelham ou diferem uma das outras, como valorizem e apreciem seus próprios aspectos individuais. É possível notar, através dos desenhos, que o cabelo liso, crespo, cacheado, claro ou escuro é um dos principais elementos aproveitado pelas crianças, além de outras características mais sutis, como a largura das bocas e narizes, sobrancelhas e, no caso dos desenhos coloridos, da cor da pele.



Figura 12 – *Autorretratos feitos pelos alunos da EMEI Gabriel Prestes / SP - Fonte: acervo pessoal.*

Outro projeto desenvolvido pela escola, é voltado para a inclusão de representações e referências negras e afro-brasileiras no contexto das crianças. O Projeto Bonecas, possui vários elementos, cores e características que remetem à cultura afro e são um reforço positivo das características físicas das pessoas negras.

Segundo Marilene Melo, a escola dispõe de algumas bonecas de pano fornecidas pela prefeitura. A ideia é que as turmas se revezem, levando a boneca para casa e cuidando dela por alguns dias. Posteriormente, cada criança é encorajada a registrar suas experiências, o que vivenciaram e aprenderam durante esse período.

No entanto, é importante destacar que foi por meio desse projeto que a escola enfrentou um dos casos mais significativos de racismo. Em um ano específico, uma família se recusou a participar do projeto e formalmente solicitou à Secretaria da Educação de São Paulo que a EMEI suspendesse o projeto. Após conversas com a família, segundo Marilene ficou evidente que a questão estava relacionada à representatividade racial, uma vez que a maioria das bonecas era negra ou estava caracterizada com trajes da cultura afro. A Secretaria, por fim, negou o pedido de suspensão do projeto, que prosseguiu, mas a família optou por retirar a criança da escola.



Figura 13– Bonecas utilizadas no projeto da EMEI Gabriel Prestes / SP - Fonte: acervo pessoal.

Dentro da proposta da escola, o ambiente e espaço físico que os alunos estão inseridos é de extrema importância para o seu desenvolvimento, neste sentido, a escola conta com um amplo terreno, dividido entre salas de aula, biblioteca, quadra, parquinhos e espaços comunitários.





Figura 14 – *Elementos representativos nos ambientes da EMEI Gabriel Prestes / SP - Fonte: acervo pessoal.*

A presença dessas representações positivas no ambiente escolar, contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, fortalecendo a identificação positiva das crianças com suas características pessoais. Entretanto, é importante ressaltar que a análise de representações é um processo contínuo e que ainda há desafios a serem enfrentados.



Considerações Finais

Portanto, ao concluir este estudo, que combina uma análise da presença do racismo na sociedade e sua influência no desenvolvimento das crianças com uma avaliação das representações raciais nos livros didáticos, torna-se evidente a importância crucial de abordar de maneira consciente e inclusiva a construção da identidade étnico-racial durante os primeiros anos de vida.

As implicações dessas representações analisadas ultrapassam o âmbito educacional, influenciando a formação de identidades e a autoestima das crianças, conforme destacado por diversas pesquisas. Portanto, desfazer estereótipos e promover uma educação inclusiva e justa exige não apenas uma análise contínua dos materiais, mas também uma ênfase vigorosa na valorização da diversidade étnico-racial.

Além disso, a pesquisa revelou que, muitas vezes, as representações raciais inadequadas nos livros didáticos refletem-se também nos relacionamentos e interações no contexto escolar, contribuindo para um ambiente que pode perpetuar preconceitos e discriminação. Portanto, a ênfase na representação positiva de crianças negras não deve se limitar apenas aos materiais didáticos, mas também se estender à construção de ambientes escolares que promovam a igualdade, respeito e compreensão.

A importância deste estudo na área da educação reside em sua contribuição para o contínuo debate sobre raça nas escolas. Ao dissecar a presença e os efeitos do racismo e das representações raciais, esta pesquisa lança luz sobre o impacto profundo que os materiais educacionais podem exercer sobre mentes jovens. Através de suas descobertas, destaca-se a urgência de criar um ambiente que fomente diversidade, compreensão e respeito desde a mais tenra idade.

Essas análises oferecem aos educadores percepções valiosas sobre o poder de seus materiais didáticos e sua capacidade de contribuir para a construção de percepções, identidades e atitudes. Consequentemente, munidos desse conhecimento, os educadores podem abordar suas funções com uma maior consciência da responsabilidade que possuem em nutrir atitudes inclusivas e desmantelar estereótipos prejudiciais.

O estudo aponta para a necessidade premente de superar as limitações das representações tradicionais e estereotipadas, visando construir um ambiente de aprendizado que celebre a diversidade e promova uma compreensão mais profunda e respeitosa entre os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, SILVIO. Racismo Estrutural. 1 ed. São Paulo: Jandaíra, 2018. p. 25-50.

BRITTO, D.S. Educação integral na Emei Gabriel Prestes (SP): uma escola



que é pra dentro e pra fora. Cepec, 29/03/2023. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-integral-emei-gabriel-prestes. Acesso em: 24/10/2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000. p. 32-38

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Antirracismo na educação: Repensando nossa escola. 3 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-159.

COSTA, V. L. P. Função Social da Escola. Tocantins: DRE Araguaína, 2012. Disponível em: https://drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf. Acesso em: 27/03/22.

DUMORNAY, Nathalie M., LEBOIS, Lauren A.M., RESSLER, Kerry J., HARNETT, Nathaniel G. Racial Disparities in Adversity During Childhood and the False Appearance of Race-Related Differences in Brain Structure. American Journal of Psychiatry, [S.l.], v. 180, n. 8, p. 830-831, fev. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1176/appi.ajp.21090961. Acesso em: 01/03/2023.

EMICIDA. Amoras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

GAMA, Renato. Neguinha, Sim! São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

LIMA, Heloísa Pires. Superando o Racismo na Escola. 2 ed. Brasília: Unesco, 2005. p. 101-116.

MELO, K. E. D. S. A construção da identidade na Educação Infantil. São Paulo: Entretanto, 2019.

MUNANGA, K. (2013). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues De et al.. O cabelo crespo e a representação social na educação infantil. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61248>. Acesso em: 18/08/2023 09:04

OLIVEIRA, J. F. (2020). Identidade negra e representatividade: a importância da inclusão de personagens negros nos livros didáticos. Revista Interações: Cultura e Comunidade.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-122.

RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Antirracista. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/9_-_INDICADORES_DE_QUALIDADE_NA_EDUCAC AO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf

SILVA, A.C. D. Superando o Racismo na Escola. 2 ed. Brasília: Unesco, 2005. p.



21-28

SILVA, A. C. D. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED, 1995. SILVA, D. C.; SANTOS, A. P. (2019). A importância da representatividade familiar negra nos livros didáticos infantis. In: Anais do Seminário de Pesquisa do PROPIEDADE - IFPI (Vol. 9, No. 1).

SOUZA, A. S. D; OLIVEIRA, G. S. D; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: Princípios e Fundamentos. Cadernos da Fucamp, Uberlândia, v.20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Do início ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais-2/. Acesso em: 27/03/22.



MESA 7

PASSAGENS EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS



A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS EM BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Rafaela Ávila Constant (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[68]

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[69]

Resumo

A indisciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um desafio recorrente no cotidiano escolar, inclusive nas aulas de Língua Inglesa. Para além de comportamentos considerados inadequados, esse fenômeno revela, muitas vezes, uma desconexão afetiva entre estudantes e escola, influenciada por fatores familiares, sociais e emocionais. Este estudo investiga a relação entre afetividade,

68 Rafaela Ávila Constant é pedagoga, licenciada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com formação e vasta experiência no ensino de Língua Inglesa para falantes de outras línguas e atuação na Educação Básica. Ao longo de sua trajetória profissional, trabalhou em escolas de idiomas e em instituições de ensino regular, lecionando para diferentes faixas etárias, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É certificada pela Cambridge University (CELTA – Teaching English to Speakers of Other Languages), possui formação em Terapia ABA pela Academia do Autismo e é licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelas Faculdades Guarulhos. Mais recentemente, passou a atuar também no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, após sua formação em Pedagogia. Concluiu curso de formação em educação inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo, com ênfase na formação de professores para o trabalho em contextos educacionais inclusivos. Sua prática docente é marcada pelo compromisso com a aprendizagem significativa, pelo cuidado com o vínculo afetivo em sala de aula e pela compreensão do ensino como um processo de escuta, presença e construção humana.

69 Mirian Celeste Ferreira Dias Martins é doutora em Educação, professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e pesquisadora na área de educação. Atua principalmente nos campos da formação de professores, arte-educação, práticas pedagógicas, cultura, infância e processos de aprendizagem. É autora de livros e artigos científicos e desenvolve pesquisas voltadas à formação docente, à sensibilidade pedagógica e às relações entre educação, arte e experiência.



disciplina e aprendizagem, à luz de autores como Freire (1996), Lanz (2016), Nelsen et al. (2017) e Morale et al. (2023), buscando compreender de que modo o vínculo, a escuta ativa e o sentimento de pertencimento podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais respeitosos e propícios à aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em entrevistas com três professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que nem a rigidez excessiva nem a permissividade isolada se mostram eficazes no enfrentamento da indisciplina. Evidencia-se a importância do equilíbrio entre firmeza e empatia, aliado ao uso de práticas pedagógicas que valorizem o estudante como sujeito do processo educativo. Conclui-se que a disciplina tende a emergir como consequência natural de relações pedagógicas mais humanas, dialógicas e significativas.

Palavras-chave: Indisciplina; Afetividade; Aprendizagem.

Introdução - O Problema de Pesquisa e a Motivação Pessoal

Este trabalho é uma profunda e autêntica reflexão sobre um dos fenômenos mais recorrentes na sala de aula: a indisciplina. O ponto de partida da pesquisa não é meramente acadêmico, mas se origina da sua vivência pessoal como professora de Língua Inglesa em uma escola de educação básica em Guarulhos/SP. A pesquisa questiona se a rigidez e o controle nas práticas de sala de aula realmente favorecem a aprendizagem, ou se seriam apenas uma tentativa de conter a indisciplina sem abordar suas causas reais.

A premissa central é que a indisciplina é mais do que uma desobediência às normas. É, na verdade, um sintoma de questões mais profundas, como dificuldades emocionais, influências do ambiente familiar, o impacto do uso excessivo de tecnologias e, sobretudo, a falta de pertencimento ao espaço escolar. Você argumenta que a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e criatividade, pode assumir um papel excessivamente punitivo ou burocrático, o que afasta os estudantes e esvazia o processo de ensino-aprendizagem de sentido.

A pesquisa propõe uma gestão da disciplina a partir de uma perspectiva mais empática e dialógica, investigando como professores de Língua Inglesa dos Anos Iniciais enfrentam a indisciplina. Os objetivos específicos do trabalho são: (i) identificar os desafios na construção de um ambiente colaborativo e respeitoso; (ii) perceber as estratégias que promovem a disciplina positiva e o senso de pertencimento; e (iii) refletir sobre o equilíbrio necessário entre o uso do livro didático, a aprendizagem e o interesse da turma para superar a indisciplina. O trabalho é um convite para que a escola seja mais do que um espaço de transmissão de conteúdo, mas um local de escuta, conexão e construção conjunta de valores.



Fundamentação Teórica: Diálogos com a Pedagogia e a Psicologia da Educação

A fundamentação teórica é a espinha dorsal do seu trabalho, construída a partir de um diálogo com autores que oferecem uma visão humanizada e integral da educação. A pesquisa vai além da simples definição de indisciplina e a desconstrói como um fenômeno complexo.

A Indisciplina como Fenômeno Multifacetado: Fatores Sociais e Familiares

O trabalho aponta que a indisciplina escolar tem suas raízes em diversos fatores, sendo os sociais e familiares de grande relevância. Você observa que muitas famílias não conseguem ou não impõem limites, transferindo para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. Isso faz com que os estudantes cheguem à sala de aula sem respeitar a fala dos adultos e sem compreender as consequências de seus atos. O trabalho menciona que a falta de apoio das famílias, ou mesmo a desautorização dos professores, enfraquece a autoridade docente e leva a criança a acreditar que pode agir sem consequências.

O seu trabalho se aprofunda nessa questão, revelando sua discordância com comentários agressivos de colegas que se referem aos estudantes como “insuportáveis”. Embora alguns estudantes testem os limites, a pesquisa sugere que a maioria deles responde positivamente a regras claras e a um adulto firme que as sustente. Você destaca que a autoridade do professor, conforme defendida por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, deve ser baseada na segurança e na competência profissional, não no autoritarismo. Freire afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, mas também exige autoridade e liberdade”. O trabalho argumenta que é possível ser firme e acolhedor ao mesmo tempo, pois a criança precisa sentir que está segura, que há um adulto que conduz e se importa.

O estudo ressalta que a escola não pode ser a única responsável pelo desenvolvimento ético e comportamental dos estudantes. A parceria com a família é fundamental e, quando fragilizada, os desafios se tornam ainda maiores. O trabalho cita Corrêa (2005), que aponta a ausência de limites familiares como uma causa de indisciplina, sobrecarregando a escola. Além disso, Klinjey (2018) é citado para reforçar que educar é um ato de amor que parte de um processo familiar consciente, e quando essa responsabilidade não é assumida em casa, a escola se torna o local onde os estudantes buscam os limites e as referências que não encontram em seus lares.



O Impacto do Mundo Digital e as Redes Sociais na Indisciplina

O trabalho dedica uma seção a aprofundar a influência das tecnologias digitais no comportamento infantil. O uso excessivo e não supervisionado da internet e das redes sociais tem gerado impactos no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. A busca constante por aprovação e a exposição a conteúdos inapropriados afetam a autoestima e fomentam comportamentos impulsivos. A pesquisa destaca que a exposição a estímulos rápidos e recompensas imediatas, como "curtidas" e "visualizações," diminui a tolerância à frustração das crianças. Esse comportamento se reflete na sala de aula, onde as crianças têm dificuldade com a concentração prolongada, a escuta atenta e o cumprimento de atividades que não oferecem gratificação imediata.

A pesquisa também discute a visão de Rudolf Lanz (2016), que destaca a superexposição à mídia, que tem moldado a infância com valores consumistas e imediatistas. Você observa que isso resulta em estudantes que chegam à sala de aula esperando que tudo seja divertido ou recompensado instantaneamente, e que muitas vezes usam expressões impróprias ou referências inadequadas para a faixa etária.

A pesquisa também explora o papel do corpo nas interações sociais, citando Greiner (2005), que ressalta que as interações físicas, como o contato visual e os gestos, são fundamentais para a construção da empatia e para a resolução de conflitos de forma colaborativa. O trabalho aponta que a substituição de brincadeiras físicas por interações em telas, como acontece com o uso de tablets no intervalo, prejudica o desenvolvimento dessas habilidades. A indisciplina, nesse sentido, é um reflexo da incapacidade de se adaptar às exigências da vida escolar, que é incompatível com a "velocidade" e a gratificação imediata do mundo digital.

Metodologia: A Voz dos Educadores e a Construção do Vínculo

A metodologia do seu trabalho é qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com três professores de Língua Inglesa, que atuam no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em Guarulhos. Os professores, identificados com os pseudônimos de John, Cersei e Jaime, foram escolhidos por suas diferentes experiências e atuações em contextos distintos (escola pública e privada).

A pesquisa defende que o pertencimento e a conexão são ferramentas essenciais para a prevenção da indisciplina. A indisciplina, segundo a visão teórica e a prática dos entrevistados, pode ser resultado de uma desconexão afetiva entre o estudante e o espaço escolar. A citação de Nelsen, Lott e Glenn (2016) é emblemática: "A conexão deve vir antes da correção. As crianças são muito mais propensas a cooperar



e respeitar quando sentem que pertencem e são significativas".

Análise e Discussão dos Resultados: A Dinâmica da Sala de Aula

A análise dos depoimentos revela a complexidade do tema e as diferentes abordagens dos professores:

A Abordagem do Professor Jaime: Com uma postura mais permissiva, Jaime prioriza a liberdade e o acolhimento. Ele se preocupa com a escuta ativa e com a construção de uma relação próxima com os alunos. No entanto, o seu maior desafio é "garantir que o ambiente continue sendo de aprendizagem e não vire bagunça". A linha entre liberdade e permissividade, para ele, é muito tênue, e a atenção para não perder o controle é constante.

A Abordagem da Professora Cersei: Com uma postura mais rígida, Cersei foca no estabelecimento de regras e limites claros. Seu principal desafio é "manter o equilíbrio" e ela se questiona se está sendo "dura demais" e se isso pode afastar os alunos.

A Abordagem do Professor John: A sua postura busca o equilíbrio entre autoridade e acolhimento. O seu maior desafio é "manter o respeito e, ao mesmo tempo, ser visto como alguém acessível". Ele reconhece que a rigidez pode criar distância com alguns alunos e, por isso, busca momentos para se aproximar sem perder o controle.

Os depoimentos confirmam que a indisciplina não é apenas um problema de comportamento. O Professor Jaime, por exemplo, destaca que "a indisciplina, muitas vezes, é um pedido de atenção". Os professores também concordam que o uso exclusivo do livro didático, sem a inserção de metodologias ativas, pode levar à desmotivação e, consequentemente, à indisciplina. O trabalho defende que aulas mecânicas, que se resumem a preencher páginas, esvaziam o processo de ensino-aprendizagem de sentido e, no meio disso, "o vínculo com a classe vai se enfraquecendo".

A pesquisa mostra que o professor precisa ser um mediador de vínculos, e não apenas um transmissor de conhecimento. A indisciplina, ao criar um ambiente hostil ou desorganizado, prejudica a construção do conhecimento e a formação cidadã dos estudantes.

Considerações Finais e Contribuições do Estudo

As considerações finais do seu trabalho são um convite à reflexão e uma síntese poderosa de suas descobertas. A pesquisa propõe que a construção de um ambiente escolar mais afetivo e respeitoso é essencial não apenas para conter a indisciplina,



mas, sobretudo, para promover um processo educativo mais significativo e transformador.

O trabalho conclui que o professor não pode ser apenas um fiscal, mas um mediador de vínculos, de emoções e de aprendizagens. A disciplina, na sua visão, é uma consequência natural de relações mais humanas e significativas. A pesquisa reforça o papel da escola como um espaço de escuta, conexão e construção conjunta de valores.

A relevância do seu estudo está na sua capacidade de conectar a teoria à prática, oferecendo uma perspectiva genuína e pessoal sobre a indisciplina. O trabalho contribui para o campo da pedagogia ao resgatar a essência da profissão, lembrando que a educação é um ato de amor e de formação integral, que vai muito além da sala de aula. A disciplina, nesse contexto, surge como resultado de uma abordagem que valoriza a empatia, a coragem e a paixão por educar, transformando o desafio da indisciplina em uma oportunidade para o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, V. B. A indisciplina na escola e a formação de limites na família. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Divaldo Pereira. Por meio da psicografia de Joanna de Ângelis. Salvador: LEAL,2005.

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

GREINER, Christine. O corpo na educação. São Paulo: Annablume, 2005.

KLINJEY, Léo. Educar é um ato de amor: 10 regras para uma parentalidade consciente. São Paulo: Planeta, 2018.

LANZ, Rudolf. Visão humana e integral da educação. São Paulo: Antroposófica, 2016.

MORALE, Gabriela et al. Abordagem da educação respeitosa. São Paulo: Summus, 2023.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn; GLENN, H. Stephen. Disciplina positiva. São Paulo: Manole, 2017.

SAWAGUCHI, A. T. Indisciplina escolar. São Paulo: Cortez, 2014.



ENTRE A *PAIDEIA* E A LÓGICA EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE FILOSÓFICA AO MODELO DE ESCOLA INTEGRAL PAULISTA

Anália Cristiane Machado (Universidade de Taubaté)[70]

Orientadora: Profª Drª Fabrina Moreira Silva (Universidade de Taubaté)[71]

Resumo

O conceito de educação integral apresenta-se como categoria polissêmica, construída historicamente e ressignificada em diferentes contextos. Este artigo, recorte

70 Bacharela em Filosofia pela Faculdade Dehoniana (2018).Licenciada em filosofia pela Universidade de Taubaté (2021). Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (2025).

71 Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade de Taubaté (2002), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011), Pesquisador Visitante - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (2014), doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017) e pós-doutorado em Psicologia Ambiental na USP (cursando). Atua como professora colaboradora do MPE-Mestrado Profissional em Educação, coordenadora pedagógica no EVA-Espaço Virtual de Aprendizagem da UNITAU, professora auxiliar na Universidade de Taubaté e professora de Filosofia titular de cargo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção na Universidade de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa Política Ambiental do IEA Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Presidente da comissão do PROFOCO Programa de formação continuada da Universidade de Taubaté. Membro do CEUS Centro Unitau Sustentável da Universidade de Taubaté. Experiência na área de Formação de Professores, Metodologia Científica, Gestão Educacional, Assessoria Pedagógica, ODS na Educação, TDIC - Tecnologia da informação e Comunicação, Educação à Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle), Filosofia da Ciência, com ênfase em Epistemologia. Atua principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Inteligência Artificial, Inteligência Artificial Educacional, Educação Corporativa, Designer Instrucional, e-Learning, Sustentabilidade, Educação Científica e Ambiental, Design Thinking, Project Model CANVAS, Metodologias Ágeis e Ativas, Filosofia da Tecnologia, Filosofia da Matemática, Ideologia Científica, Historicidade e Trans-historicidade do Conhecimento Científico, Inteligibilidade Racional, Sociologia da Tecnologia e da Ciência.



teórico de uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, tem por objetivo analisar a noção de educação integral à luz de três matrizes fundamentais da filosofia da educação: Werner Jaeger, com a Paideia grega; Jean-Jacques Rousseau, com a defesa da educação natural; e Pierre Bourdieu, com a crítica sociológica à reprodução das desigualdades. A investigação insere-se no campo da epistemologia histórica, inspirada em Gaston Bachelard e Georges Canguilhem, e reelaborada na noção de trans-historicidade do conhecimento científico, que compreende a constituição dos saberes por meio de rupturas, permanências e ideologias. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, centrada na análise de obras clássicas e críticas da filosofia da educação, articuladas com operadores epistemológicos contemporâneos. O estudo demonstra que a integralidade da formação não pode ser reduzida a um arranjo curricular ou a uma ampliação do tempo escolar, mas exige considerar dimensões políticas, éticas e sociais. A pesquisa adere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 10 e 16, reforçando sua relevância social ao oferecer fundamentos filosófico-epistemológicos para repensar o Programa de Educação Integral.

Palavras-chave: Educação integral; Filosofia da educação; Epistemologia histórica.

Introdução

O Programa de Educação Integral (PEI), implementado no estado de São Paulo, propõe-se a ampliar o tempo escolar e a assegurar uma formação integral dos estudantes. Todavia, o conceito de “educação integral” não se apresenta de modo unívoco; ao contrário, revela-se como categoria polissêmica, construída em diferentes tradições filosóficas e ressignificada em contextos históricos específicos. Essa polissemia coloca um problema central: o que significa, em termos filosóficos e epistemológicos, educar integralmente?

Do ponto de vista da filosofia da educação, a ideia de formar o ser humano em suas múltiplas dimensões — intelectual, moral, estética, física e social — encontra raízes na obra Paideia: a formação do homem grego, de Werner Jaeger; ganha novas inflexões na defesa da educação natural presente em Emílio, ou Da Educação, de Jean-Jacques Rousseau; e adquire desdobramentos críticos nas análises de Pierre Bourdieu, especialmente em A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Esses autores, embora situados em tradições distintas, oferecem aportes indispensáveis para compreender os sentidos atribuídos à formação integral.

A investigação aqui apresentada adota como horizonte teórico a epistemologia histórica, inspirada em Gaston Bachelard e Georges Canguilhem, e reelaborada na noção de trans-historicidade do conhecimento científico (Silva, 2017). Essa perspectiva permite interpretar a educação integral não como dado estático, mas como



conceito em disputa, atravessado por ideologias científicas, rupturas epistemológicas e permanências conceituais.

O objetivo geral deste artigo é analisar a noção de educação integral a partir das contribuições filosóficas de Werner Jaeger, Jean-Jacques Rousseau e Pierre Bourdieu, sob o viés da epistemologia histórica. Como objetivos específicos, busca-se: (1) explicitar os fundamentos da formação integral em cada um dos três autores; (2) identificar convergências e tensões entre suas concepções; e (3) estabelecer um quadro teórico-epistemológico que servirá de base para a análise crítica das diretrizes do Programa de Educação Integral.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental. O método consiste na análise de obras clássicas e críticas da filosofia da educação, articuladas com a epistemologia histórica, a fim de problematizar a historicidade e a atualidade do conceito de formação integral. Neste artigo, apresenta-se apenas o recorte teórico, centrado nos três autores mencionados; a aplicação crítica às diretrizes e práticas das PEIs será desenvolvida na dissertação em andamento.

Por fim, destaca-se que a pesquisa está em consonância com a Agenda 2030 da ONU, em especial com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 10 e 16, que propõem, respectivamente, assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, reduzir desigualdades sociais e fortalecer instituições democráticas. A aderência a esses ODS confere relevância social e política ao estudo, reforçando a pertinência de revisitar a noção de educação integral em chave filosófico-epistemológica.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada na epistemologia histórica. Esse campo, sistematizado por Gaston Bachelard e Georges Canguilhem e reelaborado na noção de trans-historicidade do conhecimento científico (Silva, 2017), compreende o conhecimento não como sucessão linear, mas como processo de rupturas, recortes, permanências e redefinições conceituais. Aplicado ao campo educacional, tal viés permite analisar o conceito de educação integral como uma construção histórica em disputa, atravessada por ideologias científicas e por condições sociais específicas.

O problema metodológico que orienta a investigação pode ser assim formulado: como pensar a noção de educação integral em sua historicidade, recuperando suas matrizes filosóficas sem reduzi-la a uma essência atemporal ou a um simples enunciado de política educacional?

Para enfrentar esse problema, a metodologia organiza-se em três eixos de articulação:



+ Werner Jaeger e a Paideia grega: o conceito de formação integral é retomado como ideal de formação do homem na pólis. A epistemologia histórica será empregada para problematizar a permanência desse ideal e suas transposições ao longo da história da educação, evitando tanto a leitura presentista quanto a idealização do passado.
+ Jean-Jacques Rousseau e a educação natural: sua defesa do desenvolvimento livre da criança será analisada como ruptura conceitual em relação à tradição clássica, marcada por um deslocamento epistemológico que introduz a autonomia e a subjetividade como categorias da formação integral. Aqui, a noção de ideologia científica permitirá compreender os limites e contradições de seu projeto educativo.
+ Pierre Bourdieu e a reprodução social: sua crítica sociológica será interpretada como um operador de vigilância epistemológica, capaz de revelar as condições sociais que atravessam qualquer projeto de educação integral. O conceito de trans-historicidade será utilizado para evidenciar como a dimensão social permanece como núcleo constitutivo da formação integral na contemporaneidade.

O procedimento metodológico, portanto, articula análise de textos clássicos e críticos da filosofia da educação com operadores da epistemologia histórica, reconstruindo problemas e conceitos em sua historicidade. Não se trata apenas de revisar autores, mas de colocar em tensão suas contribuições, identificando convergências, rupturas e reconfigurações conceituais que permitem compreender os limites e possibilidades do discurso contemporâneo sobre educação integral.

Este artigo apresenta o recorte teórico dessa investigação, limitado ao exame das obras de Jaeger, Rousseau e Bourdieu em diálogo com a epistemologia histórica. A aplicação desse quadro interpretativo à análise crítica das diretrizes e práticas do Programa de Educação Integral será desenvolvida na dissertação em andamento.

Autor / Obra	Contribuição para a noção de educação integral	Operador da epistemologia histórica	Articulação proposta no artigo
Werner Jaeger (*Paideia: a formação do homem grego*)	Ideal de formação integral na pólis (dimensões intelectual, ética, física, estética e moral).	**Permanência trans-histórica** – núcleo conceitual que se reconfigura ao longo da história da educação.	Reconhecer a Paideia como matriz de referência histórica, evitando idealizações e anacronismos.
Jean-Jacques Rousseau (*Emílio, ou da Educação*)	Defesa da educação natural, respeito ao desenvolvimento livre e formação moral do indivíduo.	**Ruptura epistemológica** – deslocamento da centralidade da pólis para a subjetividade/ autonomia da criança.	Evidenciar como Rousseau amplia a noção de integralidade e introduz tensões internas (ideologia científica).



Autor / Obra	Contribuição para a noção de educação integral	Operador da epistemologia histórica	Articulação proposta no artigo
Pierre Bourdieu (*A Reprodução*)	Crítica à escola como reprodutora das desigualdades sociais; conceitos de capital cultural e habitus.	**Vigilância epistemológica** – análise das condições sociais e dos limites de qualquer projeto educativo.	Destacar que educação integral exige considerar desigualdades estruturais e não apenas ampliação curricular.
Gaston Bachelard e Georges Canguilhem	Epistemologia histórica: ciência como processo de rupturas, recortes e ideologias científicas.	**História dos conceitos** – não linear, mas atravessada por continuidades e descontinuidades.	Fornecer a moldura epistemológica para a leitura filosófica dos autores clássicos.
Fabrina Moreira Silva (*Trans-historicidade do conhecimento científico*, 2017)	Noção de trans-historicidade: permanências que resistem às rupturas, redefinindo o sentido dos conceitos.	**Critério trans-histórico** – identificar o que permanece como núcleo não ideológico na noção de formação integral.	Consolidar o quadro interpretativo que sustenta a análise crítica futura das PEIs.

Quadro 1 – Articulações conceituais da pesquisa - Fonte: Elaborado pelo autor

Fundamentação filosófica

A educação integral, enquanto categoria da filosofia da educação, é atravessada por concepções distintas sobre a formação humana, que se constituíram e se transformaram ao longo da história. A reflexão filosófica não apenas descreve ideais pedagógicos, mas interroga os fundamentos do que significa educar em sua plenitude, articulando dimensões intelectuais, éticas, estéticas, sociais e políticas. Nesse sentido, compreender a integralidade implica revisitar autores que, em épocas distintas, ofereceram respostas originais a esse problema.

Nesta pesquisa, a fundamentação filosófica concentra-se em três marcos fundamentais. Em Werner Jaeger, a Paideia grega é apresentada como ideal normativo de formação do homem na pólis, em harmonia de corpo e espírito. Em Jean-Jacques Rousseau, inaugura-se uma ruptura moderna, na qual a centralidade desloca-se para o indivíduo e para o desenvolvimento natural da criança, enfatizando autonomia e moralidade. Por sua vez, em Pierre Bourdieu, a crítica sociológica demonstra como a escola pode reproduzir desigualdades, advertindo para os limites sociais que atravessam qualquer projeto de educação integral.

A análise desses autores será realizada em diálogo com a epistemologia histórica (Bachelard; Canguilhem; Silva, 2017), perspectiva que permite compreender a constituição dos conceitos educacionais como processo histórico de permanên-



cias, rupturas e ideologias científicas. Assim, mais do que reconstruir três sistemas de pensamento, busca-se destacar como cada contribuição filosófica ilumina diferentes dimensões do ideal de formação integral e oferece subsídios para a interpretação contemporânea da educação integral no Programa de Educação Integral (PEI).

Werner Jaeger e a **paideia** *grega*

A obra Paideia: a formação do homem grego, de Werner Jaeger, constitui-se como marco fundacional da reflexão filosófica sobre a educação integral. Para o autor, a educação grega não se limitava ao ensino de conteúdos técnicos, mas visava formar o homem em sua totalidade, unindo corpo, caráter e espírito. Como afirma o próprio Jaeger: "a formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente" (Jaeger, 1995, p. 52).

Esse ideal educativo estava indissociavelmente ligado à vida cívica. A areté, entendida como virtude, só alcançava sua plenitude no espaço público da pólis. Nesse sentido, Jaeger observa que:

> *Só uma medida existe para a verdadeira areté: a cidade e o que a favorece ou prejudica. A cidade é a medida de todas as coisas, e só na cidade, só na vida coletiva e em serviço dela é que o indivíduo pode alcançar a sua verdadeira grandeza. (Jaeger, 1995, p. 53).*

Tal concepção evidencia que a formação integral do homem grego não era apenas individual, mas política, pois cada cidadão se educava para servir à comunidade.

Jaeger ressalta também que a verdadeira educação helênica era privilégio dos homens livres, uma paideia que vinculava cultura e liberdade "os Gregos designam sempre a verdadeira paideía como a paideia dos homens livres" (Jaeger, 1995, p. 56). A integralidade, assim, não se restringia ao cultivo intelectual, mas envolvia o ethos e a liberdade como fundamentos inseparáveis do humano.

Por fim, Jaeger identifica que o esforço histórico dos gregos consistiu em elevar a educação à condição de ideal consciente e normativo da forma humana:

> *A Paideia é a manifestação do esforço constante da poesia e do pensamento grego para conseguirem uma expressão normativa da forma do Homem. [...] A partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, deram o nome de paideía a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição. (Jaeger, 1995, p. 68).*



À luz da epistemologia histórica, esse ideal pode ser compreendido como uma permanência trans-histórica (Silva, 2017): um núcleo conceitual que ressurge, sob diferentes roupagens, em outros momentos da história da educação. Assim, evita-se tanto a sua mitificação como modelo universal, quanto o presentismo que a esvazia de sentido. O conceito de Paideia, interpretado nesse horizonte, constitui a primeira matriz da noção de formação integral, fundamento indispensável para compreender as reelaborações posteriores em Rousseau e Bourdieu.

Jean-Jacques Rousseau e a educação natural

A obra *Emílio, ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, representa uma das mais influentes formulações modernas acerca da formação integral. Publicado em 1762, o tratado propõe uma crítica severa às práticas pedagógicas de sua época, caracterizadas pelo autoritarismo e pela imposição de normas alheias à natureza da criança. Rousseau afirma que "a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar os homens, permanece esquecida" (Rousseau, 1979, p. 83), denunciando o descuido histórico com a verdadeira finalidade da educação.

Para o filósofo, o ponto de partida da educação deve ser o respeito à infância em sua especificidade. Sua crítica é incisiva:

> *Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em outro ponto de desenvolvimento (Rousseau, 1979, p. 89).*

Essa passagem explicita sua defesa de uma educação que não violente o ritmo natural do desenvolvimento humano.

Rousseau propõe, assim, uma educação centrada na liberdade e na moralidade, orientada pela razão e pelo sentimento do próprio sujeito: "A criança deve ser educada para tornar-se um ser livre e moral, guiada por sua própria razão e sentimento, e não apenas moldada pelas convenções sociais" (Rousseau, 1979, p. 45). A integralidade da formação, neste horizonte, não é apenas intelectual, mas envolve também as dimensões afetivas, morais e sociais, numa articulação que inaugura a modernidade pedagógica.

À luz da epistemologia histórica, a contribuição rousseauniana pode ser interpretada como uma ruptura epistemológica: desloca o eixo da formação integral da pólis para o indivíduo, introduzindo a subjetividade como categoria estruturante da educação. Contudo, tal ruptura não se encontra isenta de limites. A idealização do "estado de natureza" pode ser lida, em chave canguilhemiana, como uma ideologia científica — uma construção teórica situada em seu tempo, mas que impulsiona



novas formas de pensar a educação.

No âmbito desta pesquisa, Rousseau representa a segunda matriz da noção de formação integral: após o ideal normativo da Paideia grega, temos agora a centralidade da autonomia e da liberdade, elementos que se tornam indispensáveis para compreender os desafios contemporâneos da educação integral.

Pierre Bourdieu e a educação como espaço de reprodução social

Em A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron analisam o papel da escola na manutenção das desigualdades sociais. A tese central é contundente: “a escola, ao valorizar determinadas formas de saber e comportamento, legitima as diferenças sociais e transforma a vantagem cultural em mérito individual” (Bourdieu; Passeron, 1997, p. 42).

Tal diagnóstico revela que a escola não é um espaço neutro, mas um campo estruturado de forças, no qual determinadas culturas são legitimadas enquanto outras são marginalizadas. Nesse processo, o que aparece como mérito individual é, na verdade, produto de condições sociais historicamente distribuídas de maneira desigual.

O conceito de habitus é fundamental para compreender essa lógica. Para Bourdieu, o habitus é “uma subjetividade socializada” (Bourdieu, 1992, p. 101), isto é, um conjunto de disposições incorporadas a partir da interiorização das condições sociais. Essas disposições orientam percepções, valores e práticas, fazendo com que os indivíduos antecipem limites e ajustem suas aspirações às expectativas do grupo social a que pertencem.

Com isso, a escola, longe de ser libertadora, “serve como instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser neutra, ela é conservadora e mantém a dominação das classes populares” (Bourdieu, 2009, p. 65). A crítica bourdieusiana desloca a noção de educação integral: não basta ampliar o tempo de permanência escolar ou diversificar currículos se não forem enfrentadas as desigualdades estruturais que condicionam o acesso e o êxito.

À luz da epistemologia histórica, a contribuição de Bourdieu funciona como um princípio de vigilância epistemológica. Ele mostra que qualquer discurso sobre formação integral precisa considerar o campo social em que se insere e os capitais (econômico, cultural e simbólico) que atravessam a prática educativa. A integralidade, nesse horizonte, exige não apenas a harmonia do humano (como em Jaeger) ou a autonomia do sujeito (como em Rousseau), mas também a justiça social como condição de possibilidade.



Síntese comparativa: permanência, ruptura e vigilância

A análise dos três autores evidencia que a noção de educação integral, longe de ser estática ou consensual, constitui-se como conceito em disputa, atravessado por diferentes contextos históricos e epistemológicos.

Com Werner Jaeger, encontramos a matriz clássica da ***Paideia***, concebida como formação integral do homem na pólis, em harmonia de corpo, espírito e caráter. Trata-se de uma permanência trans-histórica, um núcleo que ressurge em distintas teorias pedagógicas e que fornece o primeiro alicerce da integralidade.

Em Jean-Jacques Rousseau, identifica-se uma ruptura epistemológica: a centralidade da pólis cede lugar à subjetividade e ao desenvolvimento natural da criança. A educação integral passa a incluir a liberdade, a autonomia e a moralidade como dimensões constitutivas. Contudo, essa ruptura não elimina tensões, como a idealização do "estado de natureza", que pode ser lida como expressão de uma ideologia científica situada em seu tempo.

Por sua vez, Pierre Bourdieu oferece uma contribuição crítica, ao evidenciar que a escola, ao invés de realizar plenamente a formação integral, frequentemente atua como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Sua teoria do habitus e do capital cultural opera como princípio de vigilância epistemológica, lembrando que a integralidade só se concretiza quando vinculada à justiça social e à superação das assimetrias estruturais.

Articulados pela perspectiva da epistemologia histórica (Bachelard; Canguilhem; Silva, 2017), esses três referenciais permitem compreender a educação integral como um conceito que se transforma historicamente: da permanência normativa da Paideia, passando pela ruptura moderna de Rousseau, até a vigilância crítica de Bourdieu.

Esse quadro interpretativo fornece elementos preciosos para refletir sobre o Programa de Educação Integral (PEI) do estado de São Paulo. Ainda que a análise crítica das diretrizes e práticas seja desenvolvida na dissertação, é possível antever tensões: de um lado, a inspiração em ideais clássicos de formação ampla; de outro, a necessidade de respeitar os ritmos individuais e, sobretudo, de enfrentar desigualdades estruturais que, segundo Bourdieu, podem neutralizar o próprio projeto de integralidade. Assim, as PEIs só poderão realizar sua promessa se dialogarem com esses fundamentos filosóficos e epistemológicos, evitando reduções meramente administrativas ou curriculares do conceito de educação integral.

Conclusão

A discussão empreendida neste artigo permitiu revisitar a noção de educação integral em três momentos decisivos: a Paideia grega, sistematizada por Werner Jaeger



como formação harmônica do homem na pólis; a educação natural de Jean-Jacques Rousseau, que introduz a ruptura moderna ao colocar a subjetividade e a liberdade no centro do processo formativo; e a crítica sociológica de Pierre Bourdieu, que alerta para a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola.

Articulados pela epistemologia histórica, esses referenciais evidenciam que a integralidade não é uma essência atemporal, mas um conceito em constante transformação, atravessado por rupturas, permanências e ideologias científicas. Nesse percurso, foi possível compreender que a educação integral não pode ser reduzida a um discurso pedagógico ou a um arranjo institucional, mas deve ser pensada como construção histórica e filosófica, cuja efetividade depende das condições sociais, políticas e culturais em que se inscreve.

Esse horizonte fornece elementos para refletir sobre o Programa de Educação Integral (PEI) do estado de São Paulo. Ao mesmo tempo em que evoca ideais de formação ampla, ele enfrenta o desafio de respeitar os ritmos individuais e, sobretudo, de superar desigualdades estruturais que, segundo Bourdieu, tendem a neutralizar projetos de democratização escolar. A dissertação em andamento desenvolverá essa análise crítica em detalhe, examinando as diretrizes legais e as práticas pedagógicas das PEIs à luz do quadro teórico aqui sistematizado.

Por fim, destaca-se que a pesquisa dialoga diretamente com a Agenda 2030 da ONU, especialmente com três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O ODS 4 aponta para a necessidade de assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade; o ODS 10 reforça a urgência de reduzir desigualdades sociais e educacionais; e o ODS 16 convoca a fortalecer instituições eficazes, responsáveis e inclusivas, capazes de sustentar políticas de justiça social. A aderência a esses objetivos não apenas legitima o estudo em termos internacionais, mas evidencia sua relevância social e política, ao oferecer fundamentos filosóficos e epistemológicos para repensar o papel da educação integral na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: A Formação do Homem Grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARTINS, Wilker Denis Silva; LIMA, Victor Pollansky Varela de; OLIVEIRA, Maria Rosilene de Almeida; PEREIRA, Maria de Lurdes Fernandes; VARELA, Maria de Fátima; MELO, Dominique Lemos de; SILVA, Maria José da; FERREIRA, Dilma Gomes; OLIVEIRA, Régis Flávio Varela de. Poder Simbólico na Educação Bancária: um olhar dialógico. 2024.

MOREIRA, Gláucio Antônio. A Paideia Grega e as perspectivas do Povo Grego.



2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou Da Educação. Trad. José Pacheco. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SILVA, Fabrina Moreira. A trans-historicidade do conhecimento científico na crítica socioepistemológica da ciência, de Pierre Bourdieu. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UM PRODUTO TÉCNICO-EDUCACIONAL COMO DISPOSITIVO REFLEXIVO SOBRE PRÁTICAS COMUNICACIONAIS ESCOLARES

Fernanda Michele de Oliveira Silva (Universidade de Taubaté)[72]

Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina (Universidade de Taubaté)[73]

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)[74]

Resumo

Este estudo analisa os efeitos formativos do vídeo “Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático”, disponível no canal “Mais Unitau” no YouTube. Produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, o vídeo foi concebido como recurso técnico-educacional voltado à promoção de reflexões sobre as práticas comunicativas escolares, com base nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV). O estudo tem como objetivo compreender de que forma a linguagem audiovisual pode favorecer processos de sensibilização docente para a escuta empática. A metodologia envolveu análise da transcrição textual, levantamento de indicadores de engajamento no canal (visualizações, tempo de exibição, taxa de cliques e comentários espontâneos) e fundamentação em autores como Rosenberg (2006), Freire (1996), Goleman (1995) e Santos (2020). Os resultados evidenciam mais de 500 visualizações, cerca de dez horas de exibição e dezenas de comentá-

72 Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

73 Professor do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

74 Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU)



rios, nos quais termos como “reflexão”, “escuta” e “mudança de atitude” são recorrentes, sinalizando impacto afetivo e reflexivo. Considera-se o vídeo, um dispositivo pedagógico capaz de provocara formação para deslocamentos comunicacionais, estimulando práticas educativas mais empáticas, éticas e transformadoras.

Palavras-chave: comunicação não violenta; relações humanas; produto técnico-educacional.

Introdução

A comunicação no ambiente escolar constitui o alicerce das relações pedagógicas, afetivas e éticas que sustentam o processo educativo. Quando marcada por julgamentos, autoritarismo ou escuta apressada, compromete vínculos, tende a ampliar conflitos e enfraquecer o sentido da aprendizagem. Em contrapartida, práticas comunicacionais baseadas na empatia, na escuta ativa e na validação das emoções do outro podem abrir caminhos para uma cultura escolar mais humanizada e coerente com os princípios de uma educação libertadora. Para Freire (1975, p. 29), “o diálogo implica reconhecimento do outro, por meio do respeito à sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, com fundamento na democracia”, evidenciando a escuta como um ato político e de reconhecimento do sujeito.

Nesse contexto, a Comunicação Não Violenta (CNV), sistematizada por Marshall Rosenberg, constitui-se como uma proposta ético-metodológica que visa transformar as interações humanas por meio da empatia, da escuta genuína e da linguagem que conecta. Segundo o autor, “a CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas” (Rosenberg, 2006, p. 21). A prática da CNV requer atenção às necessidades humanas por trás dos discursos e promove, em sua essência, um deslocamento do julgamento para a escuta ativa. Para Rosenberg (2006, p. 246), trata-se de uma linguagem que oferece “as ferramentas e a compreensão de que precisamos para criar um estado mental mais pacífico”.

O reconhecimento das emoções como parte do processo comunicativo e educativo é também enfatizado por Goleman, ao afirmar que a inteligência emocional compreende “a capacidade de reconhecer e lidar com os próprios sentimentos e emoções, utilizando-os a seu favor, bem como a habilidade de compreender e lidar com os sentimentos e emoções do outro” (Goleman apud Santos, 2021, p. 23). Essa sensibilidade na escuta e no acolhimento das experiências alheias é o que sustenta a proposta da CNV no ambiente escolar.

Foi com base nesse horizonte que se concebeu o vídeo “Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático”, de autoria da pesquisadora Fernanda Michele de Oliveira Silva, em conjunto com os Professores Doutores Juliana Marcondes Busso-



próxima ➔

➔ anterior

Iotti, Lúcia Carvalho Moreira Dias, Thiago Vasquez Molina e Virgínia Mara Próspero da Cunha, desenvolvido como um produto técnico da disciplina Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). O vídeo, editado pelo Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina, com pouco mais de dois minutos de duração, dramatiza situações comuns de comunicação entre professores e alunos, contrapondo respostas julgadoras e precipitadas a posturas empáticas e escutadoras. A escolha por analisar esse vídeo justifica-se por seu conteúdo vinculado à pesquisa de mestrado da autora, por seu caráter representativo da proposta do MPE, que visa à articulação entre teoria e prática, e por sua função pedagógica declarada: provocar deslocamentos reflexivos sobre as formas de comunicar na escola.

O vídeo em estudo, é apresentado como um dispositivo pedagógico de sensibilização, uma vez que se propõe a afetar modos de ver, sentir e agir na prática docente. Inserido na linguagem do storytelling, dramatiza situações do cotidiano escolar, construindo cenas que convidam o espectador à identificação e à autorreflexão. Ao tratar de um produto técnico-educacional, propõe-se discutir a relevância da análise sistemática de recursos formativos, tanto como etapa de avaliação do alcance e efetividade da produção quanto como contribuição metodológica à pesquisa no campo da formação docente. A metodologia envolve estudo da transcrição e análise do conteúdo do vídeo, o levantamento de métricas de engajamento (visualizações, tempo de exibição, taxa de cliques e comentários espontâneos) bem como a interpretação dos dados. O referencial teórico se ancora em autores como Rosenberg (2006), Freire (1996; 1975), Goleman (1995), Santos (2021) e Nóvoa (2022), que refletem sobre comunicação, vínculo, empatia, educação emocional e formação docente.

Ao final, apresenta os resultados obtidos a partir da análise quantitativa e qualitativa dos dados, discute a potência do vídeo como ferramenta de mobilização formativa e destaca o papel da linguagem audiovisual na mediação de processos educativos mais éticos, dialógicos e afetivos.

A linguagem do vídeo como experiência formativa: escuta, empatia e deslocamento pedagógico

No campo da educação, os saberes não se constroem apenas pela via da razão lógica e do acúmulo técnico, mas também, e sobretudo, por meio da escuta sensível, da linguagem poética e da abertura ao outro. “Ensinar é entrar em relação com o outro, é provocar um movimento que não se controla, mas que se deseja” (Charlot, 2000, p. 89). O vídeo “Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático”, concebido como produto técnico-educacional no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), disponível no canal “Mais



UNITAU", no YouTube, pelo link https://youtu.be/LOKZ_N8zE9c, articula justamente esse movimento: o da sensibilização docente por meio da escuta, do incômodo e da identificação.

A estrutura narrativa do vídeo aproxima-se da técnica do storytelling, compreendida aqui como prática formativa que convida à reflexão a partir da vivência estética.

> *As narrativas audiovisuais tocam o sensível, ressignificam vivências e ativam memórias. Elas trazem elementos da emoção, do afeto, do corpo, das expressões não-verbais. Ajudam a contextualizar melhor as informações, a compreendê-las com mais profundidade e a dar-lhes sentido. As histórias narradas com intensidade, com dor, com humor, com sentimentos verdadeiros deixam marcas profundas. O conhecimento, quando emocionado, transforma. (Moran, 2015, p. 16).*

Trata-se, portanto, de um recurso que mobiliza mais do que a cognição: convoca a subjetividade do professor, interpelando sua prática cotidiana e gerando brechas para deslocamentos comunicacionais.

Logo na abertura da transcrição, a voz narradora afirma:

> *Olá, você certamente já ouviu o termo empatia. A empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando. Em vez de oferecermos empatia, muitas vezes sentimos uma forte urgência de dar conselhos ou encorajamento, e de explicar a nossa própria posição.*

Essa passagem tensiona o gesto comum, e muitas vezes automático, de "ajudar" o outro falando de si. Para Rosenberg (2006, p. 37), "a CNV nos ensina a separar observações de julgamentos", destacando que a escuta genuína começa quando somos capazes de perceber o outro sem rotulá-lo, permitindo um encontro mais empático e humanizado. O vídeo, ao dramatizar essas situações, encena o impasse entre o cuidado aparente e a escuta real.

Em outro momento da narrativa, uma aluna diz:

> *Professora, quando aconteceu aquilo comigo, eu senti como se a minha privacidade fosse invadida.*

Ao que a docente responde:

> *Eu sei como você se sente. Eu também me sinto assim quando acontece comigo.*

Essa resposta, embora bem-intencionada, é reveladora de uma prática recorrente apontada por Elisama Santos (2020, p. 23): "Confundimos empatia com identifica-



ção. Achamos que estamos ouvindo, quando na verdade estamos nos ouvindo. A escuta empática não é sobre você". A escolha do roteiro dramatizado e das falas espelhadas no vídeo revela, portanto, a intencionalidade crítica do produto, não há neutralidade nem explicação direta, mas uma encenação que convida o espectador a se ver refletido nas personagens.

Esse processo de identificação estética e emocional é fundamental na formação docente. Para Goleman (1995, p. 152), "a empatia é a base da competência social; sem ela, não há como estabelecer vínculos verdadeiros". Assim, a escuta que o vídeo propõe é não apenas técnica ou moral, mas afetiva, política e educacional. A estrutura do vídeo o aproxima da noção de dispositivo pedagógico de sensibilização, essa abordagem narrativa, segundo Bruner (1997, p. 149), "permite organizar a experiência humana em forma de relato, atribuindo sentido às ações e emoções vividas". Assim, produtos técnico-educacionais que operam com imagens, som e performance, como o vídeo analisado, devem ser compreendidos não apenas como instrumentos didáticos, mas como mediadores de subjetividade e transformação.

A cena culmina na seguinte afirmação:

> *A capacidade de oferecer empatia a pessoas em situações de tensão pode afastar o risco potencial de violência — seja ela física ou verbal.*

Este trecho traduz o princípio da Comunicação Não Violenta (CNV) em sua dimensão mais urgente: o enfrentamento da violência naturalizada na comunicação cotidiana. A linguagem é, muitas vezes, atravessada por julgamentos, reprovações e comandos disfarçados de cuidado, o que compromete a qualidade das relações e o desenvolvimento da empatia. Como adverte Rosenberg:

> *A comunicação que julgamos violenta é aquela que bloqueia a compaixão. [...] Quando nos comunicamos de maneira que estimula o medo, a culpa, a vergonha ou a obrigação, as pessoas podem responder por obediência, mas isso costuma ser feito à custa de um profundo ressentimento. (Rosenberg, 2006, p. 60).*

Essa forma de comunicação, ainda que habitual, contribui para dinâmicas escolares marcadas por silenciamentos, reatividade e ressentimento, criando barreiras entre professores e estudantes. É nesse sentido que Freire (1996, p. 65) afirma: "o diálogo é um encontro marcado pela amorosidade. Sem amor não há diálogo, e sem diálogo não há educação". A amorosidade, nesse caso, materializa-se no exercício da escuta ativa, da renúncia ao controle e da disposição para compreender.

Por fim, a narrativa se encerra com a seguinte frase:



> *Quanto mais praticarmos a empatia também no modo em que nos comunicamos, mais tornaremos as mensagens difíceis em oportunidades de enriquecer a vida de alguém.*

Como produto técnico-educacional, o desfecho do vídeo traduz sua finalidade formativa atuando entre teoria e prática, articulando vivência docente e transformação, na tensão entre a delicadeza da arte e a força da provocação.

Práticas pedagógicas transformadoras exigem uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos, valorizando experiências que articulem teoria e prática e reconheçam o saber reflexivo do professor. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 18) defende que

> *A formação não pode ser apenas o prolongamento escolar da escolarização. Precisa de se apoiar em dispositivos híbridos que liguem a ação, a colaboração e o conhecimento, numa lógica de desenvolvimento profissional. A formação não pode ser uma simples acumulação de créditos em cursos universitários, nem um reforço de competências a partir de prescrições externas. (Nóvoa, 2022, p. 18).*

Essa perspectiva rompe com a lógica tecnicista da formação e reconhece o professor como sujeito epistêmico, cujas experiências, dúvidas, afetos e narrativas também são produtoras de conhecimento. Ao defender essa mediação entre o vivido e o pensado, Nóvoa (2022, p. 22) afirma que “formar-se é, antes de tudo, aprender a dizer-se, a narrar-se, a reinscrever-se nos contextos e nas linguagens da profissão”, o que confere à docência uma dimensão profundamente ética, política e subjetiva.

Nesse contexto, o uso do storytelling como recurso formativo revela-se uma estratégia contemporânea eficaz, alinhada às necessidades de uma docência que se reinventa diante dos desafios da escuta, da empatia e da mediação de conflitos. Trata-se de uma técnica moderna, amplamente utilizada em diversas áreas da comunicação, da saúde e da educação, por seu poder de criar conexões emocionais e favorecer processos de autorreflexão. Ao provocar identificação e deslocamento, o storytelling funciona como uma ponte entre a vivência do espectador e a possibilidade de ressignificação de sua prática, convocando-o a assumir, com consciência e afeto, o papel de educador em um mundo que exige, mais do que nunca, humanidade.

Indicadores de alcance e engajamento: as métricas como dimensão formativa

Em tempos de cultura digital, produtos técnicos-educacionais comunicam saberes e geram dados que revelam sua potência formativa. Métricas das plataformas, como as do YouTube, permitem analisar alcance, permanência e envolvimento do



público, ampliando a compreensão de seus efeitos.

O vídeo analisado contabilizou, até 24 de julho de 2025, momento da extração dos dados, 536 visualizações e 9,5 horas totais de exibição. Ainda que os números possam parecer modestos em termos absolutos, o que se destaca é a qualidade do engajamento. A porcentagem média visualizada é expressiva: 41,7% dos inscritos assistiram ao vídeo quase até a metade, um dado relevante se considerado o tempo médio de permanência em vídeos educativos curtos e a saturação de conteúdos online. Outro dado de destaque é a taxa de cliques por impressão, de 1,1%, acompanhada de 1023 impressões. Em conjunto, os dados permitem afirmar que o vídeo atuou como dispositivo de sensibilização com penetração significativa em seu nicho de público.

Além do aspecto quantitativo, os comentários espontâneos constituem material qualitativo riquíssimo reforçando o impacto reflexivo do vídeo. A análise lexical preliminar indica a recorrência de termos como “escuta”, “reflexão”, “mudança de atitude”, “empatia”, “compreensão”, “educação” e “cotidiano escolar”, o que aponta para uma ressonância afetiva e crítica por parte dos espectadores. Nesse sentido, os indicadores de engajamento aqui apresentados não devem ser lidos apenas como dados de audiência, mas como expressões do potencial formativo e transformador da escuta empática no ambiente escolar.

Até o momento da análise, o vídeo recebeu mais de 70 comentários espontâneos, publicados na própria plataforma do YouTube. Os comentários apresentam impressões pessoais, reconhecimento de práticas comunicacionais problemáticas e desejo de transformação. Um espectador afirma:

> *Que interessante esse vídeo, eu não sabia dessas diferenças entre ser empático e encorajador ou aconselhador. Para melhorar a comunicação, tão necessária na educação, é imprescindível entender e praticar a empatia. (@valeskaribeiro9796).*

Outro comentário reforça a força transformadora da escuta, articulando a proposta do vídeo com experiências reais:

> *Esse vídeo foi muito importante para esclarecer o que de fato é agir com empatia. A partir dele, posso corrigir minhas atitudes. Obrigada por compartilhar! (@regifepri).*

Também há quem interprete o vídeo como um chamado à formação humana e relacional no campo educacional, como sugere a usuária @patriciazandonadi9819:

> *A empatia é a base do educar com sentido. Quando nos colocamos no lugar do outro, compreendemos melhor seus desafios e potencialidades — e é aí que o verdadeiro aprendizado acontece!*



Esse conjunto de comentários evidencia a capacidade do vídeo de provocar deslocamentos subjetivos, promovendo reconhecimento, identificação e autorreflexão. Como afirma Rosenberg (2006, p. 18), “quando conseguimos nos conectar com a dor do outro, deixamos de querer vencer e passamos a querer compreender”. Nesse sentido, os comentários se configuram não apenas como retorno de audiência, mas como testemunhos formativos, validando a proposta do vídeo enquanto recurso pedagógico e confirmando seu alcance simbólico.

Mais do que números, o que se revela é uma movimentação simbólica: professores, estudantes e demais espectadores se veem interpelados por uma narrativa que os convida à revisão de suas práticas comunicacionais. Os comentários registrados não apenas elogiam o conteúdo, mas narram experiências pessoais, reconhecem falas próprias nas personagens, e verbalizam desejos de mudança, o que, por si só, confirma o papel do vídeo como elemento de formação continuada.

Quando o fim é também travessia

Chegar às considerações finais deste estudo é, paradoxalmente, não concluir. É reconhecer que a análise realizada do vídeo “Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático” continua reverberando, convocando novos olhares, outras perguntas e futuros desdobramentos. O que aqui se apresenta como resultado é, na verdade, travessia comunicacional, formativa, subjetiva.

O olhar sobre esse produto técnico-educacional revelou que a linguagem audiovisual, quando atravessada por intencionalidade formativa, narrativa sensível e fundamentação teórica sólida, pode operar como dispositivo pedagógico de deslocamento, não apenas cognitivo, mas afetivo e ético. O vídeo analisado não ensina sobre empatia: ele convida à empatia. Como defende Moran (2015, p. 16), “o conhecimento, quando emocionado, transforma”.

As métricas e os comentários espontâneos confirmam que o vídeo tem potencial para sensibilizar, provocar, espelhar práticas comunicacionais corriqueiras e abrir frestas para a reconstrução do diálogo. São frestas que não se fecham aqui, apontando para a urgência de uma formação docente que valorize a escuta como prática política e humana, e que compreenda a empatia não como adorno ou ação de tendência atual, mas como fundamento de toda relação educativa.

“A formação só se justifica se produzir transformação, se estiver associada a movimentos de criação e de autoria dos próprios professores” (Nóvoa, 2022, p. 18). A pesquisa caminha no horizonte de uma docência que se narra, se escuta e se reinventa. Esse estudo é uma travessia em curso de quem acredita que, ao educar pelo afeto e pela palavra consciente, seguimos enriquecendo não apenas a vida do outro, mas a nossa própria humanidade.



REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. Atos de significação: para uma psicologia cultural. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Formar é outra coisa. Lisboa: Edições ASA, 2022.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Elisama. Educação não violenta: construindo competências para lidar com conflitos. São Paulo: Literare Books, 2020.

SILVA, Fernanda Michele de Oliveira. Entre ouvir, sentir e responder: a arte do diálogo empático. Direção de Thiago Vasquez Molina. Produção: UNITAU – Universidade de Taubaté. Disponível em: https://youtu.be/LOKZ_N8zE9c. Acesso em: 24 jul. 2025.



MESA 8

PERSPECTIVAS DIGITAIS



DETETIVE DA MATEMÁTICA: UM RECURSO DIDÁTICO PARA A DESMISTIFICAÇÃO DAS OPERAÇÕES

Alice Santos Martins (Universidade de Taubaté)[75]

Polliana Reis Moreira Santos (Universidade de Taubaté)[76]

Vanessa Aparecida Felizardo da Silva (Universidade de Taubaté)[77]

Orientadora: Profª Drª Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira (Universidade de Taubaté)[78]

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, busca compreender as dificuldades no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar um recurso didático como intervenção pedagógica. A investigação foi motivada pelas experiências de estágio supervisionado, nas quais se observaram obstáculos relacionados à interpretação de enunciados, utilização de operações básicas, desinteresse e falta de domínio de habilidades essenciais. A literatura aponta que, embora a Matemática seja fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a vida cotidiana, ainda é frequentemente ensinada de modo tradicional e descontextualizado. Nesse contexto, autores como Bertini (2015) defendem o uso de tarefas investigativas, e Silva (2008) destaca a relevância de jogos e atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem. O ob-

75 Aluna do curso de Pedagogia – martinsalices@outlook.com

76 Aluna do curso de Pedagogia – polliana.reis27@gmail.com

77 Aluna do curso de Pedagogia – silvafelizardovanessa1215@gmail.com

78 Doutora em Educação: currículo pela PUC/SP. Professora efetiva da UNITAU na área de Metodologias de Ensino no curso de Pedagogia – cristcdoliveira@gmail.com



jetivo consistiu em analisar tais dificuldades e elaborar o recurso “Detetive da Matemática”, que propôs desafios matemáticos em forma de enigmas a serem resolvidos em grupos, estimulando cooperação, raciocínio lógico e ludicidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com entrevista a uma professora dos anos iniciais e aplicação do recurso em sala. Os resultados mostraram maior engajamento e avanços na interpretação e resolução de problemas, confirmando o potencial de recursos lúdicos no ensino da Matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Recurso Didático; Situação-Problema.

Introdução

O ensino da matemática tem se mostrado como um dos maiores desafios enfrentados nos centros educacionais, especialmente no Ensino Fundamental I. Nessa etapa, professores frequentemente relatam dificuldade dos alunos em compreender conceitos e desenvolver o raciocínio matemático, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem no desempenho escolar. Para Passos e Nacarato (2018), essas dificuldades podem estar associadas à metodologias tradicionais, pouco conectadas à realidade dos alunos e ao caráter investigativo da matemática.

Com base nesse cenário, os alunos do quinto semestre do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU), na disciplina de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática III, receberam a proposta de desenvolver uma investigação junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi compreender as principais dificuldades enfrentadas no ensino da matemática, analisar a relação estabelecida entre professores, alunos e a disciplina, e propor a aplicação de um recurso pedagógico que auxiliasse a turma em questão. Além disso, como destacam Bertini (2015) e Silva (2008), o uso de tarefas investigativas e de jogos pode favorecer a construção de significados matemáticos, auxiliando os alunos no processo de aprendizagem.

> *A resolução de problemas poderá ser uma das melhores formas para se aprender Matemática, porém, é necessário que não seja interpretada como um simples exercício de fixação dos algoritmos das operações aritméticas, nem como um desafio além das possibilidades do estudante para o qual o problema seja proposto. (BERTINI, 2015, p. 279)*

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender os obstáculos que ainda persistem no ensino da matemática nos anos iniciais e de investigar formas de superá-los a partir de práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a matemática deve ser compreendida como linguagem e instrumento para a resolução de problemas, sendo



fundamental proporcionar aos alunos experiências que valorizem a exploração, a argumentação e a criatividade. Além disso,

> *[...] espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. (BRASIL, 2018)*

O objetivo geral consiste em investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental I no aprendizado da matemática, por meio da observação e intervenção pedagógica em sala de aula, buscando compreender suas causas e propor estratégias didáticas que favoreçam a superação desses desafios.

Os objetivos específicos são

+ Identificar, a partir de relatos e observações, os principais obstáculos enfrentados por alunos e professores no ensino de matemática nos anos iniciais;
+ Analisar a relação dos alunos e professores com a disciplina, considerando aspectos afetivos, metodológicos e formativos;
+ Planejar e aplicar uma atividade pedagógica voltada à dificuldade identificada na turma observada;
+ Refletir criticamente sobre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos em matemática;
+ Sugerir possíveis caminhos e estratégias metodológicas para tornar o ensino da matemática mais acessível e eficaz no Ensino Fundamental I.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de caráter exploratório, pois buscou compreender de forma aprofundada as percepções, experiências e dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de matemática nos anos iniciais.

No primeiro momento, foi realizada uma entrevista com a professora responsável pela turma observada, com o objetivo de identificar suas percepções, sentimentos e principais desafios enfrentados no processo de ensino da matemática. Esse instrumento possibilitou levantar dados iniciais que orientaram a reflexão sobre as necessidades da turma.

Em seguida, a partir dos resultados obtidos na entrevista, foram promovidas discussões e reflexões em sala durante as aulas, visando ampliar o olhar crítico dos estudantes de Pedagogia e embasar a elaboração de um recurso didático. Esse recurso foi planejado para atender especificamente às dificuldades identificadas e



teve como foco auxiliar os alunos na resolução de situações-problema, buscando tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

A metodologia, portanto, envolveu três etapas principais: (i) entrevista com a professora da turma; (ii) análise e discussão dos dados coletados em sala de aula; e (iii) elaboração e aplicação de uma atividade pedagógica como recurso de intervenção. Esses procedimentos são descritos nas seções seguintes.

Entrevista

No primeiro momento da pesquisa, o grupo buscou uma professora disposta a participar da entrevista, a fim de colaborar com a identificação das principais dificuldades relacionadas ao ensino da matemática nos anos iniciais. A conversa teve como objetivo compreender suas percepções, sentimentos e desafios vivenciados no processo de ensino da matemática, servindo de subsídio para a elaboração do recurso didático posteriormente planejado.

A entrevista foi realizada com a professora Evelyn Aparecida Andrade de Mello Maturano, docente do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pindamonhangaba, município do interior do estado de São Paulo. Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, a professora também possui experiência no trabalho com crianças autistas por meio da Análise do Comportamento (ABA). Atualmente, leciona para uma turma do 5º ano com 32 alunos, além de ministrar Língua Portuguesa e Ciências Humanas no 4º ano.

Ao ser questionada sobre as dificuldades mais recorrentes no ensino da matemática, destacou que os alunos apresentam grandes obstáculos na compreensão das quatro operações e na interpretação de problemas:

> *Os estudantes têm muita dificuldade na elaboração do processo de cálculo […] muita dificuldade no processo de cálculo e também uma dificuldade que tem a ver muito com língua portuguesa, leitura, que é a interpretação de situações e problemas. (informação verbal)*[79]

A professora relatou ainda que as estratégias de ensino precisam ser constantemente adaptadas às necessidades da turma, e ressaltou o potencial de práticas contextualizadas, associando a matemática ao cotidiano. “As experiências exitosas que eu tenho com os alunos são as que envolvem associar a matemática e a aplicabilidade da matemática” (informação verbal)[80]

79 Informação fornecida pela professora Evelyn Aparecida Andrade de Mello Maturano em 23/04/2025

80 Informação fornecida pela professora Evelyn Aparecida Andrade de Mello Maturano em 23/04/2025



Em relação às condições de trabalho, a professora relatou que a escola oferece recursos variados, como laboratório de informática, sala maker e espaços para atividades práticas. Contudo, salientou que o maior desafio está na heterogeneidade da turma, que inclui alunos com diferentes níveis de aprendizagem e estudantes público-alvo da educação especial.

Por fim, a docente destacou que busca enfrentar essas dificuldades por meio de recursos práticos e lúdicos, principalmente jogos, entendendo que

> *Quando eu vejo que é possível resolver uma situação, um problema de várias formas, isso me abre um leque de possibilidades. […] essas atividades (jogos) eu vejo que são muito importantes para eles e nas quais eles demonstram mais interesse. (informação verbal)*[81]

Discussões e Reflexões em sala

Após a realização da entrevista, os resultados foram compartilhados com os demais grupos da turma e com a professora responsável por ministrar a disciplina e orientar o projeto. Nesse momento, cada grupo apresentou suas análises e, a partir da mediação da professora orientadora, foi possível estabelecer um espaço de debate e reflexão coletiva.

Um dos principais questionamentos levantados foi: Como, mesmo em contextos escolares que dispõem de recursos materiais, apoio da gestão e inovação de metodologias ativas, os alunos ainda apresentam as dificuldades relatadas? Essa indagação levou os participantes a problematizar a realidade educacional, buscando compreender quais fatores podem contribuir para a permanência das dificuldades no aprendizado da matemática, mesmo em instituições que oferecem condições estruturais favoráveis.

O debate possibilitou ampliar o olhar crítico dos futuros docentes, incentivando-os a refletir sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e sobre os desafios que perpassam tanto as escolas públicas quanto as particulares. Esse momento de reflexão foi fundamental para subsidiar a etapa seguinte do trabalho, que consistiu na elaboração de uma atividade pedagógica voltada especificamente às dificuldades identificadas.

Atividade Planejada

Com base nas dificuldades apontadas na entrevista, especialmente no que diz res-

81 Informação fornecida pela professora Evelyn Aparecida Andrade de Mello Maturano em 23/04/2025

peito à interpretação de problemas matemáticos e ao domínio das quatro operações, o grupo elaborou uma proposta de atividade utilizando um recurso pedagógico lúdico denominado “Detetive da Matemática”. O objetivo foi favorecer a resolução de situações-problema de forma mais atrativa e significativa para os estudantes.



Figura 1 – *Recurso Pedagógico: Detetive da Matemática - Fonte: Acervo do autor*

O recurso consiste em um esquema inspirado em um processo investigativo, no qual os alunos assumem o papel de detetives. Cada situação-problema é apresentada como um “caso” a ser resolvido. Para solucioná-lo, os estudantes precisam:

+ Identificar o caso: reconhecer a situação-problema apresentada;
+ Buscar as evidências: selecionar os dados relevantes;
+ Encontrar o cúmplice: determinar qual operação matemática utilizar;
+ Redigir o relatório: apresentar o cálculo realizado;
+ Apontar o culpado: chegar ao resultado final.



Figura 2 – *Ficha de anotação*

A atividade foi realizada em pequenos grupos, promovendo interação, cooperação e troca de estratégias entre os estudantes. Além disso, possibilitou um momento de interdisciplinaridade, uma vez que, em Língua Portuguesa, os alunos estavam estudando o gênero textual conto de mistério, com destaque para as histórias de Sherlock Holmes. Dessa forma, a proposta integrou diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Resultados

O recurso foi aplicado em uma turma do 5º ano, no período da tarde, após o almoço. Inicialmente, ao perceberem que se tratava de uma atividade de matemática, alguns alunos demonstraram certa relutância. Contudo, após a apresentação da proposta e do recurso, a turma se mostrou mais motivada e receptiva para enfrentar os desafios matemáticos.

Os estudantes organizaram-se espontaneamente em pequenos grupos. Cada equipe recebeu o material produzido, uma caneta e uma situação-problema, realizando a atividade na área externa da escola (Figuras 3 e 4).



Figura 3 – *Realização da atividade - Fonte: Acervo do autor*



Figura 4 – *Realização da atividade - Fonte: Acervo do autor*

Durante a execução, observou-se que os alunos trabalharam com autonomia, sendo auxiliados pelas estagiárias apenas em momentos pontuais, como na finalização ou em dúvidas específicas. A cada solução encontrada, o grupo era convidado a apresentar seu “relatório do caso” — ou seja, os cálculos e a explicação da linha de raciocínio adotada (Figura 5).



Figura 5 – *Realização da atividade: Apresentação das ideias - Fonte: Acervo do autor*

Outro aspecto notável foi a organização interna dos grupos: muitos distribuíram entre si papéis específicos, como leitor, organizador de ideias e redator, de modo que todos pudessem participar segundo suas habilidades e preferências. Quando questionados, os estudantes afirmaram que esse modelo favorecia a participação de todos, garantindo maior segurança e envolvimento coletivo (Figura 6).



Figura 6 – *Realização da atividade: Separação de funções - Fonte: Acervo do autor*

Ao final da atividade, foi realizada uma roda de conversa para avaliação da experiência. Entre os apontamentos, destacou-se que o recurso “Detetive de Problemas” auxiliou na resolução das situações-problema, tornando o processo mais claro e divertido.



Além da percepção dos estudantes, a professora responsável pela turma aprovou a proposta, destacando que o recurso favorece a organização dos alunos na resolução dos problemas. Ela relatou que passou a utilizá-lo em momentos cotidianos de trabalho com o material didático, reforçando a aplicabilidade prática do recurso para além da atividade pontual.

Esses resultados podem ser interpretados à luz do que propõe Polya (1978), segundo o qual a aprendizagem da matemática deve ocorrer como um processo investigativo, no qual o estudante formula hipóteses, testa diferentes estratégias e constrói significados a partir da resolução de problemas. Dessa forma, o recurso utilizado possibilitou justamente essa experiência investigativa, permitindo que os alunos se envolvessem ativamente na atividade e desenvolvessem suas próprias soluções.

Assim, os resultados evidenciam que a utilização do lúdico associada ao ensino da matemática contribuiu para o engajamento dos estudantes, favorecendo a cooperação, a interpretação dos problemas e a consolidação dos conceitos. Além disso, demonstrou-se que estratégias criativas e interdisciplinares podem aproximar os alunos da matemática, tornando a aprendizagem mais significativa.

Considerações finais

Em conclusão, o ensino da Matemática nos anos iniciais enfrenta desafios que exigem constante observação, reflexão e aprimoramento das metodologias de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que a adoção de estratégias lúdicas e contextualizadas é fundamental para aumentar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos, aproximando-os de sua realidade cotidiana.

A entrevista realizada com a professora mostrou-se essencial para compreender as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos estudantes, como a interpretação de problemas e o domínio das quatro operações. A partir desse diagnóstico, foi possível planejar uma atividade que atendesse diretamente a essas demandas, unindo ludicidade, investigação e colaboração entre os alunos.

A utilização de recursos pedagógicos investigativos, como o “Detetive da Matemática”, mostrou-se eficaz para promover a participação ativa dos estudantes, desenvolver o raciocínio lógico e estimular o protagonismo no processo de aprendizagem. Além disso, a interdisciplinaridade com o gênero textual conto de mistério evidenciou que a integração entre diferentes áreas do conhecimento pode tornar as experiências escolares mais significativas.

Por fim, a validação do recurso pela professora responsável confirma a aplicabilidade da proposta em situações cotidianas da sala de aula, reforçando que práticas inovadoras e criativas contribuem para superar barreiras no ensino da Matemática. Dessa forma, a reflexão contínua e a busca por estratégias diversificadas revelam-



-se essenciais para tornar o processo educativo mais inclusivo, contextualizado e eficaz.

REFERÊNCIAS

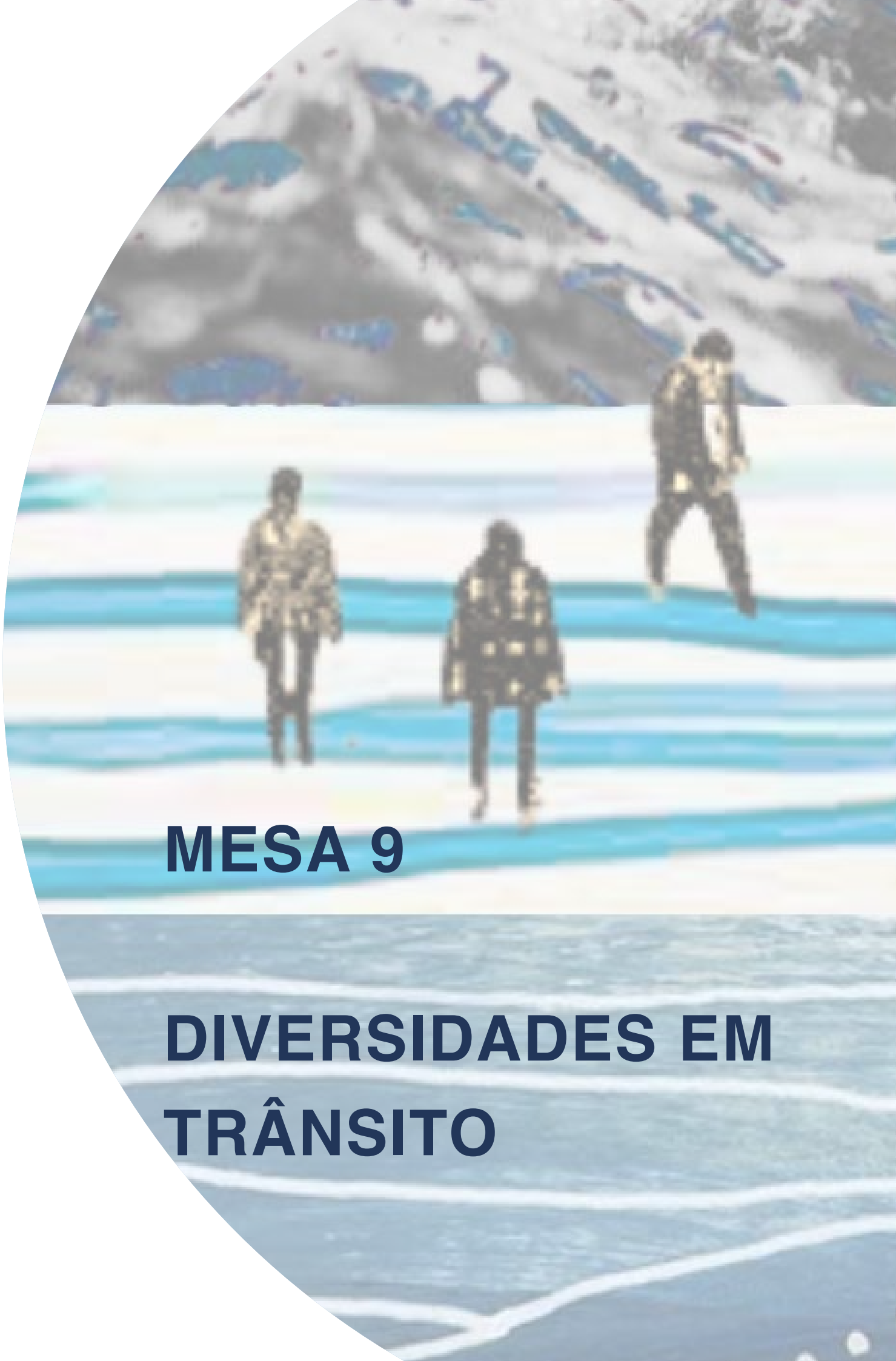
BERTINI, Luciane de Fátima. Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: aprendizagens de uma professora no contexto de tarefas investigativas. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 29, n. 53, p. 1201–1223, dez. 2015.

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

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. Estudos Avançados, v. 32, n. 94, p. 119–135, set. 2018.

POLYA, George. (1978). A Arte de Resolver Problemas. Rio de Janeiro. Interciências.

SILVA, Maria José de Castro. O jogo como estratégia para a resolução de problemas de conteúdo matemático. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 1, p. 279–282, jun. 2008.



MESA 9

DIVERSIDADES EM TRÂNSITO



A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DIANTE DA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Odete Aparecida dos Santos Viana (Universidade de Taubaté)[82]
Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio (Universidade de Taubaté)[83]

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, Linha Formação de Professores, trata-se de um projeto de pesquisa que atende ao ODS 4 – Educação de Qualidade, ao ODS 10 – Redução das Desigualdades e tem por objetivo analisar a percepção da comunidade escolar acerca da transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental. Dentro dos limites da atuação profissional desta pesquisadora, percebem-se algumas evidências de mudanças significativas nessa fase escolar, que exigiria da equipe gestora e corpo docente adaptações pedagógicas e organizacionais que atendam às demandas sociais e emocionais dos estudantes, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se responder como a comunidade escolar, gestores, professores, estudantes e familiares percebem e atuam no processo de transição entre as etapas da Educação Básica

82 Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Pedagoga e alfabetizadora, é docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Taubaté, com atuação na coordenação do Ensino Fundamental.

83 Doutor em Educação, é Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, instituição em que atua como professor de Filosofia e Ética pelo Instituto Básico de Humanidades e está diretor do Departamento de Pedagogia.



em pauta. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, a coleta de dados se dará por meio de questionários e entrevistas com membros da comunidade escolar, além de análise documental da unidade escolar selecionada. Os resultados, mesmo que preliminares, demonstram que a transição entre etapas exige planejamento e envolvimento de toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Comunidade Escolar; Ensino Fundamental; Transição Escolar.

Introdução

No contexto da Educação Brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Fundamental passou a compor a segunda etapa da Educação Básica. Essa etapa foi expandida para uma duração de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Em seguida, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNs) e introduziu a nomenclatura "Anos Iniciais" e "Anos Finais" na organização do Ensino Fundamental. Em 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver em sua trajetória em cada etapa da Educação Básica e reitera a necessidade de adaptações e articulações para apoiar os estudantes no processo de transição e evitar rupturas no processo de aprendizagem.

No sentido de contribuir com as reflexões acerca da qualidade e equidade no processo de formação dos estudantes e promover a igualdade de oportunidades e a inserção social ao longo da vida, o estudo dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – Educação de Qualidade e 10 – Redução das Desigualdades da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Os direcionamentos das DCNs e da BNCC destacam a necessidade de assegurar a continuidade das aprendizagens. Enfatiza-se, portanto, a importância da atenção que deve ser dada aos estudantes na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de favorecer sua adaptação e a organização frente às diferentes demandas. Desta forma, este estudo pretende analisar a transição escolar desta etapa da Educação Básica de modo a responder a seguinte questão: Como gestores, professores, estudantes e familiares percebem e atuam no processo de transição escolar dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental?

A relevância do tema é reforçada pelas DCNs que destacam a necessidade de assegurar a continuidade do percurso de aprendizagem dos estudantes e estabelece:



§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – Pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – Pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (Brasil, CNE/CEB, 2010, Art. 29)

Assim, ao investigar esta transição escolar, este projeto de pesquisa pretende contribuir para que esse processo, oportunize reflexões, primeiro aos envolvidos na pesquisa extensivo à rede municipal de ensino a qual a escola pesquisada está inserida, sobre formas possíveis de garantir aos estudantes uma aprendizagem contínua, considerando, sobretudo, uma educação de qualidade e equidade ao longo de toda sua trajetória formativa, além de, numa dimensão mais ampla, promover igualdade de oportunidades em se tratando da continuidade de seu processo de aprendizagem.

Percurso Metodológico: Análise Qualitativa das Percepções da Comunidade Escolar

Este projeto de pesquisa adota uma abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, fundamentada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2001) e Yin (2001) , e dará voz aos sujeitos envolvidos no processo de transição dos anos iniciais para anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer as expectativas dos estudantes e suas dificuldades ao ingressar no sexto ano do Ensino Fundamental e, compreender as percepções e estratégias utilizadas por gestores, professores e pais frente ao processo de transição.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Dessa forma, considerando os pressupostos de Minayo (2001), ao utilizar a abordagem qualitativa, esse projeto de pesquisa vai além da coleta de dados, busca compreender profundamente e, responder questões específicas frente a problemática da transição dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, preocupando-se com um nível de realidade e significados das ações e relações humanas que não pode ser quantificado.



Em seu delineamento a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso. Conforme recomendado por Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2001), no estudo de caso a área de trabalho precisa ser delimitada e a coleta de dados canalizada para áreas, sujeitos, materiais, assuntos e temas específicos com foco em fenômenos contemporâneos, dentro de contexto de vida real. Dessa forma, o estudo será realizado em uma unidade escolar de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, localizada, aproximadamente, a 130 km da capital do Estado de São Paulo, que atende anos iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e análise documental, sobretudo do Projeto Político Pedagógico, o que permitirá maior ampliação da compreensão sobre o fenômeno estudado.

Serão convidados a participar da pesquisa membros da equipe gestora, professores, estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental e seus pais/responsáveis, todos vinculados a unidade ***lócus*** de estudo. A unidade escolar será selecionada por meio de autorização institucional, com critério de no mínimo quatro turmas de sexto ano. A participação nas entrevistas se dará por recorte amostral, sendo dois estudantes de cada turma, considerando a representatividade de meninos e meninas, períodos manhã e tarde, diferentes etnias e regiões de moradia. Quanto aos professores, dois por turma com o mínimo de um ano de experiência no sistema municipal e na docência em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados coletados serão categorizados e analisados a partir das etapas propostas por Bardin (2020). Segundo a autora, a análise de conteúdo apresenta diferentes fases, que se organizam em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A triangulação de dados será utilizada como estratégia para ampliar a validade e a confiabilidade dos resultados, integrando informações provenientes de diferentes fontes e instrumentos. Dessa forma, será possível confrontar e complementar os achados e enriquecer a análise e com vistas a possibilitar uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo.

Por fim, os resultados da análise serão discutidos à luz do referencial teórico adotado, das evidências empíricas e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pertinentes, no objetivo de estabelecer relações entre os achados e a literatura científica, bem como identificar contribuições, limitações e possibilidades para futuras pesquisas.

Revisão de literatura

A discussão teórica contextualiza a pesquisa no cenário acadêmico atual e apre-



senta um panorama das pesquisas recentes sobre a transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. Consideram-se os seguintes eixos temáticos: O papel de gestores, professores e família no processo de transição, as implicações da transição na vida escolar do estudante, a formação continuada de professores como suporte essencial para uma atuação eficaz diante dos desafios. Foram realizadas buscas em repositórios, tais como: Dissertações de mestrado do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU); artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025.

Buscando compreender como a produção acadêmica tem tratado temas relacionados à realidade educacional da transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental a base teórica se sustentará em autores referenciados em educação e formação docente principalmente, Nóvoa (1992, 2022), Imbernón (2011), Luck (2009), Vasconcelos (2012) e Libâneo (2001), bem como em documentos oficiais da educação brasileira.

A transição do quinto ano para o sexto ano do Ensino Fundamental e as implicações na vida escolar do estudante

A transição escolar é considerada como um desafio aos estudantes que se deparam com as exigências de uma nova etapa. Assim, ao dialogar sobre a transição dos anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental faz-se importante buscar respaldo nas “Articulações e Continuidade da Trajetória Escolar”, conforme exposto na Resolução nº 7, de 14 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, que preconiza que, para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna-se obrigatória a articulação de todas as etapas da educação, o que inclui a passagem dos anos iniciais para os anos finais no interior do Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 8).

Nesse sentido, segundo as DCNs da Educação Básica:

> *Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. (Brasil, 2013, p. 20).*

Neste processo, conforme discutido por Damas (2021), é necessário um planejamento curricular articulado, integrado e sequencial, tendo como subsídio as DCNs



da Educação Básica, a fim de possibilitar formas inovadoras a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Sobre as dificuldades encontradas pelos alunos nesta fase de transição, Cozer (2020) discute, em sua pesquisa, que esses alunos vêm de um modelo com um único professor (unidocência) e se deparam, ao ingressar no sexto ano, com múltiplos docentes (pluridocência), com uma prática pedagógica compartimentada, diferente da realidade cotidiana dos alunos no ano anterior, pois as aulas, nesta nova fase, está voltada para a especialização de cada professor.

Essa autora explica, ainda, que a passagem do quinto para o sexto ano representa um período de desafios para os estudantes. Nesse estágio da vida escolar, observa-se uma alteração brusca na organização curricular, marcada, principalmente, pelo acréscimo de disciplinas e pela redução do tempo disponível para cada uma, o que pode resultar em dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar.

Desse modo, esses obstáculos são consequências, tanto do modelo de pluridocência quanto da própria estrutura curricular que os professores precisam cumprir. Cada docente, ao focar em seu conteúdo e seu planejamento individual, não considera que os alunos do sexto ano estão em fase de adaptação e que vivenciavam uma rotina escolar diferente no ano anterior.

Diante disso, é possível afirmar que o rendimento escolar dos alunos em processo de transição entre ciclos escolares é afetado por diversos fatores, segundo Cozer (2020), como notas, avaliações, comportamento, nível de maturidade, autonomia e relações interpessoais. Ademais, o sucesso ou insucesso escolar é uma responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos: professores, responsáveis e os próprios estudantes.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018):

> *Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (Brasil, 2018, p.60).*

O documento preconiza ainda, na mesma página, a importância de se compreender o estudante nesta fase de adolescência como sujeito em desenvolvimento com suas singularidades, que requerem práticas escolares diferenciadas, capazes de atender suas necessidades e seus diferentes modos de inserção social.

Dantas ***et al*** (2021) discutem que as escolas não se estruturam para acolher os alunos em suas individualidades e não planejam essa transição de forma que ela aconteça de maneira integrada e natural. Diante disso, ao passarem do quinto para o sexto ano, muitos estudantes são obrigados a desenvolverem, por conta própria,



habilidades de adaptação a um novo ambiente de aprendizagem, com normas e condutas, tanto explícitas quanto implícitas, diferentes daquelas às quais estavam acostumados.

Sobre a relação dos alunos com o espaço, em seu sentido mais amplo, Nóvoa (2022, p.16) afirma que:

> *Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por "ambiente" não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola (Nóvoa, 2022, p.16).*

Nóvoa (2022), na mesma obra, reflete mais profundamente sobre a necessidade dessas mudanças e afirma que o modelo escolar atual está esgotado. É preciso reinventar a escola, reformulando sua estrutura. O essencial é criar espaços escolares que favoreçam o estudo e o trabalho coletivo. O aprendizado não é um processo solitário uma vez que ele depende da interação com outras pessoas. Embora o aprendizado autônomo tenha seu valor, ele não é suficiente. Muito do que aprendemos está relacionado ao conhecimento compartilhado. A educação se constrói a partir das relações e da interdependência entre os indivíduos.

O papel dos gestores, dos professores e da família no processo de transição escolar para os anos finais do Ensino Fundamental

Na pesquisa de Reis (2023) evidencia-se em seus resultados que um dos aspectos mais marcantes foi a ausência de um preparo pedagógico tanto por parte dos alunos quanto dos professores para enfrentar o processo de transição escolar. A autora afirma que é fundamental que a transição entre ciclos escolares seja incluída nas pautas educacionais, sendo necessária a atuação da equipe gestora no planejamento de ações que informem os alunos sobre as transformações que irão vivenciar ao ingressarem nos anos finais do ensino fundamental. Essa preparação pode contribuir para a diminuição do receio e da ansiedade diante do novo ambiente escolar.

Para a autora, as instituições de ensino precisam adotar uma abordagem diferenciada no que diz respeito à transição para os anos finais do ensino fundamental. É necessário que as escolas repensem suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, de modo a considerar as especificidades da adolescência, fase geralmente iniciada nessa etapa escolar.

Neste sentido, Vasconcelos (2012) afirma que a escola deve desenvolver práticas



pedagógicas que estimulem a reflexão, o autoconhecimento e o controle emocional dos estudantes, por meio de estratégias diferenciadas durante as aulas, favorecendo a autonomia e a formação de sua identidade.

Sobre o papel da família, Reis (2023) identifica em sua pesquisa a diminuição da participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos a partir do momento em que estes ingressam nos anos finais. Segundo a autora, em geral, os responsáveis justificam esse afastamento com base na crença de que os filhos, por estarem mais velhos, são mais autônomos.

Quanto a isso, de acordo com Cozer (2020), é responsabilidade da escola buscar formas variadas de estimular a participação da família na vida escolar dos alunos, especialmente daqueles que estão passando pela transição do quinto para o sexto ano. Sendo fundamental desenvolver ações que promovam a aproximação dos responsáveis possibilitando que ofereçam suporte aos filhos no amadurecimento e no fortalecimento da autonomia.

Rios (2020), mediante o resultado de suas pesquisas em sua tese de doutorado, aponta alguns caminhos para que, nessa transição, não haja descontinuidade na rotina pedagógica dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. A autora destaca a importância de uma postura mais empática e atenta por parte de todos os atores envolvidos no processo de transição escolar, incluindo familiares, equipe gestora, docentes e demais profissionais com o objetivo de proporcionar apoio e acolhimento mais eficazes aos estudantes nesse período.

A formação continuada do professor como suporte de atuação frente à transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental

De acordo com Nóvoa (1992), embora existam diversos programas voltados à formação de professores, ainda há uma carência na integração dessas iniciativas com a realidade cotidiana da sala de aula. Por isso, é fundamental que a formação continuada esteja mais próxima das vivências docentes, contribuindo de forma efetiva para a superação de desafios, como a transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Por meio da formação continuada, o educador tem a chance de analisar sua atuação profissional, identificar pontos positivos e aspectos a melhorar, além de compartilhar suas vivências com outros colegas. Essa reflexão deve estar alicerçada em estudos e pesquisas que orientem possíveis mudanças de postura ou novas direções. Conforme Libâneo (2001), a formação contínua proporciona ao professor a possibilidade de crescimento constante nos âmbitos pessoal, profissional e cultural. Além disso: “é na escola que, no contexto de trabalho, que os professores



enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimento, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais" (Libâneo, 2001, p.189).

Segundo Luck (2009), a formação profissional realizada no ambiente de trabalho deve ser organizada, conduzida e acompanhada pelo gestor da escola. Essa capacitação precisa incluir ações como a observação e a análise das práticas profissionais, devolutivas construtivas (feedback), incentivo à criação de grupos de estudo, compartilhamento de experiências e recursos didáticos, além do planejamento e da assimilação de novos conhecimentos e estratégias pedagógicas.

Imbernón (2011), destaca que a formação docente com foco na escola envolve o uso integrado de estratégias por parte de formadores e professores, com o objetivo de orientar os programas formativos a partir das demandas específicas da própria instituição de ensino, buscando assim melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para o autor, esse tipo de formação significa tornar a escola o principal espaço de desenvolvimento profissional, acima de outras formas ou locais tradicionais de formação.

Nesse contexto formativo, Nóvoa (1992, p. 19) enfatiza que "os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação", sendo fundamental que ela tenha origem nas demandas dos próprios professores e busque contemplar as necessidades de todos os membros da comunidade escolar.

Assim, a problemática da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental deve ser considerada dentro das propostas formativas, no espaço escolar, a fim de contribuir para uma prática pedagógica que apoie os estudantes nesse processo de adaptações visando diminuir os impactos provenientes das mudanças dessa fase escolar.

Considerações e resultados esperados

Ao investigar o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, que corresponde a passagem do quinto para o sexto ano, os resultados, mesmo que preliminares, demonstram que a transição entre etapas exige planejamento e envolvimento de toda comunidade escolar.

Dessa forma, o presente projeto de pesquisa, espera apresentar uma discussão relevante sobre esse processo de transição, por meio de uma análise aprofundada dos desafios enfrentados pelos estudantes, assim como pelos demais membros da comunidade escolar.

Espera-se contribuir para que esse processo, oportunize reflexões aos envolvidos na pesquisa, extensivo à rede municipal de ensino a qual a escola pesquisada



está inserida, sobre formas possíveis de garantir aos estudantes uma aprendizagem contínua, bem como contribuir para o avanço da produção de conhecimento científico relevante para a área de Formação Docente para a Educação Básica.

Por fim, espera-se realizar a sistematização de dados empíricos que possam orientar a tomada de decisão de gestores, professores e familiares, além de propor recomendações que favoreçam ações formativas para a melhoria das práticas pedagógicas e a promoção da equidade e qualidade na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (Orgs.). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 19 jun. 2025.

COZER, T. T. A transição para o ensino fundamental II: desafios da coordenação pedagógica e da docência. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2020.

DAMAS, C. E. S. O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

DANTAS, L. M. V.; SILVEIRA, O. M. C.; JUCÁ, V. J. dos S.; SANTOS, G. G. dos. Afiliação no sexto ano do Ensino Fundamental sob o olhar dos alunos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 18, 2021.IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.



MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

NÓVOA, A. Proteger, transformar, valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

REIS, L. M. da S. Transição no ensino fundamental: a perspectiva de gestores, professores e alunos. 2023. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

RIOS, C. M. A. A transição do 5º para o 6º ano numa escola pública municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar. 2020. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

VASCONCELOS, M. L. Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



ENSINO DE HISTÓRIA E BNCC: UM APAGAMENTO DAS MULHERES

Shirley Mara Franceliano de Paula (Universidade de Taubaté)[84]

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)[85]

Resumo

Este artigo parte de um projeto de pesquisa, inserido na área de concentração Educação: Diversidade e Inclusão e vinculado à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE UNITAU). O trabalho busca analisar o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à participação feminina na História, ouvir professoras que lecionam essa disciplina em salas do 9° ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Taubaté e identificar suas práticas em sala de aula sobre tal assunto. A metodologia adotada é de natureza aplicada, qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentada na História Oral. A coleta de dados será por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcriadas. A análise documental terá como base a análise do discurso. Esse trabalho alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 5 e 10 e espera-se, como resultado, que o conhecimento científico aqui produzido auxilie tanto no cumprimento de tais metas

84 Shirley Mara Franceliano de Paula – Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora efetiva de História da Rede Municipal de Taubaté, formada em História e Pedagogia, pós-graduada em Política e Sociedade do Brasil Contemporâneo. Tem experiência na área de História geral e do Brasil, com foco em práticas pedagógicas e equidade de gênero. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5932215964517906. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0970-3035

85 Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em História, mestre e doutora em História Social - pela Universidade de São Paulo USP. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de História e Gênero. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4781281757036528. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0310-0694.



como também em planejamentos de aula mais eficazes com relação à equidade de gênero

Palavras-chave: BNCC; Ensino de História; Gênero

Introdução

Este trabalho, é resultado parcial de pesquisa de mestrado que ainda está sendo iniciada. Tal pesquisa foi pensada a partir de uma inquietação em sala de aula a respeito da ausência de figuras femininas nas aulas de História, está inserido na área de concentração Educação: diversidade e inclusão e vinculado à linha de pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural" do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU. Para investigar o assunto, propõe-se analisar qual o papel atribuído às mulheres no ensino dessa disciplina no 9º ano do Ensino Fundamental II em escolas da Rede Municipal de Taubaté, cujo planejamento curricular atualmente segue o Currículo Paulista, e este, por sua vez, é feito a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Alinhado diretamente a alguns importantes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, que são: ODS 4 – Educação de qualidade; ODS 5 – Igualdade de gênero e a ODS 10 – Redução das desigualdades, este trabalho se propõe a ser mais uma voz na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, utilizando como ferramenta a disciplina de História e, assim, busca alcançar também uma melhora na qualidade da educação e na vida principalmente das meninas, que podem se sentir mais autoconfiantes, capazes de abrir seus caminhos e almejar voos mais altos, a partir de exemplos de personalidades femininas até então pouco ou nada conhecidas e que são parte integrante da História.

O objetivo geral da pesquisa, que está sendo desenvolvida, consiste em analisar de que forma essas docentes percebem – ou não – a representação subalternizada que a BNCC produz acerca da participação das mulheres na História, bem como identificar de que maneira o tema é trabalhado em suas aulas. Para alcançar tal objetivo, a investigação foi desdobrada em metas específicas como: examinar o texto da BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental, com foco na abordagem (ou ausência) da participação feminina na História; investigar a opinião das professoras de História sobre a relevância do tema; e identificar as estratégias didáticas utilizadas por essas profissionais ao ministrarem suas aulas sobre o assunto.

BNCC e Gênero: uma análise documental

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi proposta a partir de 2014 e, após um longo processo de discussões, foi homologada em 2017, durante



o governo do presidente Michel Temer, prometendo um esforço em direção à padronização e à educação de qualidade. Sobre esse documento, professores que há anos vivenciam e discutem o ensino, levantam questões importantes:

> *[...] o trabalho de construção e reconstrução de políticas educacionais e curriculares em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e estruturais, além de ser uma tarefa gigantesca, tem uma importância fundamental na promoção do acesso equitativo ao universo de saberes, conhecimentos, experiências, vivências, atitudes e valores que permitam a qualificada inserção na vida em sociedade. (Pinto Júnior; Silva; Cunha, 2022, p. 12)*

Os autores destacam a complexidade e a importância do trabalho de elaboração e reformulação de políticas educacionais e curriculares no Brasil, destacando suas características sociais e geográficas. Afirmam que a construção dessas políticas é uma tarefa de grande magnitude, essencial para garantir acesso equitativo ao conhecimento. Essa equidade é vista como fundamental para promover uma inserção social qualificada, permitindo que todos tenham oportunidades de "a qualificada inserção na vida em sociedade". A citação reforça o papel central da educação na transformação social e na superação de desigualdades profundas e interessa particularmente para a presente pesquisa que pensa a superação de assimetrias de gênero presentes na escola e no documento da BNCC.

Além da complexidade de pensar a escola brasileira, como foi dito, há outras ponderações a fazer a respeito do currículo. Isso porque a BNCC pode ser lida como um organizador curricular, que estabelece e direciona os conteúdos, as habilidades e as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. E, nesse sentido, são muitos os pesquisadores que questionam a funcionalidade e intencionalidade da elaboração de tal documento:

> *O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (Lopes; Macedo, 2011, P. 41 Apud Santos, 2021, p. 3 e 4)*



Ao refletir sobre o currículo como prática discursiva e de poder, implica-se a importância de verificar sentidos construídos para a diversidade, se garante que os diferentes saberes, histórias e culturas sejam valorizados, o que favorece a inclusão e o reconhecimento da pluralidade. No caso da BNCC, o que pode ser constatado é que como apresentam as professoras Santos, Ribeiro e Onório (2020), os sentidos de diversidade são flutuantes e imprecisos, afetando os estudos relacionados à questões étnico raciais e de gênero.

Pensando a exclusão do papel feminino no currículo de História, especificamente no Ensino Fundamental II, o trabalho propõe-se a discutir o assunto, abordando o tema a partir da legislação vigente (a construção da BNCC), considerações de professores renomados que estudam o tema há anos e, por fim, como a base nacional se reflete na prática docente. Na BNCC, nos conteúdos relacionados ao ensino de história, em uma busca a palavra "gênero" não se apresenta nenhuma vez, enquanto a palavra "mulheres" aparece apenas duas vezes. A primeira no 6º ano, com a habilidade "EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais". Depois o assunto é retomado no 9º ano, com a habilidade "EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas".

Apenas com esse dado é possível indicar um apagamento da discussão sobre o papel das mulheres na história.

Para a discussão do tema, esta pesquisa, baseada inicialmente na análise da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental II, prevê ouvir professoras do 9º ano dessa disciplina da Rede Municipal de Taubaté, uma cidade localizada no Vale do Paraíba paulista, que possui 42 escolas que atendem 12.480 alunos nessa etapa escolar. O corpo docente que leciona História nessa rede conta com 56 professores, dos quais 15 são mulheres - ou seja, somente 27% do quadro de docentes dessa disciplina é formado por mulheres, o que já é, por si, um dado relevante e que demonstra que as mulheres, embora dominem o quadro do magistério no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda são minoria quando o ensino é composto por professores especialistas. Essa rede foi selecionada por se tratar do local de moradia e trabalho da pesquisadora, o que torna mais acessível tanto as informações quanto as docentes a serem entrevistadas. O 9º ano foi a série escolhida por conter a única habilidade a respeito das mulheres trabalhada na contemporaneidade, o que aproxima o objeto de estudo dos alunos, tornando seu entendimento mais fácil.

Pensando para além do ambiente escolar, as mulheres têm sido consideradas cidadãs de segunda linha (na verdade, muitas vezes, até mesmo a cidadania lhes foi



e ainda é negada) já há tempos, sendo necessárias árduas batalhas para alcançar alguns direitos básicos. No Brasil, por exemplo, conquistas como o direito ao voto feminino só ocorreu em 1932, e até 1962 as mulheres casadas precisavam de autorização do marido para tirar um passaporte. Esse cenário deixa claro que a ausência feminina na História segue a própria exclusão social.

Como a escola não é uma célula isolada, e sim, parte da sociedade, fica claro que a exclusão das mulheres do currículo tem impactos concretos: a participação feminina na política é mínima, embora sejamos a maioria da população; a desigualdade salarial ainda é uma realidade em boa parte das profissões e a baixa representatividade feminina em cargos de liderança são alguns desses impactos. Ao apresentar essa problemática, esta pesquisa pretende propor reflexões e apresentar práticas utilizadas por professoras de História, com intuito de auxiliar meninas a se reconhecerem como parte ativa da sociedade, buscando o fortalecimento da educação equitativa.

O estudo da participação feminina na História é um campo de investigação relativamente recente, cuja emergência se deu de forma tímida ao longo do século XX, mas que vem ganhando relevância tanto no meio acadêmico quanto na sociedade, observando-se um aumento expressivo da produção historiográfica dedicada às temáticas de gênero e feminismo. Tal expansão contribuiu para que o tema fosse incorporado em importantes agendas institucionais, como a da Organização das Nações Unidas (ONU) e em legislações nacionais voltadas à promoção da igualdade de gênero, por exemplo. Apesar desses avanços, o debate sobre gênero vem se tornando alvo de disputas políticas e ideológicas cada vez mais intensas. A aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica essa tensão, ao promover o apagamento das discussões de gênero no ensino de História e demais componentes das Humanidades.

Nesse cenário, a pesquisa tem como problemática central compreender de que modo o contexto político, econômico e social que permeou a aprovação da BNCC repercute no ensino de História. O estudo concentra-se nas percepções e práticas de professoras de História da Rede Municipal de Taubaté que lecionam para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Caminhos a percorrer

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, de natureza qualitativa, exploratória, bibliográfica, documental e de levantamento de campo, fundamentando-se nos pressupostos da História Oral e da análise do discurso. Para alcançar o objetivo central de conhecer e analisar as práticas das professoras, a coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, presenciais ou remotas, de acordo com a disponibilidade e preferência das participantes, garan-



tindo conforto e acolhimento durante o processo. Seguindo as orientações de Minayo (2017, p. 4): "ressalto que a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante".

Assim, a pesquisa é baseada na história oral temática – que, segundo a definição de Meihy e Holanda (2007, p. 15 ***apud*** Ribeiro, 2021, p. 3), é um "conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas". As entrevistas serão gravadas em áudio e em seguida transcriadas.

A pesquisa documental, com ênfase na análise do discurso (Foucault, 2007), complementará a investigação, levando a uma leitura crítica do texto da BNCC e demais fontes, permitindo uma relação dialógica entre as fontes e as narrativas das entrevistadas. Tal análise favorece uma melhor interpretação tanto do currículo quanto das práticas pedagógicas apresentadas. Seguindo as palavras de Focault (2007, p. 10): "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos".

A análise dos dados segue a linha de uma pesquisa qualitativa, ou seja, as entrevistas com as professoras são de extrema importância, ouvi-las nos proporcionará um entendimento do tema proposto. Conforme define Minayo (2001):

> *A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21)*

Expectativas da pesquisa

Após as leituras do texto da BNCC, das entrevistas e análise dos dados, os resultados esperados incluem as atividades que seguem.

Produção de conhecimento científico relevante para a área de concentração: Educação: Diversidade e Inclusão e linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Orientação de novos planejamentos de aula, buscando destacar a figura feminina como parte importante nas aulas de História e, para isso, contar com toda a comu-



nidade escolar, como gestores, professores e demais envolvidos na educação.

Proposição de recomendações, a partir das descobertas alcançadas, com o objetivo de melhoria das práticas pedagógicas e a promoção da inclusão, equidade e qualidade na educação básica.

Contribuição efetiva para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à educação de qualidade, redução das desigualdades e promoção da igualdade de gênero, conforme alinhamento apresentado na introdução deste projeto.

A divulgação dos dados e resultados obtidos será realizada por meio de diferentes estratégias, visando à ampla disseminação e socialização do conhecimento produzido de forma a efetivar a publicação de artigos científicos em periódicos qualificados da área de Educação. Realizar a apresentação dos resultados em seminários internos do programa, simpósios, congressos e outros eventos acadêmicos e científicos nacionais e internacionais, compartilhar os principais achados com as instituições e comunidades participantes, por meio de relatórios, reuniões ou oficinas e criar um e-book ou outro recurso tecnológico, escrito a partir das vivências compartilhadas pelas professoras nas entrevistas, com intuito de ampliar e difundir boas práticas pedagógicas voltadas para a equidade.

Os resultados esperados desta pesquisa visam contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento no campo da formação docente e da inclusão escolar, com ênfase na construção de práticas pedagógicas que promovam equidade e justiça social. Ao final, pretende-se obter uma compreensão aprofundada acerca de como as professoras de História da Rede Municipal de Taubaté abordam as questões de gênero no ensino do 9º ano, identificando as discussões presentes em sala de aula e de que forma a BNCC influencia suas práticas. Pretende-se alcançar novas estratégias pedagógicas e políticas educacionais mais eficientes no que diz respeito à participação feminina na História e à construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 23 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução de Edmundo Cordeiro. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

GOOGLE. Gemini (versão 2.5 Flash) [Software de inteligência artificial]. Disponível em: [https://gemini.google.com/?hl=pt-BR](https://gemini.google.com/?hl=pt-



-BR). Acesso em: 30 Ago 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

ONU BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 24 jul. 2025.

OPENAI. ChatGPT (versão GPT-4o) [inteligência artificial]. San Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 30 Ago 2025

PINSKY, Carla Bassanezi et al. (org.). Fontes Históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). A BNCC de história [livro eletrônico]: entre prescrições e práticas. 1. ed. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 14, e25, 2021. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e Perspectivas: documento em História Oral. Fala e Escrita, 2007. Disponível em: https://falaeescrita.wordpress.com. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xMVNGJvtBfYRNnnjPYDHvwN/. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S.; ONORIO, W. O.. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE), v. 24, p. 961-978, 2020. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326. Acesso em: 22 set.2025.



O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES

Gisele Salinas de Gouvêa (Universidade de Taubaté)[86]

Profª Drª Virgínia Mara Próspero da Cunha (Universidade de Taubaté)[87]

Resumo

Este projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté tem como objetivo investigar o trabalho pedagógico desenvolvido para estudantes com deficiência intelectual que estão incluídos na Educação Infantil de um município do Vale do Paraíba, São Paulo. A pesquisa será direcionada para mostrar as significações dos professores e os desafios encontrados para a inclusão. Visa apresentar as estratégias que propiciam o processo de ensino-aprendizagem para melhor atender os estudantes com deficiência intelectual na Educação Infantil respeitando as diferenças individuais. Relaciona-se com os ODS 4: Educação de Qualidade; ODS 10: Redução das Desigualdades. Ao investigar as práticas pedagógicas inclusivas, o projeto contribuirá para a promoção da equidade e da inclusão escolar e para a formação docente comprometida com a diversidade. A pesquisa será qualitativa e descritiva, e será fundamentada com os referenciais teóricos que norteiam o tema sobre a inclusão na educação básica. Serão utilizados questio-

86 Professora de Educação Física, Pedagoga, Pós-graduada em Educação Especial, Gestão Escolar e Direito Educacional. Possui experiência de 21 anos no magistério.

87 Professora Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora do Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde da Universidade de Taubaté.



nário e entrevistas para a análise dos dados, e a análise destas informações será realizada à luz da Psicologia Sócio-histórica, através dos Núcleos de Significação. Espera-se ao final organizar um produto com metodologias inclusivas direcionadas à Educação Infantil, que assegurem condições favoráveis de aprendizagem, em um ambiente educativo democrático e acolhedor para todos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Núcleos de Significação.

Introdução

A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU) e à linha de Inclusão e Diversidade Sociocultural, tem como objetivo compreender as significações de professores da Educação Básica sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil com crianças com deficiência intelectual, em uma escola regular do Vale do Paraíba, São Paulo. Fundamentado em abordagem qualitativa, o estudo utiliza questionários semiestruturados e entrevistas, cujos dados serão analisados a partir dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006). A investigação busca identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes, bem como mapear práticas e possibilidades que favoreçam a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

O trabalho dialoga com os marcos legais nacionais e internacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), além de relacionar-se diretamente com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável — ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 10 (Redução das Desigualdades).

A relevância da pesquisa reside na defesa da inclusão desde a Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Ao final, pretende-se sistematizar os resultados em um ***e-book*** de boas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação continuada dos professores e para a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

O objetivo geral será compreender as significações de professores da Educação Básica sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil para alunos com deficiência intelectual, na rede regular de um município do Vale do Paraíba.

Objetivos Específicos

+ Analisar a prática docente dos professores especialistas que



viabilizam a inclusão das crianças com deficiência intelectual segundo as significações de professores que atuam na Educação Infantil.

+ Identificar quais são as dificuldades encontradas para garantir uma inclusão de crianças com deficiência intelectual.

Metodologia

O estudo tem como propósito metodológico, compreender as significações de professores da Educação Básica sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil com alunos com deficiência intelectual, na rede regular de ensino em um município do Vale do Paraíba, sendo eles: um pedagogo, um professor especialista, um professor de arte e um professor de educação física, com o objetivo de mostrar a realidade vivenciada na escola regular, salientando as dificuldades encontradas e as contribuições positivas que possam favorecer a prática docente inclusiva.

O estudo, de natureza exploratória e descritiva, será fundamentado nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2014). A coleta de dados será realizada por meio de questionário e entrevista semiestruturada, permitindo descrever as informações e a ampliar a compreensão sobre o tema estudado.

O questionário é uma ferramenta eficaz para a coleta de dados que oferece vantagens específicas ao pesquisador, especialmente no que tange à padronização e à amplitude da coleta (Gil, 2011).

A entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados (Aguiar, 2006).

Análise dos Dados

As informações serão analisadas à luz dos Núcleos de Significação, um procedimento metodológico desenvolvido por Aguiar (2006), fundamentado na Psicologia Sócio-histórica de Vigotski, com o objetivo de analisar o movimento de sentidos e significados expressos pelos sujeitos em seus discursos. Trata-se de uma proposta que busca ultrapassar a dimensão imediata da fala, permitindo compreender as contradições, mediações e determinações histórico-sociais que atravessam a produção simbólica.

No contexto da Psicologia Sócio-histórica e da análise dos Núcleos de Significação, os pré-indicadores e indicadores são instrumentos utilizados para observar e sistematizar como o significado é construído, internalizado e utilizado pelo sujeito. Eles auxiliam pesquisadores e educadores a identificar o estágio de apropriação de



conceitos e palavras por parte do aprendiz.

Resultados Esperados

Este projeto de pesquisa tem como expectativa alcançar resultados que contribuam significativamente para o avanço do conhecimento na área de Inclusão e Diversidade Sociocultural, em consonância com os objetivos propostos. Espera-se que, ao final do estudo, seja possível compreender de maneira aprofundada qual é o trabalho desenvolvido para inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, identificando fatores, desafios e potencialidades que possam subsidiar a elaboração de estratégias e políticas educacionais mais eficazes. Os resultados esperados incluem:

+ Produção de conhecimento científico relevante para a área de concentração e linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté;
+ Sistematização de dados empíricos que possam orientar a tomada de decisão de gestores, professores e demais profissionais da educação;
+ Proposição de recomendações e/ou intervenções que favoreçam a melhoria das práticas pedagógicas e a promoção da inclusão, equidade e qualidade na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 21 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de construção do conhecimento.



São Paulo: Scipione, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



MESA 10

ANDANÇAS DOCENTES



PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EAD SOBRE INTERAÇÃO DOCENTE E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM NO MOODLE: CASO DA UNIVERSIDADE PÚNGUÈ – EXTENSÃO DE TETE

Moisés Eduardo Criofa (Universidade Púnguè, Extensão de Tete)[88]

Orientador: Prof. Me. Domingos Arcanjo António Nhampinga (Universidade Púnguè)[89]

Resumo

Esta pesquisa visa compreender a percepção dos estudantes da Educação a Distância (EaD) da Universidade Púnguè (Tete) sobre a interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle. O foco centra-se na interação docente, tempo de resposta, cumprimento de prazos, avaliação e satisfação dos estudantes. A pesquisa justifica-se pela importância da EaD como alternativa para acesso ao ensino superior, em regiões com limitações de infraestrutura, e para estudantes sem disponibilidade para frequentar aulas presencias. A interação é pilar fundamental para sucesso de aprendizagem em AVAs (Moodle), podendo influenciar a motivação dos estudantes, seu engajamento, e consequentemente seu desempenho académico. A pesquisa adopta uma abordagem quantitativa de levantamento, com o questionário como instrumento de recolha de dados e os estudantes da EAD como fonte. Os resultados mostraram que a plataforma moodle desempenha um papel complemen-

88 Estudante finalista do curso de Licenciatura em Ensino de Matemática com Habilitação em Estatística pela universidade Púnguè (UniPúnguè), Tete, Moçambique. Email: moiseseduardocriofa2@gmail.com

89 Doutorando em Ensino Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Estatística pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Professor na Universidade Púnguè (UniPúnguè), Manica, Moçambique. Email: daanhampinga@gmail.com



tar, mas não central no PEA, marcado por interações docentes ocasionais, dependendo do curso. Mostraram também que aspectos do curso, como metodologia de ensino, organização didática do Ambiente Virtual de Aprendizagem e frequência de interação docente, impactam a satisfação dos estudantes da EaD. Assim, apontando a necessidade de estratégias que ampliem a regularidade de interação docente no Moodle, e aperfeiçoar as dimensões dos cursos para promover aprendizagem mais eficaz e satisfatória.

Palavras-chave: Educação a Distância, Interação Docente em AVAs (Moodle), Percepção Estudantil.

Introdução

Hoje em dia Educação a Distância (EaD) tem sido considerada uma alternativa razoável para a Educação Superior (ES) em diversos cantos do mundo incluindo Moçambique, permitindo que mesmo aqueles estudantes que não se encontram disponíveis para frequentar aulas presenciais por diversos motivos, tenham acesso à ES. Portanto, para o caso de orientações, instruções e até esclarecimento de dúvidas, existem plataformas especificas designadas Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que são usadas para manter o contacto permanente entre estudantes e docentes. Um desses AVAs que tem sido amplamente utilizado por diversas instituições de EaD, incluindo a Universidade Púnguè – Extensão de Tete (UP-Tete), para facilitar a interação e/ou comunicação entre estudantes e docentes é a plataforma Moodle.

Por tanto, a interação docente é um dos pilares fundamentais para o sucesso de aprendizagem em AVAs. Estudos como de Pereira (2014), Gomes (2012), Costa et al. (2015) mostraram que a qualidade dessa interação pode influenciar directamente a motivação dos estudantes, seu engajamento, e consequentemente seu desempenho académico. Entretanto, a percepção dos estudantes sobre essa interação pode variar dependendo dos factores como estilo de ensino do docente, uso das tecnologias disponíveis e a dinâmica do AVA.

Dentro dessas nuances, considerando a peculiaridade dos estudantes da EaD e importância da dinâmica docente no (PEA) na modalidade da EaD e o contexto da UP-Tete, onde a EaD se tornou uma alternativa viável para muitos estudantes, consideramos oportuno levantarmos a presente pesquisa para compreender a percepção dos estudantes sobre interação docente e seu impacto na aprendizagem. O estudo explorou expectativas positivas e negativas, bem como as implicações dessa interação no PEA. Compreender esses aspectos é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas na EaD e garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para alcançar seus objectivos académicos. Assim, o estudo buscou contribuir para um melhor entendimento das dinâmicas de interação em AVAs e



suas consequências para o aprendizado dos estudantes.

Material e Método

A pesquisa adota uma abordagem quantitativa, com delineamento descritivo e inferencial, afim de quantificar variáveis relacionadas ao processo de ensino oferecido na modalidade a distância pela UP-Tete, que podem influenciar a satisfação dos estudantes e desempenho aademico. O grupo – alvo é constituída por todos estudantes da EaD da UP-Tete. A amostra foi selecionada mediante uma amostragem não probabilística por conveniência, onde os participantes foram recrutados com base em sua disponibilidade e acessibilidade, garantindo diversidade de opiniões entre cursos, totalizando 309 respondentes.

Para a colecta de dados, foi utilizado um questionário estruturado com 22 questões, sendo 20 fechadas e 2 abertas, subdivididas em três partes. A primeira parte incluiu três questões fechadas (sexo, curso e nível académico) e uma questão aberta (idade), compondo o perfil sociodemográfico dos participantes. A segunda parte considerada central reuniu 17 afirmações. A primeira investigou a percepção geral dos estudantes sobre a frequência de interação docente no Moodle, enquanto as outras 16 mediram o grau de concordância dos estudantes em uma escala de Linkert, de cinco níveis (1 – Disconcordo Totalmente; 2 – Disconcordo; 3 – Neutro; 4 – Concordo; e 5 – Concordo Totalmente).

Por fim, a terceira parte contou com duas questões. Uma fechada e destinada a avaliar satisfação geral dos estudantes, e uma aberta destinada a explorar as percepções sobre aspectos relevantes para enfrentar os dasafios encarrados pelos estudantes na EAD.

A calibração do questionário foi realizada através de revisão por pares, para garantir a qualidade e o rigor metodológico, além de permitir identificar e corrigir possíveis falhas antes da colecta dos dados (Pasquali, L. 2010). O instrumento foi avaliado por três especialistas em estatística, três especialistas em educação à distância e três estudantes da EaD (dois do 5º ano e um do 4º ano). Suas contribuições resultaram em alterações significativas no questionário, garantindo que as perguntas fossem claras, relevantes e adequadas aos objectivos da pesquisa, além de assegurar a validade do conteúdo (Alexandre & Coluci, 2011)

O questionário foi aplicado via Google Forms entre 19 de junho à 14 de agosto. Os participantes foram convidados a responder ao questionário por meio de grupos do WhatsApp dos cursos. Essa estratégia facilitou o acesso e garantiu maior participacao dos estudantes da EaD. Os dados foram analisados no Excel e SPSS. As respostas codificadas foram submetidas a análise descritivas e inferencial. Posteriormente, foi realizada uma análise factorial para verificar se as opiniões dos estu-

dantes da EaD possuíam poder explicativo similar. Com base nos factores identificados, realizau-se teste t de student e qui-quadrado para determinar a direcção das opiniões expressas pelos participantes.

Resultados e Discussão

Nesta seção, são apresentados os resultados da pequisa com base análise quantitativa destacando as tendências e implicações. Lakatos & Marconi (2017), a análise quantitativa possibilita organizar e sintetizar os dados e revelar padrões que sustentam a interpretação científica.

Perfil dos participantes

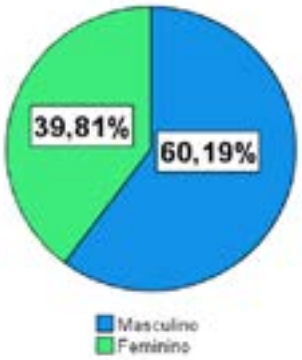
Participaram da pesquisa 309 estudantes da EAD, com idades variando entre 18 à 62 anos, sendo cerca de 30% estudantes do 2º ano , 27,8% estudantes do 4º ano , 17,8% estudantes do 4º ano, 17,8% estudantes do 1º ano, e 6,5% estudantes do 5º ano. Distribuídos por vários cursos, entre estes, o curso de Licenciatura em AGE revelou-se o mais representativo, com cerca de 22% dos participantes, ao passo que o curso de Licenciatura em Informática Aplicada apresentou a menor representatividade, com cerca de 4,9%, conforme apresentado na tabela 1. Quanto ao sexo, cerca de 60,19% dos participantes são de sexo masculino e cerca de 39,81% de sexo feminino (Gráfico 1).

Tabela 1- Participantes da pesquisa por curso

Curso	Nr de participantes	Percentagem de participação
Lic. Em AGE	68	22%
Lic. Ensino de Biologia	65	21%
Lic. Ensino de Física	26	8,4%
Lic. Ensino de Geografia	41	13,3%
Lic. Em Inf. Aplicada	15	4,9%
Lic. Ensino de Inglês	50	16,2%
Lic. Ensino de Matemática	44	14,2%
Total	**309**	**100%**

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Gráfico 1- Distribuição de participantes por sexo



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Frequência de interação docente na Plataforma Moodle

Em relação a frequência de interação docente na plataforma Moodle, a pesquisa

revelou que essa frequência de interação docente não é regular, visto que a maior parte dos estudantes interagem com os docentes em participações ocasionais ou semanais, ao passo que a interação diária e a ausência total de acesso são casos incomuns (gráfico 2)

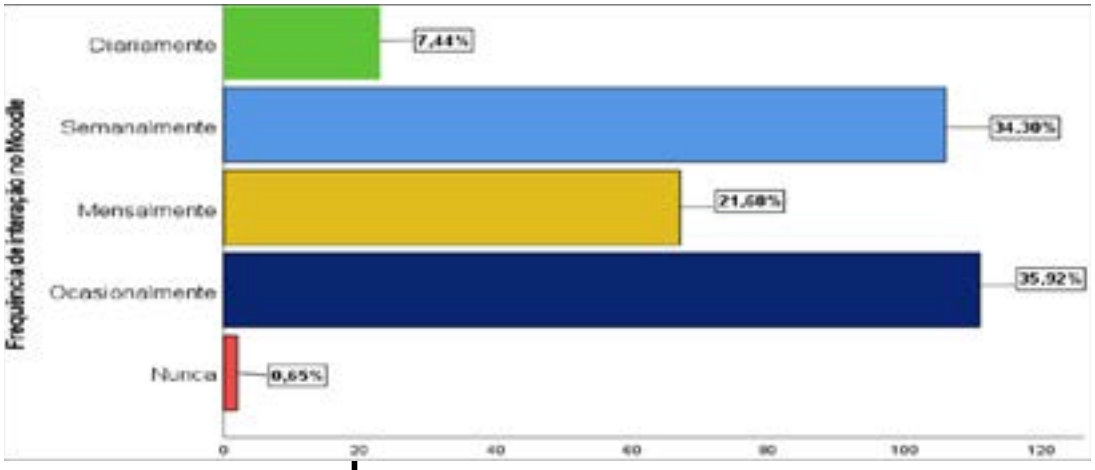


Gráfico 2- Frequência de interação docente no Moodle - Fonte: dados da pesquisa

Esses resultados indicam que Moodle ainda não é utilizada de forma regular. Com muitos estudantes acessando ocasionalmente ou semanalmente, cumprindo um papel complementar no PEA. Nesta análise, procurou-se também compreender se existe alguma relação entre frequencia de interação e factores demográficos como "curso e nível académico. Para melhor fundamentar esta análise, formulou-se as seguintes hipóteses:

+ H0: Não existe uma relação significativa entre frequência de interação e factores de curso e nível académico dos estudantes da EaD UP-Tete
+ H1: Existe uma relação significativa entre frequência de interação e factores de curso e nível académico dos estudantes da EaD da UP-Tete

as análises mostraram relação significativa entre a frequência de interação docente e o curso, mas não em relação ao nível académico. Pois, o teste do qui-quadrado ao nível de confiança de 95%, indicou p-valor de 0,013 para o curso, que indica haver evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula e p-valor de 0,057 para o nível académico, o que mostra não haver evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula. Isso indica que a forma como os docentes interagem no moodle com os estudantes está ligada ao curso que os estudantes estão fazendo, mas isso não muda conforme ao nível académico. Apontando a necessidade de estratégias que ampliem a regularidade de interação docente no Moodle. Moore (1993) destaca que a qualidade da interação entre docentes e estudantes é central para a eficancia da prendizagem na EaD. Os valores detalhados dos p-valores podem ser consultados no anexo A.

Satisfação geral dos estudantes da EaD sobre interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle

Em ralação a satisfação, foi questionado aos estudantes da EaD se estão satisfeitos. De acordo com o Gráfico 3, os resultados indicam que embora alguns estejam estudantes satisfeitos, há nível considerável de insatisfação, o que aponta a necessidade de estratégias consistentes. Como mencionado por Sihler & Ferreira (2011) interações regulares e afectivas são fundamentais para elevar a satisfação dos estudantes.

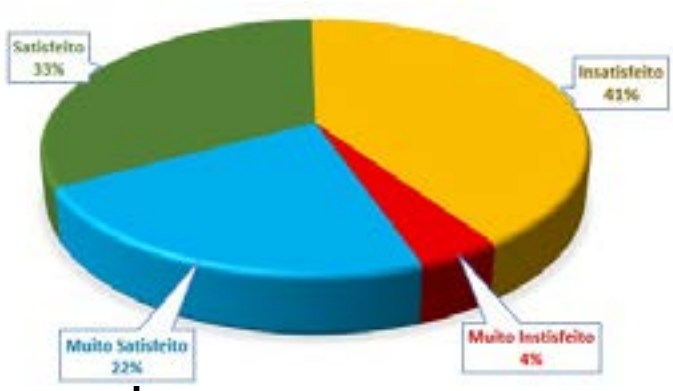


Gráfico 3- Satisfação geral dos estudantes da EaD sobre interação docente no Moodle - Fonte: dados da pesquisa (2025)

Posteriormente buscou-se a relação entre Satisfação e factores demográficos de "sexo, curso e nível académico", afim de entender como esses aspectos influenciam a satisfação dos estudantes. Para melhor fundamentar essa análise, formulou-se as seguintes hipóteses:

+ H0: Não existe uma relação significativa entre satisfação e o factores de sexo, curso e nível académico dos estudantes da EaD da UP-Tete
+ H1: Existe uma relação significativa entre satisfação e factores de sexo, curso e nível académico dos estudantes da EaD da UP-Tete

Os resultados indicam que a satisfação dos estudantes está ligado ao curso frequentado, mas não ao sexo ou do nível académico. o teste do qui-quadrado com nível de confiança de 95%, indicou p-valor de 0,144 para sexo e p-valor de 0,653 para nível académico, sem evidencias para relação significativa. Para o curso, o p-valor foi de 0,000, confirmando relação significativa entre satisfação e o curso frequentado. Os valores detalhados dos p-valores podem ser consultados no Anexo B.

Análise Multivariada da percepção dos estudantes da EaD sobre interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle

Foi realizada uma avaliação de confiabilidade das 17 afirmações (Q1 a Q17) para garantir a consistência interna e coerência das respostas. A análise resultou em um alfa de Cronbach de , indicando uma consistência interna quase perfeita. Isso confirma que os itens são adequadas para medir a "percepção dos estudantes da EaD sobre interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle"

Análise factorial

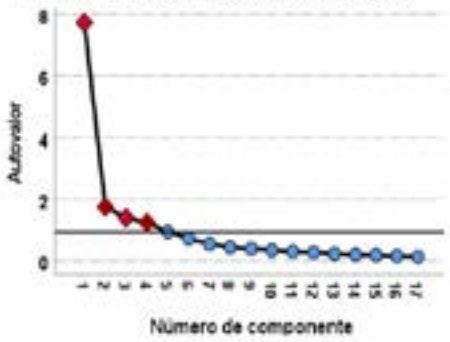
O objectivo foi analisar as correlações existentes entre 17 afirmações, para identificar agrupamentos com poder explicativo similar. Para isso realizou – se teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que apreesentou um indice de teste esfericidade de Bartlett . Confirmando adequacao dos dados a análise factorial. Esses resultados indicam forte correlações entre as afirmações, atendendo as condicoes para análise. A extração de factores via Análise de Componentes Principais (ACP) revelou quatro factorescom autovalores superiores a um (1) que juntos explicam da variância total. Vide o valor de KMO e Teste de esfericidade no anexo C.

Tabela 3- Variância total explicada – ACP

Componente	Autovalores iniciais		
	Total	% de variância	%cumulativa
1	7,714	45,378	45,378
2	1,754	10,317	55,695
3	1,401	8,240	63,935
4	1,246	7,328	71,262
5	0,947	5,570	76,833
....	....	....	....
17	,130	,766	100,00

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 4- Gráfico de sedimentação



Fonte: dados da pesquisa

A rotação Varimax contribuiu para melhor visualização dos factores extraídos, agrupando as variáveis correlacionadas com poder explicativo ou tendência de respostas similar: Factor 1: (Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8); Factor 2: (Q9, Q12, Q13, Q14); Factor 3: (Q16, Q17); Factor 4: (Q1, Q10). Vide no anexo D.

Análise da percepção dos estudantes da EaD da UP-Tete



sobre interação docente e seu impacto na aprendizagem na plataforma Moodle

Com base nos factores extraídos anteriormente, os quais apresentam poder explicativo semelhante em relação às afirmações, nesta secção são apresentadas as tendências de respostas relacionadas as afirmações bem como a relevância da influência das variáveis sexo, curso e nível académico. Para tal, formulou-se as seguintes hipóteses:

+ **H0**: A média dos factores é igual a 3, indicando que as respostas tendem a ser neutras.
+ **H1**: A média dos factores é menor que 3, sugerindo que os estudantes da EaD tendem a discordar das afirmações propostas.

Os resultados mostram que, com 95% de confiança, o teste t unilateral para uma amostra resultou em um p-valor < 0,001 em todos os fatores (F1, F2, F3, F4). sendo os p-valores inferiores ao nível de significância de 0,05. Isso fornece evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de que "a média dos factores é igual a 3, ou seja, que as respostas referentes as afirmações tendem a ser neutras". Assim, assumindo a hipótese alternativa de que "os estudantes da EaD da UP-Tete, tendem a discordar das afirmações analisadas". Portanto, os resultados sugerem que as opiniões estão significativamente situadas abaixo do ponto neutro (3), indicando um forte consenso em discordância com as afirmações apresentadas. De acordo com a tabela 2.

Tabela 4- Teste de significância para comparação de média em uma amostra

	T	Df	Significância		Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
			Bilateral	Unilateral		Inferior	Superior
Factor 1	-52,735	308	<,001	<,001	-3,0	-3,11	-2,89
Factor 2	-52,735	308	<,001	<,001	-3,0	-3,11	-2,89
Factor 3	-52,735	308	<,001	<,001	-3,0	-3,11	-2,89
Factor 4	-52,735	308	<,001	<,001	-3,0	-3,11	-2,89

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Isso significa que os estudantes da EaD da UP-Tete têm uma forte tendência a discordar de que: Q1. A interação com os docentes no ambiente virtual de aprendizagem é clara e compreensível; Q2. A frequência da interação dos docentes é suficiente para o processo de aprendizagem; Q3. O feedback fornecido pelos docentes nas actividades (fóruns, chats, etc.) contribui para a compreensão dos conteúdos; Q4. As respostas e/ou esclarecimentos dos docentes nos fóruns, chats, etc. às dú-



vidas são claras e de boa qualidade; Q5. Os docentes estão disponíveis para esclarecer dúvidas colocadas nos fóruns, chat etc; Q6. As instruções e os feedbacks fornecidos pelos docentes nos fóruns, chats, etc. são claros e fáceis de compreender; Q7. Os docentes dão oportunidades suficientes para expor dúvidas durante as aulas online; Q8. Os docentes respondem as perguntas ou dúvidas em um tempo aceitável (o mais rápido possível); Q9. os docentes dão a saber sobre os prazos de submissão dos trabalhos, fóruns no AVA; Q10. Os docentes usam outros meios para além do AVA para darem informações relativas aos prazos de submissão de trabalhos e testes no moodle; Q11. O tempo de resposta dos docentes as dúvidas e comentários colocados nos fóruns, chats, etc. é adequado; Q12. O tempo dado pelos docentes para realização das actividades é suficiente e permite uma interação consistente dos estudantes; Q13. O tempo necessário para completar as actividades individuais (ex.: trabalhos, exercícios) é compatível com a carga de trabalho; Q14. O tempo dado para realizar as actividades influencia directamente na qualidade dos trabalhos feitos; Q15. A interação com os docentes contribui significativamente para o aprendizado; Q16. Existe uma relação directa entre a qualidade da interação com desempenho nas avaliações; Q17. A interação com os docentes tem ajudado a desenvolver maior autonomia nos estudos.

Análise da influência de factores demográficos como: sexo, curso e nível académico na percepção dos estudantes da EaD da universidade Púnguè Extensão de Tete sobre a iteração docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle

Antes de analisar a influência do sexo, curso e nível académico na perceção dos estudantes da EaD sobre a interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle. Os escores foram rescalonados para escala original de Likert. Essa pratica, comum em analises factoriasis e criacao de indices composts (Hair et al., 2019; Furr, 2021) facilita a inerpretacao sem alterar a estrutura dos dados. para isso, utiliza-se a seguinte formula:

Onde: X′ = Escore reescalado; X = Escore original (fatorial ou composto); min(X) = valor mínimo observado dos escores; max(X) = valor máximo observado dos escores e k = número de pontos da escala (para Linkert de 1 a 5,)

Após o rescalonaentoanalisou-se a influência de sexo, curso e nível académico na percepção dos estudantes sobre interação docente no moodle. O teste de Qui-quadrado de Pearson com um nível de confiança de 95%, mostrou os seguintes p-valores sexo nível académico e curso foram todos superiores que nível de significância de 0,05, indicando não haver evidencias estatisticamente suficientes para rejeitar a hipótese nula, sugerindo que as percepções sobre as afirmações agrupadas nos factores 1, 2, 3 e 4 não estão significativamente associadas ao sexo,



ao nível académico e em parte ao curso frequentado. Porem, com excepção na relação entre o curso e o factor 4, que resultou em um p-valor < , sugerindo que as percepções sobre as afirmações agrupadas no factor 4 estão significativamente associadas com curso frequentado. Os p – valores podem ser consultados nos Anexo D, E, F.

Esses resultados indicam que a variável curso possui maior influência na expressão das opinativa dos estudantes da EaD em relação ao factor 4 (F4) que abrange os aspectos como interação com os docentes no ambiente virtual de aprendizagem é clara e compreensível (Q10) e os docentes usam outros meios para além do AVA para darem informações relativas aos prazos de submissão de trabalhos e testes no moodle (Q10).

Quais aspectos podem ser considerados na EaD para superar os desafios enfrentados pelos estudantes?

Os resultados indicam que frequência de interação docente não é regular, ocorrendo de forma ocasional, dependeno do curso, mas não do nível académico. Isso apontando a necessidade de estratégias que ampliem a regularidade de interação docente no Moodle, reforçsndo o papel central do Moodle no PEA. Moore (1993) destaca que a qualidade da interação entre docentes e estudantes na educação à distância é um dos elementos centrais para a eficácia da aprendizagem em ambientes virtuais, substituindo a interação pessoal em sala de aula. Sousa & Reinert (2009) também afirma que a interação regular na plataforma Moodle melhora significativamente a experiência de aprendizado.

Em ralação a “satisfação dos estudantes da EaD da UP-Tete, dos participantes estão satisfeitos. Mas existe um nível considerável de insatisfação. Porém, essa satisfação depende principalmente do curso frequentado. considerando metodologia de ensino, qualidade dos conteúdos, organização didática do Ambiente Virtual de Aprendizagem e frequência de interação docente. Isso evidencia a necessidade de aperfeiçoar esses aspectos para promover uma aprendizagem eficaz. Gonçalves (2021) destaca que estratégias como videoaulas curtas e interações frequentes, elevam a eficácia e a satisfação dos estudantes. Buffon et al. (2023) enfatizam que a interação docente e do (AVA) favorecem maior engajamento e reduzem a sensação de isolamento

Conclusão

O presente trabalho teve como tema “percepção dos estudantes da EaD da Universidade Púnguè – Extensão de Tete sobre à interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle” a pesquisa parte da premissa de que, embora a Educa-



ção à distância proporcione vantagens significativas, como a ampliação do acesso ao Ensino superior em diferentes cantos do mundo, incluindo Moçambique, ao mesmo tempo impõe novos desafios tanto para os estudantes quanto para docentes. Entre esses desafios, destaca-se a qualidade de interação entre docente e estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Porém a percepção dessa interação pode variar de estudante para estudante, dependendo dos factores como: estilo de ensino do docente, o uso das tecnologias disponíveis e até mesmo a dinâmica da própria plataforma Moodle**".** Portanto, este estudo buscou compreender a percepção dos estudantes da EaD da Universidade Púnguè – Extensão de Tete sobre à interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi aplicado um questionário a estudantes da EaD da UP-Tete composto por 17 questões sendo codificadas de Q1 a Q17, com categorias de respostas na escala de Linkert possuindo cinco níveis cada. Assim, permitindo que os estudantes expressassem sua percepção sobre as afirmações apresentadas. O questionário foi respondido por 309 estudantes sendo distribuídos por diversos cursos, oferecidos na modalidade da EaD da UP-Tete. A questão central que buscou-se responder com este estudo foi: Quais são as percepções dos estudantes da EaD da UP-Tete sobre à interação docente e seu impacto na aprendizagem no Moodle?

À luz às análises feitas e das interpretações obtidas dos dados colectados, conclui-se que existe uma percepção generalizada entre os estudantes da EaD da UP-Tete, de que a interação docente no moodle não contribui no processo de Ensino e Aprendizagem. Pois, os estudantes tendem a discordar no que diz a respeito ao: Q1. A interação com os docentes no ambiente virtual de aprendizagem é clara e compreensível; Q2. A frequência da interação dos docentes é suficiente para o processo de aprendizagem; Q3. O feedback fornecido pelos docentes nas actividades (fóruns, chats, etc.) contribui para a compreensão dos conteúdos; Q4. As respostas e/ou esclarecimentos dos docentes nos fóruns, chats, etc. às dúvidas são claras e de boa qualidade; Q5. Os docentes estão disponíveis para esclarecer dúvidas colocadas nos fóruns, chat etc; Q6. As instruções e os feedbacks fornecidos pelos docentes nos fóruns, chats, etc. são claros e fáceis de compreender; Q7. Os docentes dão oportunidades suficientes para expor dúvidas durante as aulas online; Q8. Os docentes respondem as perguntas ou dúvidas em um tempo aceitável (o mais rápido possível); Q9. os docentes dão a saber sobre os prazos de submissão dos trabalhos, fóruns no AVA; Q10. Os docentes usam outros meios para além do AVA para darem informações relativas aos prazos de submissão de trabalhos e testes no moodle; Q11. O tempo de resposta dos docentes as dúvidas e comentários colocados nos fóruns, chats, etc. é adequado; Q12. O tempo dado pelos docentes para realização das actividades é suficiente e permite uma interação consistente dos estudantes; Q13. O tempo necessário para completar as actividades individuais



(ex.: trabalhos, exercícios) é compatível com a carga de trabalho; Q14. O tempo dado para realizar as actividades influência directamente na qualidade dos trabalhos feitos; Q15. A interação com os docentes contribui significativamente para o aprendizado; Q16. Existe uma relação directa entre a qualidade da interação com desempenho nas avaliações; Q17. A interação com os docentes tem ajudado a desenvolver maior autonomia nos estudos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C., & COLUCI, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva, 16*(7), 3061–3068.

BUFFON, G., MORAES, M. C. B., & TEZZA, R. (2023). Satisfação na educação a distância: uma revisão da literatura sobre técnicas estatísticas. *Revista GeSec, 14*(6), 89–94. Recuperado de ojs.revistagesec.org.br

Furr, R. M. (2021). *Psicometria: Uma introdução* (3.ª ed.). Sage Publications.

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). Quando usar e como relatar os resultados do PLS-SEM. *European Business Review, 31*(1), 2–24.

GONÇALVES, R. (2021). Estratégias de ensino adequadas geram cursos EaD com altos níveis de eficácia, qualidade e satisfação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de ie.ufrj.br

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. de A. (2010). **Fundamentos de metodologia científica** (7. ed.). São Paulo: Atlas.

Moore, M. G. (1993). **Teoria da distância transacional**. In D. Keegan (Ed.), *Princípios teóricos da educação a distância* (pp. 22–38). Londres: Routledge.

SILVA, R. M., COSTA, L. A., & PEREIRA, F. G. (2021). **Ensino e aprendizagem a distância**: Um estudo exploratório sobre opiniões de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 21*(2), 1–15.

SOUSA, R. P., & REINERT, M. (2009**).** As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem: análise das interfaces tecnológicas do Moodle. In Fidalgo, F. S., et al. (Orgs.), **Educação a distância: meios, atores e processos** (pp. 211–224). Belo Horizonte: CAED/UFMG

Sihler, A. P., & Ferreira, S. M. B. (2011). A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão e aumento da satisfação dos alunos. In **Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento** (pp. 1–11). Universidade Federal de Santa Catarina

Pasquali, L. (2010). Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A: Teste de Qui-quadrado para variáveis frequência de interação docente com curso e nível académico

a)

Testes qui-quadrado para relação entre interação docente e curso

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	41,950	24	,013
Razão de verossimilhança	43,050	24	,010
N de Casos Válidos	309		

b)

Testes qui-quadrado para relação entre interação docente e Nível académico

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	25,787	16	,057
Razão de verossimilhança	28,816	16	,025
N de Casos Válidos	309		

Fonte: dados da pesquisa

ANEXO B: Teste de Qui-quadrado para variáveis Nível de satisfação com sexo, curso e nível académico

a)

Testes qui-quadrado para relação entre satisfação e sexo

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	24,331	18	,144
Razão de verossimilhança	26,710	18	,085
N de Casos Válidos	309		

b)

Testes qui-quadrado para relação entre satisfação e Curso

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	21,560	4	**< 0,000**
Razão de verossimilhança	21,685	4	**< 0,000**
N de Casos Válidos	309		

c)

Testes qui-quadrado para relação entre satisfação geral e nível

	Val	Significância Assintótica (Bilat
Qui-quadrado Pearson	13,2	,653
Razão de verossimilhar	14,9	,528
N de Casos Válidos	30	

ANEXO C: Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,898
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	3547,142
	G	136
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa (2025)

ANEXO D: Teste Qui-quadrado para relação de sexo e os factores F1, F2, F3 e F4

		Sexo				
F1	Masculino		Feminino		Total	
DT	5	1,6%	2	0,6%	7	2,3%
D	15	4,9%	15	4,9%	30	9,7%
N	66	21,4%	44	14,3%	110	35,7%
C	80	26,0%	53	17,2%	133	43,2%
CT	19	6,2%	9	2,9%	28	9,1%
Total	185	60,1%	123	39,9%	308	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2,353	4	,671
Razão de verossimilhança	2,363	4	,669
N de Casos Válidos	308		

		Sexo				
F2	Masculino		Feminino		Total	
DT	4	1,3%	2	0,6%	6	1,9%
D	66	21,4%	39	12,6%	105	34,0%
N	94	30,4%	66	21,4%	160	51,8%
C	20	6,5%	14	4,5%	34	11,0%
CT	2	0,6%	2	0,6%	4	1,3%
Total	186	60,2%	123	39,8%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	,755	4	,944
Razão de verossimilhança	,756	4	,944
N de Casos Válidos	309		

		Sexo				
F3	Masculino		Feminino		Total	
DT	10	3,2%	5	1,6%	15	4,9%
D	32	10,4%	16	5,2%	48	15,5%
N	114	36,9%	80	25,9%	194	62,8%
C	29	9,4%	20	6,5%	49	15,9%
CT	1	0,3%	2	0,6%	3	1,0%
Total	186	60,2%	123	39,8%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2,192	4	,701
Razão de verossimilhança	2,193	4	,700
N de Casos Válidos	309		

		Sexo				
F4	Masculino		Feminino		Total	
DT	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%
D	16	5,2%	8	2,6%	24	7,8%
N	113	36,6%	97	31,4%	210	68,0%
C	53	17,2%	18	5,8%	71	23,0%
CT	3	1,0%	0	0,0%	3	1,0%
Total	186	60,2%	123	39,8%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,828	4	,062
Razão de verossimilhança	14,579	4	,006
N de Casos Válidos	309		

Fonte: dados da pesquisa



ANEXO E: Teste Qui-quadrado para relação de nível e os factores F1, F2, F3 e F4

Testes Qui-quadrado para relação de nível e factor 1

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	11,447	16	,781
Razão de verossimilhança	12,997	16	,673
N de Casos Válidos	308		

Testes Qui-quadrado para relação de nível e factor 2

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	15,943	16	,457
Razão de verossimilhança	16,382	16	,427
N de Casos Válidos	309		

Teste Qui-quadrado para relação de nível e factor 3

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,087	16	,862
Razão de verossimilhança	11,298	16	,791
N de Casos Válidos	309		

Teste Qui-quadrado para relação de nível e factor 4

	Valor	Df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	21,922	16	,146
Razão de verossimilhança	21,910	16	,146
N de Casos Válidos	309		

ANEXO F: Teste Qui-quadrado para relação de curso e os factores F1, F2, F3 e F4

a)

Curso

		Lic. Em AGE		Lic. Ensino de Biologia		Lic. Ensino de Física		Lic. Ensino de Geografia		Lic em Informática Aplicada		Lic. Ensino de Inglês		Lic. Ensino de Matemática		Total	
F1	DT	1	0,3%	3	1,0%	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	2,3%
	D	11	3,6%	7	2,3%	1	0,3%	1	0,3%	3	1,0%	1	0,3%	6	1,9%	30	9,7%
	N	26	8,4%	26	8,4%	10	3,2%	13	4,2%	7	2,3%	17	5,5%	12	3,9%	113	36,7%
	C	23	7,5%	22	7,1%	14	4,5%	23	7,5%	4	1,3%	25	8,1%	22	7,1%	133	43,2%
	CT	7	2,3%	7	2,3%	1	0,3%	4	1,3%	0	0,0%	7	2,3%	2	0,6%	28	9,1%
Total		68	22,1%	65	21,1%	26	8,4%	41	13,3%	14	4,5%	50	16,2%	44	14%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	31,822	24	,131
Razão de verossimilhança	33,485	24	,094
Associação Linear por Linear	1,560	1	,212
N de Casos Válidos	309		

b)

Curso

		Lic. Em AGE		Lic. Ensino de Biologia		Lic. Ensino de Física		Lic. Ensino de Geografia		Lic em Informática Aplicada		Lic. Ensino de Inglês		Lic. Ensino de Matemática		Total	
Factor 2	DT	4	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,6%	9	2,9%
	D	10	3,2%	21	6,8%	10	3,2%	9	2,9%	5	1,6%	13	4,2%	12	3,9%	100	32,4%
	N	26	8,4%	36	11,7%	13	4,2%	28	9,1%	7	2,3%	27	8,7%	22	7,1%	160	51,8%
	C	8	2,6%	7	2,3%	3	1,0%	2	0,6%	2	0,6%	9	2,9%	3	1,0%	34	11,0%
	CT	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%	1	0,3%	0	0,0%	4	1,3%
Total		68	22,0%	65	21,0%	26	8,4%	41	13,3%	15	4,9%	50	16,2%	44	14,2%	309	100%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	31,822	24	,131
Razão de verossimilhança	33,485	24	,094
Associação Linear por Linear	1,560	1	,212
N de Casos Válidos	309		

c)

Curso

		Lic. Em AGE		Lic. Ensino de Biologia		Lic. Ensino de Física		Lic. Ensino de Geografia		Lic em Informática Aplicada		Lic. Ensino de Inglês		Lic. Ensino de Matemática		Total	
F3	DT	2	0,6%	4	1,3%	0	0,0%	3	1,0%	2	0,6%	2	0,6%	2	0,6%	15	4,9%
	D	12	3,9%	9	2,9%	1	0,3%	4	1,3%	3	0,6%	9	2,9%	11	3,6%	48	15,5%
	N	44	14%	35	11,3%	22	7,1%	25	8,1%	5	1,6%	35	11,3%	27	8,7%	194	62,8%
	C	8	2,6%	16	5,2%	3	1,0%	9	2,9%	6	1,9%	3	1,0%	4	1,3%	49	15,9%
	CT	2	0,6%	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%	3	1,0%
Total		68	22%	65	21,0%	26	8,4%	41	13,3%	15	4,9%	50	16,2%	44	14,2%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	36,326	24	,051
Razão de verossimilhança	37,633	24	,038
Associação Linear por Linear	3,579	1	,059
N de Casos Válidos	309		

d)

		Cursos															
		Lic. Em ADF		Lic. Ensino de Química		Lic. Ensino de Física		Lic. Ensino de Geografia		Lic.em Informática Aplicada		Lic. Ensino de Inglês		Lic. Ensino de Matemática		Total	
F4	DT	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%
	D	5	1,6%	4	1,3%	3	1,0%	4	1,3%	3	1,0%	2	0,6%	3	1,0%	24	7,8%
	N	44	14,2%	53	17,2%	22	7,1%	34	11,0%	7	2,3%	28	9,1%	22	7,1%	210	68,0%
	C	19	6,1%	8	2,6%	1	0,3%	3	1,0%	3	1,0%	20	6,5%	15	4,9%	71	23,0%
	CT	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,0%
Total		69	22,3%	65	21,0%	26	8,4%	41	13,3%	15	4,9%	50	16,2%	44	14,2%	309	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	69,820	24	,000
Razão de verossimilhança	54,567	24	,000
Associação Linear por Linear	4,452	1	,035
N de Casos Válidos	309		

Fonte: dados da pesquisa



FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE ENGENHARIA

Tatiana Aiello Correa de Mello (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[90]

Orientadora: Profª Drª Marili Moreira da Silva Vieira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[91]

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia de Souza Lopes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[92]

90 Engenharia Civil formada pela faculdade de engenharia da Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP (1995). Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2025). Mestre em Habitação - Planejamento e Tecnologia - Área de Concentração: Tecnologia em Construção de Edifícios pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo - IPT (2003). Pós graduada em Administração de Empresas para Engenheiros pela Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP (1996). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade -GEICS, registrado no CNPQ e vinculado ao PPGEAHC da UPM. Atua como professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, desde 2011, nos componentes curriculares de Resistência dos Materiais I e II, Estabilidade das Construções I e II, e Pontes. Engenheira calculista e sócia da Empresa Aiello Engenharia e Consultoria Ltda (desde 1996).

91 Pós-Doutorado pela na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP; Pedagoga - PUC de São Paulo, com habilitação em Orientação Educacional, e Administração Escolar. Atualmente é professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do grupo de estudos e pesquisas interdisciplinares sobre currículo e sociedade - GEICS, registrado no CNPQ e vinculado ao PPGEAHC da UPM. Membro do grupo de pesquisa CEPID, da PUC-SP. Membro do Laboratório de Políticas Públicas, sob liderança de Dr. Valter Luiz Caldana. Delegada da Cátedra UNESCO - UNITWIN: A CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA. Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED e da Rede de Pesquisa em Pedagogia - RePPed.

92 Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Especialista em Educação e Tecnologias pela UFsCar. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e Graduação em Pedagogia da UPM.



Resumo

Esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, busca compreender as percepções dos docentes sobre práticas de ensino, tanto exitosas quanto não exitosas, nos cursos de Engenharia de uma universidade privada comunitária e confessional da cidade de São Paulo, investigando os fatores que influenciam suas escolhas pedagógicas. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na aplicação de um questionário online com questões abertas e fechadas. O referencial teórico apoia-se em estudos sobre ensino, aprendizagem significativa e formação continuada. Os resultados evidenciam que a didática constitui elemento central para a qualidade do ensino, com destaque para práticas como resolução de exercícios, estudo de casos reais, aulas práticas em laboratório, uso de tecnologias e fortalecimento da relação professor–aluno. Os docentes ressaltam ainda a importância de estratégias motivacionais, pois a ausência de estímulos favorece posturas passivas, comprometendo a construção de aprendizagens significativas. Diante desse cenário, emergem como prioritários o repensar das experiências pedagógicas, a implementação de metodologias mais participativas e a consolidação da formação continuada, sobretudo considerando que grande parte dos docentes não possui preparação específica para a docência no ensino superior. Conclui-se que investir na formação continuada, no desenvolvimento profissional docente e no diálogo entre teoria e prática é fundamental para tornar o ensino em Engenharia mais inovador, humano e transformador.

Palavras-chave: Formação continuada; aprendizagem significativa; ensino de engenharia.

Introdução

A ausência de formação pedagógica específica nos cursos de Engenharia configura-se como um dos principais desafios para a qualidade do ensino superior. Diferentemente das licenciaturas, que possuem em seus currículos disciplinas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, a formação em Engenharia é voltada quase exclusivamente para conteúdos técnicos. Com isso, muitos docentes chegam às salas de aula com sólida formação científica, mas sem preparo didático, o que pode comprometer a prática docente e dificultar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Nesse cenário, torna-se essencial compreender como os professores elaboram suas estratégias de ensino e em que medida tais práticas contribuem ou limitam a aprendizagem. A investigação das experiências exitosas e não exitosas relatadas pelos docentes representa uma oportunidade de diagnóstico, permitindo tanto a valorização de práticas inovadoras quanto a reflexão sobre aspectos que ainda necessitam ser aprimorados.



Além disso, a literatura aponta que, em grande parte, o desenvolvimento docente no ensino superior ocorre de maneira empírica, por meio da prática cotidiana e da troca informal entre colegas. Essa realidade reforça a necessidade de criar espaços institucionais de diálogo e formação continuada que favoreçam o compartilhamento de experiências, a análise crítica das práticas pedagógicas e a adoção de metodologias mais participativas e desafiadoras.

Assim, a presente pesquisa justifica-se por contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de Engenharia, buscando fortalecer o papel do professor como mediador do conhecimento e apoiar a construção de uma formação mais humanizada, inovadora e socialmente relevante.

A formação continuada e a aprendizagem significativa

O conhecimento é a base da docência, mas ensinar vai além de transmiti-lo: exige que o professor o torne relevante, compreensível e conectado à realidade do estudante. Para isso, é indispensável que os docentes estejam em constante processo de aprimoramento, expandindo suas habilidades didáticas, profissionais e pessoais. Essa necessidade é ainda mais evidente no campo das engenharias, onde a formação inicial, diferente das licenciaturas, geralmente não contempla disciplinas voltadas à docência. O engenheiro, ao se formar, concentra-se no mercado de trabalho e não no ensino, o que revela uma lacuna na preparação para a sala de aula.

Nesse contexto a formação continuada se apresenta como fundamental. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), ela permite ao professor reavaliar seus conhecimentos, valorizando a experiência e confrontando-os com as demandas do cotidiano, refletindo sobre suas ações e observando se as suas práticas realmente geram aprendizagem.

A formação continuada deve ser entendida como um processo dinâmico e permanente, capaz de se adaptar às necessidades de cada grupo de professores e estudantes. Garcia (2009) ressalta que ela envolve inovação, atualização e desenvolvimento profissional, deixando de ser um evento isolado para tornar-se parte da rotina docente. Nesse movimento, a troca entre pares é essencial: compartilhar metodologias, estratégias, angústias e sucessos amplia conhecimentos e fortalece a identidade docente.

Autores como Libâneo (2004), Tardif (2014) e Masetto (2015) destacam que a formação inicial é insuficiente diante dos desafios atuais da educação. A formação continuada, portanto, assume papel de enriquecimento da prática profissional, ajudando o professor a revisar, reorganizar e construir novos saberes. Além disso, possibilita o desenvolvimento de atitudes que favorecem a reflexão crítica e o engajamento em metodologias mais criativas e participativas.



Assim, a formação continuada deve ser vista como parte do desenvolvimento profissional do professor: um processo contínuo, individual e coletivo, que ocorre dentro de um contexto institucional. Trata-se de uma evolução que integra teoria e prática, promovendo crescimento profissional e pessoal, valorização docente e, sobretudo, a melhoria da aprendizagem dos estudantes, em um movimento contínuo de troca de conhecimentos entre os pares.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel traz contribuições essenciais para compreender e aprimorar a prática docente no ensino de Engenharia. Para o autor, novos conhecimentos só adquirem sentido quando se relacionam a saberes já presentes na estrutura cognitiva do aluno. Esse princípio reforça o papel do professor como mediador, responsável por organizar, apresentar e contextualizar os conteúdos de forma que se tornem relevantes e aplicáveis. Ao articular teoria e prática, estimular a interdisciplinaridade e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, o docente favorece um aprendizado que ultrapassa a simples memorização, consolidando-se como uma experiência formativa e transformadora.

Ausubel também enfatiza que a motivação e a predisposição do estudante são fatores determinantes para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Cabe ao professor auxiliar o aluno a estabelecer conexões entre o que já sabe e o novo conhecimento apresentado, atribuindo a ambos novos e mais duradouros significados. Nesse processo, o uso de exemplos práticos da Engenharia e de abordagens interdisciplinares contribui para enriquecer a compreensão e aproximar o conteúdo da realidade profissional. A relação professor-aluno, nesse cenário, revela-se fundamental: empatia, respeito, diálogo, além de materiais didáticos estimulantes e aulas dinâmicas ampliam o engajamento discente. Para consolidar essa prática, é essencial que o docente esteja aberto à inovação metodológica e que haja apoio institucional, promovendo experiências interdisciplinares capazes de desenvolver autonomia, pensamento crítico e criatividade nos estudantes.

Metodologia e dados da pesquisa

A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, foi realizada com 60 docentes dos cursos de Engenharia de uma universidade centenária, reconhecida por sua excelência acadêmica e relevância social. Os dados foram coletados por meio de um questionário online (Google Forms), composto por 12 questões fechadas e 4 abertas. As questões fechadas investigaram o perfil e a trajetória profissional dos participantes como idade, formação, titulação, tempo de docência, experiências prévias e planejamento das aulas. Já as questões abertas buscaram compreender a percepção dos docentes sobre práticas de ensino exitosas e não exitosas, além das qualidades que consideram fundamentais para um “bom professor”.



Dos 60 participantes, 40 eram homens e 20 mulheres. Os principais motivos para o ingresso na docência foram o prazer em lecionar e a vocação para a carreira acadêmica, apontados por 54 professores. Além disso, 33 docentes destacaram o interesse pela pesquisa como fator determinante. Em consonância com Vasconcelos (2009), Mizukami (2020) e Masetto (2012), que afirmam que profissionais consolidados em suas áreas são frequentemente convidados a lecionar, 17 participantes relataram ter ingressado na docência por meio de convites. Observa-se que, ao serem questionados sobre a realização de alguma especialização voltada ao ensino superior ao longo de sua trajetória docente, apenas 19 professores afirmaram possuir essa formação, dos quais 10 são graduados em Matemática.

Quanto ao planejamento das aulas, constatou-se que a maioria dos docentes (39) prioriza o conteúdo específico a ser lecionado. Em seguida, 16 professores afirmaram dar maior atenção à estratégia pedagógica, enquanto apenas 3 consideram primeiramente os recursos didáticos disponíveis. Apenas um docente destacou a adequação do currículo ao cronograma e outro mencionou a associação entre conteúdo e estratégia de ensino como prioridade.

Na percepção dos docentes de Engenharia, as práticas mais exitosas foram aquelas que conectaram teoria e prática, como estudos de casos reais, exemplos profissionais e relatos de experiências vividas. Essas estratégias favorecem a aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel, ao permitir que novos conhecimentos se integrem a estruturas cognitivas prévias. Observa-se também a preocupação dos professores em superar o ensino expositivo tradicional, estimulando a participação ativa dos estudantes. Entre as metodologias citadas, destacam-se gamificação, uso de ferramentas digitais (Quizziz, Kahoot), sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, simulações computacionais e atividades aplicadas em sala, que, segundo Libâneo (2024), ajudam o aluno a desenvolver pensamento crítico e a aplicar conceitos. Experiências como projetos, aulas práticas em laboratório, leitura e discussão de artigos técnicos, visitas técnicas e atividades extensionistas também foram apontadas como exitosas. Para Shulman (2016), tais práticas evidenciam que ensinar vai além de dominar o conteúdo, exigindo sensibilidade e criatividade para adequá-lo ao contexto e ao perfil dos alunos.



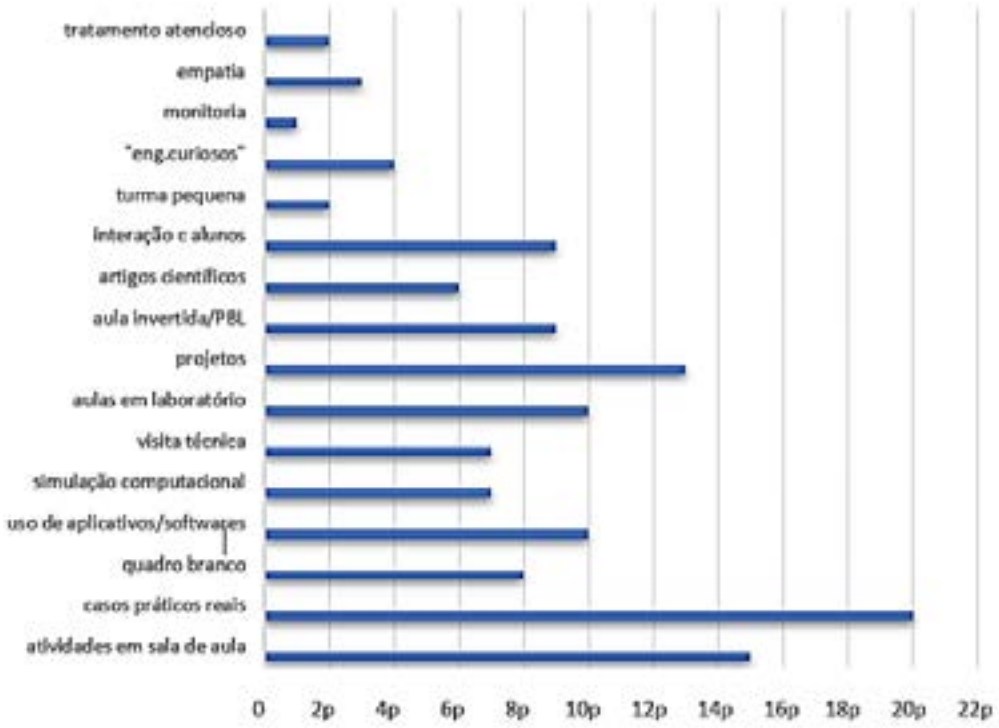


Figura 1 – *Práticas mais exitosas - Fonte: Dados da autora, 2024.*

Os docentes apontaram como práticas de ensino não exitosas as aulas excessivamente expositivas e teóricas, sem interação ou conexão com situações reais, frequentemente associadas à passividade e desinteresse dos estudantes. Também relataram que uso de slides com muito texto tornava as aulas monótonas e pouco produtivas. Algumas metodologias, como aula invertida, aprendizagem baseada em problemas (PBL), seminários e trabalhos em grupo, não alcançaram os resultados esperados, principalmente pela falta de engajamento discente. Atividades avaliativas extraclasse também foram consideradas pouco eficazes, devido a cópias entre colegas, enquanto avaliações excessivamente teóricas ou em número inadequado não refletiam o real aprendizado. Por fim, destacou-se ainda o uso de softwares de forma mecânica, sem que os alunos compreendessem a teoria envolvida, reduzindo o processo a uma prática superficial.



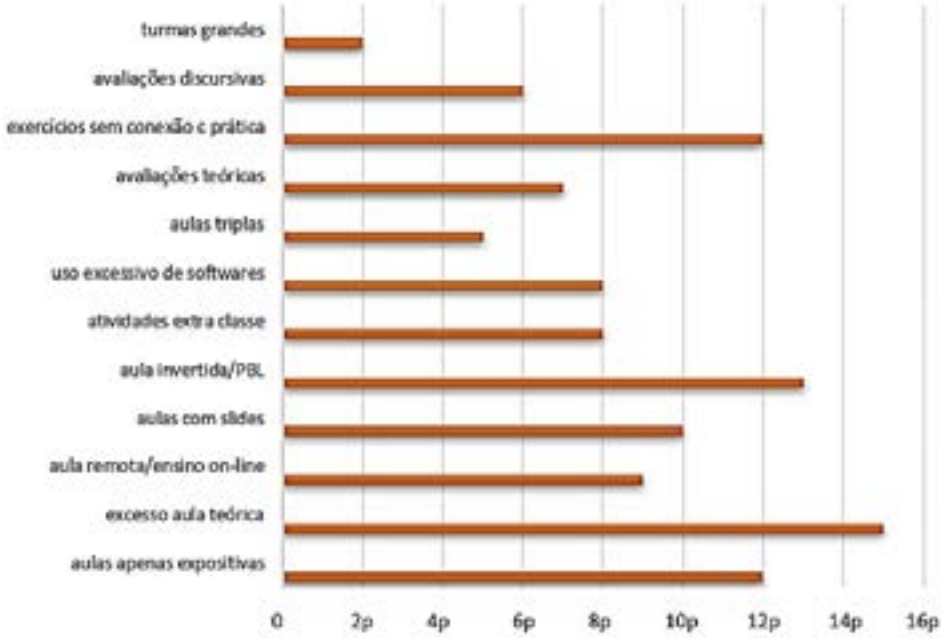


Figura 2 – Práticas menos exitosas - Fonte: Dados da autora, 2024.

Na percepção dos docentes de engenharia, um bom professor deve reunir tanto competências técnicas quanto habilidades humanas. Entre as qualidades mais mencionadas destacam-se: domínio do conteúdo específico, boa didática, clareza na comunicação, empatia, paciência, bom humor, capacidade de motivar e inspirar, além de atualização constante. Também foram citadas características como ser ético, honesto, resiliente, adaptável, atencioso e interessado, elementos que, juntos, favorecem um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo.

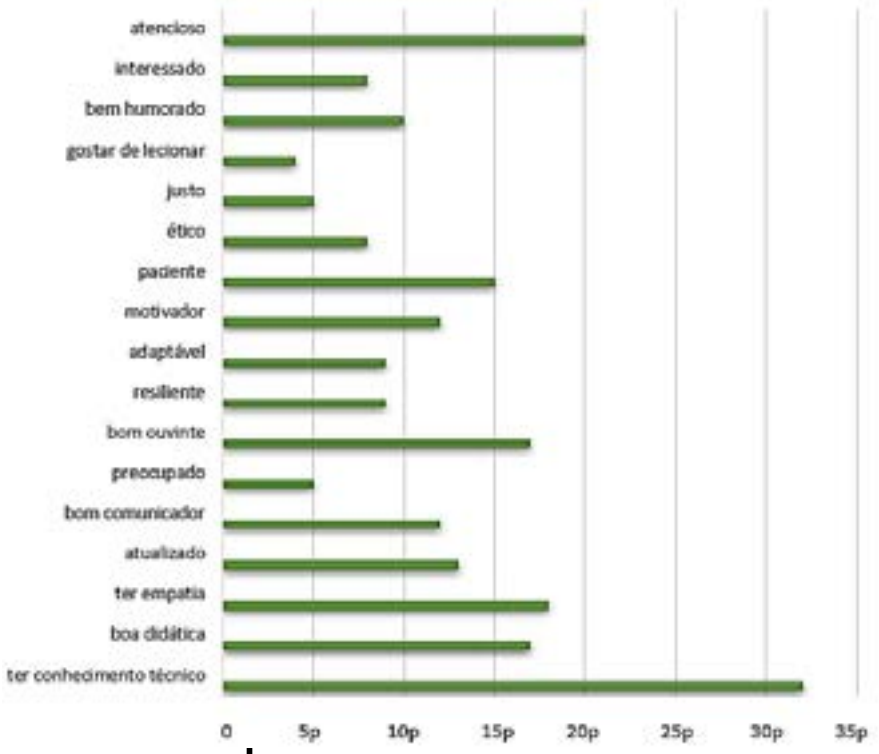


Figura 3 – Características de um "bom professor" - Fonte: Dados da autora, 2024.



Conclusão

Este estudo teve como propósito compreender como professores e alunos dos cursos de Engenharia de uma universidade comunitária da cidade de São Paulo percebem as práticas pedagógicas, tanto as exitosas quanto as não exitosas, e os fatores que influenciam essas escolhas. Para isso, foi essencial investigar como os docentes constroem seu saber pedagógico, quais métodos consideram mais eficazes e como enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula. A partir dessa análise, é possível propor estratégias de formação continuada que contribuam para o aprimoramento da docência no ensino de Engenharia.

O cenário atual da educação superior em Engenharia é desafiador e complexo. Mudanças no perfil dos estudantes, a crise geracional, novas formas de acesso ao conhecimento e o aumento das demandas emocionais no ambiente acadêmico evidenciam a urgência de uma reinvenção das práticas pedagógicas. Não basta mais dominar o conteúdo técnico; é necessário reaprender a ensinar.

Os resultados desta pesquisa reforçam a convicção de que ainda há um longo caminho a ser trilhado para o aperfeiçoamento da prática docente. Superar os desafios da docência em Engenharia exige mais do que competência técnica, requer sensibilidade, empatia, comprometimento e abertura para inovar. Ensinar de forma significativa demanda estratégias que despertem o interesse dos alunos, promovam o engajamento e deem sentido ao conhecimento, tornando-o relevante e duradouro.

A prática docente mais eficaz é aquela que combina domínio técnico com clareza na comunicação e flexibilidade metodológica. É também aquela construída sobre a reflexão crítica e o constante desejo de evoluir. O professor que consegue integrar novos saberes aos conhecimentos prévios dos alunos, com respeito, dinamismo e acolhimento, favorece um ambiente mais propício à aprendizagem e fortalece os vínculos em sala de aula.

Investir na formação continuada dos docentes, portanto, é investir na qualidade do ensino e no futuro da educação em Engenharia. Com apoio institucional e o engajamento dos professores, ações como as propostas neste estudo podem ser catalisadoras de mudanças significativas, promovendo práticas mais humanas, inovadoras e alinhadas às necessidades reais da educação contemporânea.

Por fim, esta pesquisa evidenciou algo essencial: ensinar a nova geração de estudantes requer mais do que repetir fórmulas antigas. Exige coragem para transformar, escuta ativa e disposição para aprender com as mudanças. Afinal, ensinar bem é, antes de tudo, um ato contínuo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cogniti-



va. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

CASTANHO, M.E.L.M.; VEIGA, I.P.A. Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas: Ed. Papirus, 2000.

CONDEE, F.W. A virada interdisciplinar nas artes e humanidades. Issues in Interdisciplinary Studies, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Educação, Porto Alegre, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo -Revista de Ciências da Educação, Portugal n. 8. 2009.

HAMMOND, L.D. A importância da formação docente. São Paulo. Cadernos Cenpec, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, vol.40. Porto Alegre, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática para o Desenvolvimento Humano. 2024. Disponível em:https://www.google.com/search?q=palestra+deo+Jose+Libaneo+Did%C3%A1tica+para+o+Desenvolvimento+Humano%2C&oq=palestra+deo+Jose+Libaneo+Did%C3%A1tica+para+o+Desenvolvimento+Humano%2C&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTgwNjhqMGoxNagCCLACAfEF90TlHzyMKErxBfdE5R88jChK&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d8a79e0e,vid:zNwuDgFg4iE,st:0. Acesso em: 10/12/2024

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo. Ed. Summus, 2012.

MASETTO, M.T. Desafios para a docência universitária na contemporaneidade. São Paulo, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência na contemporaneidade: aprender, ensinar e aprender a ensinar. Curitiba: Ed. CRV, 2020.

MOREIRA, M.A; MASINI, E.F.S. Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. Docência no Ensino Superior. 2ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SORDI, M.R.L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. Pedagogia Universitária. Campinas: Papirus, 2000.

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

VASCONCELOS, M.L.C. A formação do professor no ensino superior. São Paulo: Ed. Pioneira, 2009.



MEDITAÇÃO: REFÚGIO CONTRA O ESTRESSE E CAMINHO PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Ana Cristina Mendes (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[93]

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[94]

Resumo

Este artigo busca demonstrar a eficácia da meditação como ferramenta para o manejo do estresse em professores, abordando uma questão crucial no cenário educacional contemporâneo. A justificativa para esta pesquisa reside na crescente prevalência de altos níveis de estresse e esgotamento profissional entre os docentes, um fenômeno que afeta não apenas a saúde e o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizagem. O problema central que se busca solucionar é como mitigar o impacto negativo do estresse ocupacional no trabalho docente, promovendo estratégias eficazes que contribuam para a sustentabilidade e a qualidade da vida profissional desses indivíduos. Diante disso, o objetivo é analisar como a prática da meditação, pode ser incorporada à rotina dos professores como um mecanismo preventivo e terapêutico para o estresse. A metodologia empregada é a revisão bibliográfica com ênfase nos trabalhos dos pesquisadores Alex Terzi e Marcelo Demarzo sobre mildfulness e profissionais da educação. Espera-se que este estudo contribua com percepções valiosas para o

93 Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Direito e Pós-Graduada em Direito Imobiliário e Direito Sistêmico.

94 Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na modalidade presencila da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP.



desenvolvimento de estratégias de apoio e promoção da saúde mental dos professores, beneficiando não apenas os próprios educadores, mas também todo o ecossistema educacional.

Palavras-chave: educação; docente; estresse.

Introdução

O estresse entre professores constitui-se em um dos maiores desafios da contemporaneidade no campo da educação. O ritmo acelerado da vida social, associado às múltiplas demandas impostas à docência, como planejamento, avaliação, gestão de sala de aula e atendimento a questões sociais dos alunos, tem contribuído para elevados índices de estresse e burnout no magistério.

De acordo com pesquisas recentes, os docentes enfrentam pressões relacionadas a excesso de trabalho, indisciplina dos alunos, burocratização das tarefas e falta de reconhecimento profissional. Esse quadro compromete não apenas a saúde física e mental dos profissionais, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, que é extremamente desafiador, a presença do professor merece ser compreendida como um local de resistência, uma vez que, diversos fatores comprometem sua saude fisica, mental, emocional e social.

Torna-se urgente repensar estratégias de cuidado voltadas aos professores. A prática da meditação, especialmente o mindfulness, emerge como uma ferramenta promissora para o manejo do estresse, ao promover autorregulação emocional, foco atencional e bem-estar subjetivo (Kabat-Zinn, 2011). Analisar a eficácia da meditação como recurso para prevenção e redução do estresse docente, propondo sua incorporação ao cotidiano dos profissionais da educação como prática pedagógica e de saúde é algo de fundamental importancia no cenário atual. De acordo com Demarzo ***et.al***; (2020, p.19) “encontram-se professores desmotivados e com precárias condições de trabalho, a quem muitas vezes se transfere, exclusivamente, a responsabilidade pelo fracasso escolar”.

No contexto educacional atual, observa-se que instituições públicas e privadas vêm implementando propostas pedagógicas inovadoras fundamentadas em concepções de interconexão e totalidade do sujeito. Nessa perspectiva, o estudante é compreendido como um ser integral, constituído por dimensões físicas, cognitivas, emocionais e espirituais, o que aproxima tais iniciativas de uma abordagem holística de ensino-aprendizagem. Inserida nesse escopo, a prática da meditação tem sido incorporada por diferentes escolas como recurso pedagógico, promovendo alterações significativas tanto na rotina discente quanto na organização escolar.

A literatura aponta múltiplos benefícios associados a essa prática, entre os quais se destacam a ampliação da criatividade, da concentração e do foco atencional, a



qualificação das relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar e a redução de indicadores de estresse e ansiedade, favorecendo, assim, maior equilíbrio entre corpo e mente.

> *Ao propiciar a familiarização de uma postura de se manter no presente, sem uma exagerada preocupação com o passado nem uma antecipação ansiosa do futuro, bem como ao cultivar o não prejulgamento das situações, as técnicas de mindfulness talvez possam dar condições ao docente para que lide com contigências proprias da profissão. (Demarzo et.al; 2020, p.22).*

A prática da meditação pode potencializar o aprendizado e o bem-estar e exercer influência direta na formação integral do indivíduo, refletindo tanto na qualidade de vida pessoal quanto na daqueles com quem mantém contato. Esse processo repercute nas formas de interação em diferentes esferas**,** seja profissional, familiar e social e, por consequência, contribui para a transformação da sociedade por meio de condutas mais positivas, capazes de gerar avanços e mudanças significativas em âmbito nacional e, possivelmente, internacional.

Estresse ocupacional e docência

A valorização docente é outro ponto crítico no contexto atual. A lógica de custo-benefício e a restrição de investimentos públicos frequentemente resultam em salários defasados, condições de trabalho precárias e sobrecarga de funções para os professores. A pressão por resultados quantificáveis, aliada à escassez de recursos e ao desmonte de planos de carreira, contribui para a desmotivação profissional e para a perda de atratividade da carreira docente.

Além disso, a introdução de mecanismos de meritocracia, muitas vezes baseados em avaliações padronizadas e em indicadores de desempenho limitados, pode gerar uma competição entre os professores, em vez de fomentar a colaboração e o desenvolvimento coletivo. Essa abordagem individualizada negligencia as complexidades do trabalho docente e as condições estruturais que impactam o desempenho profissional.

O estresse ocupacional pode ser definido como um conjunto de reações físicas e psicológicas desencadeadas quando as exigências do trabalho ultrapassam os recursos do indivíduo para lidar com elas. Segundo Pereira (2014, p.15), os problemas vivenciados por esses profissionais não devem ser simplesmente atrelados aos alunos, é preciso considerar um mal-estar relacionado a certo grupo formado por aqueles que não conseguem driblar os reveses laborais.

As sociedades contemporâneas vivenciam transformações aceleradas que rever-



beram intensamente em diversas esferas, e o campo educacional não é exceção. As políticas econômicas globais, e as consequentes reformas educacionais têm um impacto direto e profundo na formação e valorização dos professores, reconfigurando as políticas educacionais em diferentes realidades.

No caso da docência, essa sobrecarga é intensificada por fatores como falta de infraestrutura escolar; carga horária extensa; violência simbólica e, em alguns contextos, física; demandas burocráticas crescentes; e pressão por resultados de desempenho escolar. Tais condições configuram um terreno fértil para o surgimento de quadros de burnout, caracterizados por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional.

A neurociência contemplativa, por sua vez, investiga como práticas meditativas afetam estruturas e funções cerebrais. Estudos apontam que o mindfulness está associado à diminuição da ativação da amígdala**,** região relacionada ao estresse**,** e ao fortalecimento do córtex pré-frontal, responsável por funções executivas e regulação emocional (Davidson; Kaszniak, 2015).

As políticas de formação de professores, tendem a privilegiar modelos que focam em competências técnicas e habilidades específicas mensuráveis, visando a uma adaptação mais rápida às demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem, por vezes, negligencia a formação crítico-reflexiva e a capacidade de análise social dos futuros educadores. Há uma ênfase na padronização de currículos e na avaliação em larga escala, que, embora possam apresentar benefícios em termos de controle de qualidade, podem também cercear a autonomia pedagógica dos docentes e desconsiderar as particularidades de cada contexto educacional.

A inserção de práticas contemplativas, como a meditação mindfulness, no contexto educacional tem se mostrado um recurso promissor para a mitigação do estresse ocupacional docente. Estudos indicam que tais práticas contribuem para o desenvolvimento da atenção plena, favorecendo maior autorregulação emocional e redução dos níveis de ansiedade, fatores diretamente relacionados ao esgotamento profissional (Kabat-Zinn, 2003).

> *[...] mindfulness aplicado ao meio educacional não deve se apresentar como uma metodologia inovadora que vem "descartar" todas as práticas pedagógicas em educação, oferecendo a promessa de 100% de eficácia para a resolução de todas as contigencias e todos os problemas historiacamente instituídos. Isso seria pretencioso e ingênuo. No entanto, mindfulness pode ser considerado uma forma de "empoderamento" para os atores sociais que compõem os espaços educacionais – professores, alunos e gestores – perceberem suas próprias demandas, sejam elas físicas, mentais, emocionais ou relacionais, no contexto de sua própria realidade*



> *(inacabada, pois sempre em movimento), e, a partir daí, poderem atuar de maneira mais consciente. (Demarzo, 2020, p.25).*

Além dos benefícios individuais, há evidências de que o cultivo da atenção plena repercute positivamente nas relações interpessoais entre docentes e discentes. Programas de mindfulness aplicados em professores resultaram em menor reatividade emocional e maior empatia, o que favorece práticas pedagógicas mais inclusivas e sustentáveis. Isso demonstra que o bem-estar do educador está intrinsecamente ligado à qualidade da mediação pedagógica, sendo a saúde mental do docente um fator essencial para a aprendizagem significativa dos estudantes **(**Roeser ***et al*****;** 2012).

Nesse contexto, práticas contemplativas, como a meditação (mindfulness), podem ser integradas a programas de formação docente, oferecendo suporte ao bem-estar emocional dos professores. Estudos indicam que tais práticas auxiliam na regulação emocional, fortalecem a atenção plena e promovem maior percepção de propósito no exercício profissional, aspectos que contribuem para a redução do estresse e aumento da resiliência no ambiente educacional (Shapiro; Carlson, 2009). Portanto, investir em estratégias que integrem o cuidado com a saúde mental dos educadores e o desenvolvimento de competências socioemocionais representa não apenas um suporte à categoria docente, mas também uma via de transformação para a escola e, em sentido mais amplo, para a sociedade.

Docência como pratica de bem-estar

Na dimensão pedagógica, Freire (1996), em sua obra Pedagogia da Autonomia destaca que a prática educativa deve ser orientada pela ética, pelo respeito e pela curiosidade. Ele enfatiza que o educador deve estar em constante contato consigo mesmo e com o outro, adotando uma postura ética, atenta e reflexiva, marcada pelo respeito e pela receptividade ao novo. Essa abordagem promove um ambiente de aprendizagem que valoriza a autonomia e o bem-estar do docente, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo educativo. Ao adotar essa postura, o educador não apenas transmite conhecimento, mas também se engaja em uma prática de liberdade que favorece o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

Essa reflexão permite compreender as complexidades do processo educativo e identificar formas de promover um ambiente de aprendizagem saudável e enriquecedor. Ao refletir sobre sua prática, o docente também desenvolve maior consciência de si mesmo e de seu papel na transformação social, contribuindo para seu bem-estar emocional e profissional.

Morin, (2000), propõe uma abordagem que reconhece a complexidade do ser hu-



mano e do conhecimento. Ele destaca a importância de estimular a curiosidade e o pensamento crítico, promovendo uma educação reflexiva e transformadora. Essa perspectiva valoriza o educador como um ser integral, cujas emoções, valores e experiências são fundamentais para o processo educativo. Ao adotar essa visão, a docência se torna uma prática de bem-estar, pois reconhece e valoriza o educador em sua totalidade, promovendo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Freire (1996) defende uma educação libertadora, que reconheça o ser humano em sua integralidade. A saúde mental do docente é, portanto, inseparável do processo educativo. Morin (2000) acrescenta que o ensino deve integrar dimensões cognitivas, emocionais e éticas, promovendo uma visão complexa do ser humano. Assim, inserir práticas meditativas na formação e atuação docente não é apenas uma medida de cuidado, mas também uma estratégia pedagógica que reforça a integralidade do processo educativo.

> *Dessa forma, o diálogo entre Paulo Freire e Mindfulness é uma oportunidade para que novos saberes e conhecimentos possam fazer parte não só da prática docente em salas de aula, mas da própria vida de educadores e de educandos, numa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento multidimensional de todos os envolvidos no processo educacional. (Terzi et.al; 2020, p.14).*

O termo mindfulness, traduzido como atenção plena, refere-se à capacidade de manter atenção consciente no momento presente, sem julgamentos (Kabat-Zinn, 2003). Programas de Redução de Estresse Baseada em Mindfulness (MBSR) têm mostrado eficácia na redução de sintomas de estresse, ansiedade e depressão em diversas populações. No contexto da educação, Alex Terzi e Marcelo Demarzo vêm adaptando essas práticas para professores e profissionais da educação, com resultados promissores na melhoria da qualidade de vida e da resiliência docente.

Segundo Terzi (2020), em educação, a maneira como se observa o processo da docência em seus aspectos complexos, e de que forma se enxerga o seu próprio aluno, passa por um profundo exercício de “estar em contato”. Tal prática deveria constituir um exercício constante de todo docente, pautando-se em uma postura ética, atenta e reflexiva, marcada pelo respeito e pela receptividade ao novo.

A incorporação do mindfulness na formação docente não apenas auxilia na regulação emocional do professor, mas também influencia positivamente o ambiente escolar como um todo. Pesquisas indicam que professores que praticam atenção plena apresentam maior empatia, menor reatividade emocional e habilidades aprimoradas de resolução de conflitos, fatores que favorecem a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa (Roeser ***et al.,*** 2012). Dessa forma, a atenção plena pode ser compreendida como uma ferramenta de transformação



pedagógica, capaz de impactar tanto a experiência do educador quanto o aprendizado dos estudantes.

Além dos benefícios individuais e coletivos no ambiente escolar, a prática de mindfulness também se relaciona com o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a docência. A atenção plena contribui para a ampliação da consciência sobre pensamentos, emoções e comportamentos, promovendo decisões pedagógicas mais reflexivas e intencionais **(**Shapiro**;** Carlson 2009). Essa conscientização favorece a prevenção do estresse docente, pois auxilia o professor a lidar de maneira mais equilibrada com pressões externas, sobrecarga de trabalho e desafios cotidianos da profissão.

Por fim, a integração de práticas contemplativas na vida diária e em programas de formação continuada de professores demonstra potencial significativo para a promoção do bem-estar e da eficácia profissional**.** O "treinamento**"** em mindfulness não se limita à redução do estresse, mas também fortalece a capacidade de atenção sustentada, autocuidado e resiliência (Kabat-Zinn**,** 2003). Dessa forma, políticas educacionais que incorporem práticas de mindfulness podem favorecer a construção de escolas mais saudáveis, nas quais tanto a qualidade do ensino quanto a saúde mental e emocional do docente sejam beneficiadas de maneira significativa, evidenciando o potencial dessa prática, ao mesmo tempo simples e eficaz, para promover bem-estar e aprimoramento pedagógico.

Considerações finais

As políticas de formação e valorização docente contemporâneas representam um campo de disputas e desafios significativos. A compreensão dos impactos da lógica de mercado na educação é crucial para formular alternativas que promovam uma educação de qualidade e valorizem o papel fundamental do professor na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É fundamental que se priorize a formação de educadores capazes de atuar de forma crítica, pacífica e transformadora, em vez de meros executores de currículos padronizados. A valorização dos docentes não deve ser apenas retórica, mas concretizada em políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, essenciais para o futuro da educação.

Buscamos analisar artigos, livros e teses que abordam os temas de estresse docente, mindfulness, psicologia positiva, neurociência contemplativa e pedagogia crítica. A seleção das obras seguiu os seguintes critérios: relevância acadêmica, impacto nas bases de dados, atualidade (últimas duas décadas) e diálogo direto com o objeto de estudo.

Os estudos apontam resultados consistentes quanto à eficácia da meditação na



redução do estresse. Entre os achados mais relevantes, destaca-se:

"Mindfulness para profissionais de educação – práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal",realizada por Demarzo, Oliveira, Terzi e Campayo (2020) onde demonstram que programas de mindfulness reduzem significativamente sintomas de estresse e aumentam indicadores de bem-estar entre professores brasileiros.

A análise dos resultados permite destacar três pontos centrais: (1) Integração entre saúde e educação: o cuidado com a saúde mental docente não pode ser dissociado da prática pedagógica. A meditação pode ser entendida como prática pedagógica de autocuidado; (2) Impacto sistêmico: ao melhorar o bem-estar dos professores, cria-se um efeito positivo sobre o clima escolar, a aprendizagem dos alunos e a sustentabilidade do sistema educacional; (3) Limitações: é necessário reconhecer que a meditação não elimina os fatores estruturais que geram estresse (como baixos salários e precarização do trabalho), mas atua como ferramenta complementar de manejo do estresse.

Evidenciou-se que a meditação, especialmente o mindfulness, é uma prática eficaz para o manejo do estresse docente, com impactos positivos na saúde mental, no bem-estar e na qualidade da vida profissional dos educadores. Ao dialogar com a psicologia positiva, a neurociência contemplativa e a pedagogia crítica, este artigo propõe que a meditação seja incorporada tanto na formação inicial quanto na continuada de professores, como parte de uma política mais ampla de cuidado e valorização docente.

A meditação, incorporada à docência, propõe uma forma de ensinar e aprender que humaniza os saberes ao integrar mente, corpo e emoção. A pedagogia que emerge dessa prática é dialógica, sensível e crítica, pois reconhece que o conhecimento não é neutro ou meramente técnico, mas carregado de valores, afetos e dimensões ético-políticas**.** Sugere-se que pesquisas futuras explorem a implementação de programas de mindfulness em diferentes contextos escolares brasileiros, avaliando seus impactos a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

DAVIDSON, R. J.; KASZNIAK, A. W. Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. American Psychologist, v. 70, n. 7, p. 581-592, 2015.

DEMARZO, Marcelo. Mindfulness e promoção da saúde: evidências e aplicações. São Paulo: Roca, 2021.

DEMARZO, M; Oliveira, D. R; Terzi, A. M; Campayo, J.G.. Mindfulness para profissionais da educação: práticas para o bem viver no trabalho e vida pessoal. São Paulo. Senac, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.



São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KABAT-ZINN, Jonh. Mindfulness para iniciantes: princípios e prática. São Paulo: Planeta, 2017.

KABAT-ZINN, Jonh. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam Dell, 2003.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Burnout at work: a psychological perspective. New York: Psychology Press, 2016.

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Lisboa: Instituto Piaget, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

ROESER, Robert. Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. Child Development Perspectives, v. 6, n. 2, p. 167–173, 2012.

SHAPIRO, S, L.; CARLSON, L. E. The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions. Washington, DC: American Psychological Association, 2009.

TERZI, Alex Mourão. Mindfulness na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva. Disponivel em https://doi.org/10.1590/Interface.200015. Acesso em 28/08/2020.



ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES DO CURSO TÉCNICO: ASPECTOS DO INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Fernanda Maciel Marques (Universidade de Taubaté)[95]

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)[96]

Resumo

Este artigo parte de um projeto de pesquisa, inserido na área de concentração Educação: Formação Docente para a Educação Básica e vinculado à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE UNITAU). O trabalho busca investigar o acolhimento de professores iniciantes no ensino técnico, com ênfase na experiência vivida no Senac Pindamonhangaba. Inspirada por sua própria transição da área hospitalar para a docência e pela ausência de suporte institucional, a pesquisadora busca compreender como se dá a inserção inicial desses docentes, quais fatores favorecem ou dificultam essa transição, e de que modo as relações de gênero influenciam suas experiências de acolhimento e integração. Utilizando abordagem qualitativa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental jun-

95 Fernanda Maciel Marques – Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Monitora de Educação Profissional no Senac Pindamonhangaba, formada em Bacharelado em Enfermagem – pela Universidade de Taubaté, pós-graduada Enfermagem em UTI; Administração Hospitalar e Docência em Enfermagem. Tem experiência na área de Hospitalar e a 7 anos na docência. Latte: https://wwws.cnpq.br6164176281929596. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7299-7328

96 Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em História, mestre e doutora em História Social - pela Universidade de São Paulo USP. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de História e Gênero. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4781281757036528. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0310-0694.



to a professores recémingressados. Parte-se da hipótese de que apoio institucional e colaboração com docentes experientes são fundamentais para a permanência e o desenvolvimento profissional dos iniciantes. Alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4, 5 e 8), o estudo pretende contribuir para a valorização da docência técnica, promoção de práticas pedagógicas inclusivas e equidade de gênero. Esperase que, em diálogo com os participantes, sejam propostas práticas de acolhimento mais sensíveis tanto às especificidades do ensino técnico quanto às questões de gênero.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Acolhimento docente. Trajetória inicial docente.

Introdução

Este trabalho, é resultado parcial de pesquisa de mestrado que ainda está sendo iniciada. A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté na Área de Concentração, Formação Docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa para formação docente e desenvolvimento profissional, foi pensada a partir do originário da trajetória profissional da pesquisadora, que atuou por anos na assistência hospitalar, e ao ingressar na docência se depara com dificuldades no acolhimento a estes professores iniciantes.

O início da docência é um momento decisivo, que envolve sentimentos como expectativas e inseguranças causadas pelo novo. A descoberta desse universo docente pode ser complexa, distinta do que os professores imaginavam quando ainda eram acadêmicos. Tardif (2005, p. 83) afirma que: “trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor”.

De acordo com Romanowski e Martins (2013) , o início da prática docente gera no professor iniciante conflitos e inseguranças e ele percebe a incompletude de sua formação inicial não podendo se apoiar em situações já vivenciadas, visto que tudo aquilo é novo. García (2010) aponta que são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, tais como: procurar compreender os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como docente; criar um ambiente de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. Segundo Calil e André (2021) ao ingressar na escola, os docentes iniciantes se deparam com uma complexidade enorme de fatores que envolvem o fazer da sala de aula, e se conscientizam de que a formação inicial não os preparou suficientemente. De acordo com Maia (2020), o início da carreira profissional é uma fase composta por diversos desafios, principalmente para os docentes iniciantes, que começam a construir uma identidade profissional. Os professores experientes podem corroborar ou não com esse aspecto, pois



possuem estabelecido um conceito sobre o assunto, por já ter estado nesta posição inicial.

A inserção de professores iniciantes no curso técnico não se dá apenas no plano técnico-pedagógico, mas atravessa dimensões simbólicas de poder e reconhecimento. Santos, Brisola e Ribeiro (2020, p. 855) observam que "o trabalho coletivo é permeado por diferentes formas de poder que coexistem e se entrelaçam", o que pode impactar diretamente o processo de acolhimento e a constituição do professor como sujeito institucional.

Os saberes profissionais desenvolvidos entre o primeiro e o terceiro ano de profissionalização docente determinam a iniciação da carreira. Tardif (2005) qualifica esse período como crítico, pois o docente traz consigo experiências anteriores e realiza reajustes mediante as dificuldades detectadas em suas primeiras experiências profissionais. Os docentes iniciantes procuram distintos métodos para superação dos obstáculos encontrados. Uma parcela de professores, mediante essa dificuldade, desiste da profissão alegando não terem sido preparados para essas adversidades. A permanência na carreira profissional docente muitas vezes vem sem o auxílio necessário a esse professor, em um momento que este precisaria de maior apoio da instituição de ensino e de seus gestores (Marcelo, 2009). Tardif (2005) descreve que o período profissional inicial de um professor é de extrema importância para a evolução de seus conhecimentos, o autor exalta a superação de obstáculos como essencial neste momento da profissão. Lima (2004, p. 86) aponta que: "o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor". Quando analisamos o caminho que o professor iniciante precisa percorrer, refletimos sobre um aspecto fundamental, que são as condições facilitadoras ou dificultadoras que o iniciante encontra no ambiente escolar e que muitas vezes são decisivas para sua permanência, ou não, na profissão. É relevante o reconhecimento por parte das instituições de ensino de que a docência é uma profissão complexa, que necessita de um estudo permanente e pleiteia situações adversas do cotidiano, sendo preciso o apoio de professores experientes para aprender a ensinar (André, 2018.

Este projeto de pesquisa está aderida e contribuirá ao estudo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, para o ODS 4 – Educação de Qualidade, com destaque para a meta 4.c, que busca aumentar o número de professores qualificados. Pode dialogar com metas do ODS 5 – Igualdade de Gênero, ao abordar formação para uma educação inclusiva e equitativa e as metas 5.1 e 5.cm, que tratam da eliminação de desigualdades de gênero em todas as esferas, inclusive na educação e no mercado de trabalho, de analisar e propor práticas de acolhimento que considerem gênero contribui para ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários. Contribuirá também com a ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico, no qual a meta 8.6 trata da educação técnica para



jovens como estratégia para o emprego digno e como formação de qualidade de professores técnicos impacta diretamente a formação profissional dos estudantes e seu acesso ao trabalho digno.

Diante desse contexto, a pesquisa em questão pretende analisar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível técnico no Senac Pindamonhangaba e quais desafios específicos de gênero emergem na trajetória inicial dos docentes em cursos no ensino técnico

O objetivo geral da pesquisa, que está sendo desenvolvida, consiste em analisar como se dá a inserção inicial dos professores nos cursos de nível técnico no Senac Pindamonhangaba e se são mediadas ou não por questões de gênero. Refletir sobre as condições de exercício profissional vividas pelos ingressantes no processo de ensino e construir práticas de acolhimento para os professores iniciantes.

A presente pesquisa, de natureza aplicada, qualitativa e exploratória, será conduzida com base em entrevistas de História Oral de Vida, conforme Meihy (2005), tendo como objetivo compreender o acolhimento de professores iniciantes no ensino técnico, especialmente no contexto do Senac Pindamonhangaba. A coleta de dados será realizada por meio de três técnicas principais: pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem formação docente, inserção profissional, história oral e relações de gênero; pesquisa documental, com análise de documentos institucionais, como planos pedagógicos, regimentos internos e políticas de acolhimento; e entrevistas temáticas com professores iniciantes, buscando captar narrativas sobre o início de sua trajetória docente, dificuldades encontradas e percepções sobre o suporte institucional.

O ambiente empírico da pesquisa será o Senac Pindamonhangaba, tendo como sujeitos os professores iniciantes dos cursos técnicos. A análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes a partir dos relatos transcritos e textualizados. A abordagem é participante e interpretativa, com ênfase nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Para garantir a validade dos dados, serão adotadas estratégias como a devolutiva dos relatos aos participantes e o constante diálogo com o referencial teórico.

A pesquisa reconhece possíveis limitações, como a disponibilidade dos sujeitos para as entrevistas e eventuais resistências em relatar fragilidades institucionais. O cronograma de coleta será flexível, ajustando-se à agenda dos participantes. A opção metodológica, fundamentada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2014), valoriza a escuta sensível e a memória como elementos constitutivos da identidade docente, possibilitando uma compreensão aprofundada do processo de inserção profissional dos professores iniciantes no ensino técnico.



Expectativas da pesquisa

Este projeto de pesquisa tem como expectativa alcançar resultados que contribuam significativamente para o avanço do conhecimento na área de formação docente, em consonância com os objetivos propostos**.** Espera-se que, ao final do estudo, seja possível compreender de maneira aprofundada o processo de acolhimento dos professores iniciantes no curso técnico do Senac Pindamonhangaba, identificando os desafios enfrentados no início da trajetória docente, os sentimentos envolvidos nesse período, as estratégias utilizadas para adaptação; e as formas de apoio institucional percebidas pelos educadores, identificando fatores, desafios e potencialidades que possam subsidiar a elaboração de estratégias e políticas educacionais mais eficazes.

Os resultados esperados incluem: a produção de conhecimento científico relevante para a área de concentração e linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté; a sistematização de dados empíricos que possam orientar a tomada de decisão de gestores, professores e demais profissionais da educação; a proposição de recomendações e/ou intervenções que favoreçam a melhoria das práticas pedagógicas e a promoção da inclusão, equidade e qualidade na educação básica;

Contribuição para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à educação de qualidade, redução das desigualdades e promoção da igualdade de gênero, conforme alinhamento apresentado na introdução deste projeto.

A divulgação dos dados e resultados obtidos será realizada por meio de diferentes estratégias, visando à ampla disseminação e socialização do conhecimento produzido. Está prevista: a publicação de artigos científicos em periódicos qualificados da área de Educação; a apresentação dos resultados em seminários internos do programa, simpósios, congressos e outros eventos acadêmicos e científicos nacionais e internacionais; o compartilhamento dos principais achados com as instituições e comunidades participantes, por meio de relatórios, reuniões ou oficinas, respeitando sempre o sigilo e o anonimato dos participantes; a disponibilização da dissertação no repositório institucional da Universidade de Taubaté, conforme as normas vigentes.

REFERÊNCIAS

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. 5. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

LIMA, Licínio C. Educação, democracia e desenvolvimento: estratégias e dinâmicas de mudança. São Paulo: Cortez, 2004.



MAIA, Eliana Borges. A construção da identidade docente no início da carreira: desafios e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1059–1076, 2020.

MARCELO, Carlos García. A profissionalização docente e o professor reflexivo. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 211–223, 2009.

MARÇAL, Edinilce; BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Memorial: narrativa de si como pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Alínea, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. AMOSTRAGEM E SATURAÇÃO EM PESQUISA QUALITATIVA: CONSENSOS E CONTROVÉRSIAS. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

ONU BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 24 jul. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 14, e25, 2021. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e Perspectivas: documento em História Oral. Fala e Escrita, 2007. Disponível em: https://falaeescrita.wordpress.com. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xMVNGJvtBfYRNnnjPYDHvwN/. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S.; ONORIO, W. O.. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE), v. 24, p. 961-978, 2020. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326. Acesso em: 22 set.2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



A ESCOLHA POR CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: QUAIS AS ASPIRAÇÕES DOS ESTUDANTES? QUE RUMOS TOMAR?

Denise Lobato Villela Claro (Centro Universitário Teresa D'Ávila)
Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Universidade de Taubaté)

Resumo

O tema dessa pesquisa insere-se no contexto da linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Inovação do Programa de Pós-Graduação em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila - Unifatea. Tem por objetivo investigar os motivos pelos quais estudantes da área de Comunicação Social têm buscado os cursos de Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Rádio, TV e Internet; Rádio e TV; e Marketing. De natureza qualitativa, a pesquisa espera envolver estudantes de cursos da área. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados o questionário online, por meio do google forms e a entrevista semiestruturada individual para aqueles estudantes que aceitaram participar desta etapa do estudo. Os dados advindos dos questionários foram analisados considerando a estatística descritiva e os dados advindos das entrevistas serão tratados inicialmente pelo software Iramuteq e analisados considerando a técnica da análise de conteúdo. Espera-se que os resultados orientem a compreensão sobre a escolha pelo curso e as aspirações profissionais e a elaboração de um produto profissional direcionado aos coordenadores de cursos da área, sobre o perfil dos estudantes e suas aspirações, a fim de subsidiar a análise dos currículos dos cursos e a forma de abordagem dessa população.



Palavras-chave: Comunicação Social; Ensino Superior; escolha da profissão.

Introdução

O interesse pela temática da motivação na escolha de cursos de Comunicação Social surgiu a partir da experiência pessoal da pesquisadora. A decisão pelo curso de Jornalismo foi motivada pelo desejo de escrever um livro sobre a temática da adoção, ligada à sua própria história. Atualmente, como egressa de um curso de Comunicação Social, docente dos cursos de Jornalismo e de Rádio e TV, além de observadora dos jovens que ingressam nesses cursos, percebe-se que muitos estudantes buscam atuar em áreas que apreciam, frequentemente ainda durante a graduação, especialmente em espaços digitais, como as redes sociais.

Tradicionalmente, a escolha por cursos de Comunicação Social esteve associada ao interesse por habilidades relacionadas à escrita, à comunicação oral e à estética. De acordo com Hanusch et al. (2014), entre as razões mais comuns para estudar jornalismo, os estudantes em diversos países mencionaram "gostar de escrever e ter interesse pessoal pela profissão" (p. 144). A oralidade também se apresenta como componente essencial da prática jornalística: segundo Bonini (2003, p. 27), "a entrevista representa um gênero discursivo em que a oralidade é constitutiva, sendo a fala do entrevistado transformada em texto escrito". A dimensão estética, por sua vez, é intrínseca aos processos comunicacionais. Para Marques (2010, p. 58), "todo ato comunicacional mobiliza sentidos, imagens e formas que se articulam com a experiência sensível". Dessa forma, escrita, oralidade e estética se constituíram como motivações centrais na escolha por cursos da área de Comunicação.

Contudo, nos últimos anos, observa-se um movimento crescente em relação ao uso das redes sociais por jovens e adultos, o que resultou no aumento da demanda por profissionais envolvidos tanto na produção de conteúdo quanto nas atividades ligadas aos bastidores, como planejamento de pautas, elaboração de textos, assessoria de imprensa e de imagem, design e criação de peças digitais. Como observa Recuero (2009, p. 25), "a emergência das redes sociais na internet alterou profundamente o modo como as pessoas produzem e compartilham informações, criando novas demandas para jornalistas e comunicadores". Primo (2013) complementa que as redes sociais "se consolidaram como espaços de produção, circulação e consumo de conteúdos informativos e publicitários, exigindo dos profissionais da comunicação novas competências técnicas e criativas" (p. 31). Já Soster (2015, p. 42) ressalta que "muitos estudantes de Jornalismo chegam ao curso já atuando em blogs, canais de vídeo e redes sociais, o que revela uma nova lógica de entrada na profissão, marcada pela prática em ambientes digitais".

Diante desse cenário, destaca-se a importância de os cursos de Ensino Superior na área da Comunicação Social atentarem-se às aspirações dos estudantes e às



transformações do mercado de trabalho. Surge, assim, a questão que orienta esta pesquisa:

Os estudantes matriculados em cursos de graduação da área da Comunicação Social encontram possibilidades formativas alinhadas às suas trajetórias e expectativas de exercício profissional?

Parte-se da hipótese de que os estudantes da área de Comunicação Social têm buscado cursos como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet, Rádio e TV e Marketing, com o objetivo de também atuar – ou de dar continuidade às suas práticas – nas diversas redes sociais.

Ao final, será elaborado como produto profissional um protótipo de e-book direcionado aos coordenadores de cursos da área de Comunicação Social, apresentando o perfil e as aspirações dos estudantes, de modo a subsidiar a análise curricular e a abordagem pedagógica dessa população.

Fundamentação Teórica

Panorama das pesquisas sobre Cursos de Comunicação Social e escolha pela profissão

No mês de maio de 2025 realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da Capes com o descritor “cursos de comunicação social”. Pesquisou-se por “artigos”, em “qualquer campo” e apareceram 1447 resultados. Como eram muitos resultados, aplicou-se o filtro de publicações realizadas nos últimos cinco anos (de 2020 a 2025), e deram 601 resultados. Aplicando-se o filtro de “acesso aberto”, o número caiu para 561. Adicionando-se os filtros “revisado por pares”, “produção nacional” e “idioma português”, chegou-se a 178 resultados. Alterando para o campo “título”, apareceram 24 resultados. Após a leitura dos títulos, e excluindo os que não tinham aderência ao tema, foi selecionado um artigo (artigo 1, quadro 1).

Com o descritor “escolha profissional” e utilizando os filtros “qualquer campo” e “artigos” foram encontrados 2082 resultados. Adicionando-se o filtro de publicações realizadas nos últimos cinco anos (2020 a 2025), chegou-se a 949 resultados. Após serem selecionados os filtros “acesso aberto”, “revisado por pares”, “produção nacional” e “idioma português”, chegou-se a 31 resultados. Após a leitura dos títulos, e excluindo os que não tinham aderência com o tema, foi selecionado um artigo, também presente no quadro 1 (artigo 2).

Com o descritor “história de vida” e utilizando os filtros “qualquer campo” e “artigos” foram encontrados 25.328 resultados. Adicionando-se o filtro de publicações realizadas nos últimos cinco anos (2020 a 2025), chegou-se a 8.813 resultados. Após serem selecionados os filtros “acesso aberto”, “revisado por pares”, “produção nacional” e “idioma português”, chegou-se a 1.747 resultados. Ao alterar o campo



para “título”, apareceram 100 resultados. Ao se adicionar a palavra “profissional”, chegou-se a 54 resultados. Após a leitura dos títulos, e excluindo os que não tinham aderência ao tema, foi selecionado um artigo (artigo 3, quadro 1).

Utilizando-se o descritor “escolha jornalismo” e utilizando os filtros “qualquer campo” e “artigos” foram encontrados 86 resultados. Adicionando-se o filtro de publicações realizadas nos últimos cinco anos (2020 a 2025), chegou-se a 53 resultados. Após serem selecionados os filtros “acesso aberto”, “revisado por pares”, “produção nacional” e “idioma português”, chegou-se a 6 resultados. Após a leitura dos títulos, e excluindo os que não tinham aderência com o tema, foi selecionado um artigo, presente no quadro 1 (artigo 4).

	Descritor	Título	Autores	Ano
1	Cursos de comunicação social	O Método (auto)biográfico como dispositivo de formação na iniciação científica	MACENA, Fernanda Nogueira.; PAIVA, Élica Luiza	2020
2	Escolha profissional	Implicações dos universitários na escolha profissional: o papel das Instituições de Ensino Superior	MILANI, Driely Cristina.; TIZOLIN, Édna de Fátima; SILVA, Gabrieli de Souza; CARDOSO, Laís Fernanda; PESSINI, Maria Adelaide; LUCACIN, Natália; BARBOSA, Roberta.	2022
3	História de vida	História de vida de pedagogos escolares na construção da identidade profissional	PORTILHO, Evelise Maria Labatut Portilho; BATISTA, Giovani de Paula; SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da	2024
4	Escolha jornalismo	Formação em jornalismo: implicações educativas e reverberações psicossociais	MALLMANN, Andreia Denise; SIDORUK, Fabiana; HAMANN, Cristiano	2024

Quadro 1- Panorama de artigos pesquisados sobre o tema- Fonte: elaborado pelo autor.



A seguir, os artigos serão analisados considerando seus objetivos, o referencial teórico adotado, a metodologia empregada e os resultados obtidos.

Para Macena e Paiva (2020), no artigo "O método (auto)biográfico como dispositivo de formação na iniciação científica", as histórias de vida integram-se no movimento que procura repensar as questões de formação e as autoras reforçam a ideia de que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. Sobre esta questão, Macena e Paiva (2020) afirmam que:

> *O método (auto)biográfico proporciona ao pesquisador e ao pesquisado (re)pensar sobre o seu percurso de vida, o qual está em análise na pesquisa, e favorece a compreensão de que o processo formativo é multirreferencial e acontece independente se aquele que lembra se dá conta ou não, que aprendeu. Que o processo formativo é infinito em sua finitude, enquanto movimento próprio da vida (Macena; Paiva, 2020, p. 4)*

As autoras lembram ainda que a Universidade é um espaço socioeducativo que possibilita que os estudantes construam as suas histórias de vida, seja nas salas de aula, seja nos projetos de extensão e de pesquisa ou em outros de seus espaços (praças de convivência, bibliotecas, refeitórios, entre outros).

O artigo aponta que a educação acontece por meio da experiência, e esta contribui para que a pessoa possa compreender e pensar no seu processo de formação.

> *Porém, não é a formação no sentido de apenas formar uma pessoa, ter um diploma, mas o de ser um sujeito consciente de seu ininterrupto estágio de aprendizagem. Desse modo, as narrativas de vida de pessoas em formação contam sobre os processos que influenciam suas identidades (Macena; Paiva, 2020, p.6).*

No artigo "Implicações dos universitários na escolha profissional: o papel das Instituições de Ensino Superior", Milani et al. (2022) apresentam um estudo que discute quais fatores estão relacionados à satisfação e à insatisfação do universitário mediante o curso escolhido.

Os autores salientam que a identidade profissional é desenvolvida ao longo das vivências desde a infância, e que o desafio está em encontrar a profissão certa, que constituirá a identidade profissional do indivíduo na sociedade. Contudo, Milani et al. (2022) recordam que a decisão por uma profissão também se esbarra nas limitações no mercado de trabalho. "Em uma sociedade consumista e capitalista, muitas vezes o jovem se vê desamparado no processo de escolher o que quer ser, o que quer ter e conquistar e o que há de possibilidades no mercado de trabalho" (Milani et al., 2022, p. 7).



Os autores salientam que o ambiente acadêmico é muito diferente do escolar, pois a responsabilidade antes era centrada na escola, agora é transportada para o estudante. “Neste sentido ingressar na faculdade não significa apenas levar dela conhecimento para uma determinada profissão, mas, conhecimento que serão levados para a vida” (Milani et al., 2022, p. x). A satisfação profissional, para os autores, não se trata apenas de uma realização após a Universidade, mas começa dentro da Universidade.

> *A percepção dos alunos acerca do impacto que a universidade tem sobre seu desenvolvimento pessoal está relacionado a aspectos de relacionamentos pessoais, aprendizagem, crescimento pessoal, formação profissional, qualidade do curso e a qualidade da Universidade. Desse modo, um fator importante e que vem ganhando força nas pesquisas, está relacionado à satisfação dos alunos com a escolha profissional. Esse fator pode ser motivado com a possibilidade de inserção de atividades práticas durante o curso e dentro da universidade (Milani et al, 2022, p. 16).*

Portilho, Batista e Silva (2024), no artigo “História de vida de pedagogos escolares na construção da identidade profissional”, pesquisaram sobre como o profissional pode reconhecer na sua história de vida a construção da sua identidade profissional. Afirmam que a pessoa é constituída a partir do ser profissional e do ser social, e que, por meio da reflexão sobre a própria história de vida, é possível ressignificar experiências e produzir sentidos para a prática profissional.

Em “Formação em jornalismo: implicações educativas e reverberações psicossociais”, Mallmann, Sidoruk e Hamann (2024) se perguntam sobre o papel do profissional de comunicação como sujeito privilegiado na construção do imaginário popular e em que medida ele pensa e reflete sobre a informação como instrumento de poder e de transformação social.

Os autores lembram que a produção de experiências formativas que coloquem os estudantes diante de problemas éticos e políticos dessa ordem pode conscientizar e sensibilizar para uma responsabilidade social. Ressaltam a importância de se refletir sobre as escolhas, recortes e interpretações jornalísticas como fundamental, já que “o processo de formação na área é ponto crucial para a garantia da construção de uma categoria profissional cada vez mais conectada com as demandas do contemporâneo” (Mallmann, Sidoruk e Hammann, 2024)

Metodologia

A presente pesquisa se constitui a partir de uma perspectiva qualitativa. De acordo com Minayo (2017):



A pesquisa qualitativa (...) trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p. 2).

> *Segundo Minayo (2017, p. 2), "a abordagem qualitativa não está isenta de parâmetros e normas que possam dar lhe status de cientificidade". Ao contrário: os critérios estabelecidos para a definição do contexto da pesquisa, período de sua realização, estabelecimento dos participantes e dos procedimentos para coleta e análise de dados são importantes para a compreensão do que se deseja investigar.*

Participantes

Participaram deste estudo discentes de Cursos de Graduação na área da Comunicação Social, a saber: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet, Rádio e TV e Marketing, matriculados durante o período de realização deste estudo.

São considerados critérios de inclusão no estudo: (i) ser estudante de Cursos de Graduação na área da Comunicação Social, a saber: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet, Rádio e TV e Marketing, e estar matriculado durante o período de realização da pesquisa; (ii) ser maior de 18 anos; e (iii) aceitar participar do estudo de forma voluntária, lendo e assinalando concordância com o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao mesmo tempo, são considerados critérios de exclusão no estudo: (i) ter menos de 18 anos; (ii) estar matriculado em outro Curso de Graduação, que não da área de Comunicação Social; (iii) não aceitar participar do estudo; ou (iv) não ter lido e assinalado concordância com o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando os estudos realizados no âmbito dos Mestrado Profissionais, que usaram abordagens semelhantes, como os de Dias (2021), Oliveira (2020) e Stein (2023), espera-se a participação de cerca de 50 estudantes, deste estudo.

Instrumentos de Pesquisa

Serão instrumentos de pesquisa o questionário e a entrevista semiestruturada individual.

O questionário é um instrumento para a coleta de dados em que não há interação direta entre o pesquisador e os participantes, como demonstram os estudos de Lakatos e Marconi (2017). De acordo com as autoras, os participantes recebem o questionário escrito, com explicações sobre os objetivos da pesquisa e com as per-



guntas realizadas para que possam assinalar suas respostas e enviar, de volta, para o pesquisador. No caso dessa pesquisa será utilizado o questionário online como um instrumento para a coleta de dados.

Sobre o uso de ferramentas online como instrumento de pesquisa e coleta de informações, no formato de questionário, Faleiros et al (2016, p. 2) afirmam que:

> *Esse crescente uso da internet em todas as faixas etárias, tem instigado os investigadores a desenvolverem questionários virtuais como um método alternativo para a obtenção de respostas em pesquisas científicas. O ambiente virtual proporciona, de forma flexível e dinâmica, a formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum.*

Nesta pesquisa, o questionário tem por objetivos: (i) levantar dados sociodemográficos em relação a: idade, sexo, raça/etnia, renda, ocupação, estado civil, religião, município em que reside, o curso de graduação que está matriculado e atuação profissional; (ii) compreender quais as motivações que levaram esses estudantes a escolherem pelo curso de graduação; (iii) investigar os anseios desses estudantes em relação ao curso de graduação que está matriculado; (iv) identificar quais os anseios futuros desses estudantes, em relação a sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica; e (v) mapear a disponibilidade desses estudantes em participar de uma entrevista individual para compartilhar suas experiências em relação à escolha pelo curso e às reflexões sobre o exercício profissional.

A entrevista é um instrumento de pesquisa que permite uma conversação individual entre o pesquisador e o participante. Segundo Duarte (2004), sobre o potencial das entrevistas em pesquisas qualitativas, elas:

> *permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).*

No caso desta pesquisa optou-se pela aplicação de entrevista semiestruturada, que tem por objetivos: (i) compreender as experiências pregressas dos estudantes dos cursos de Comunicação Social e sua relação – ou não – com a escolha pelo curso; (ii) ouvir os relatos das experiências desses alunos durante o curso, considerando as aulas, os estágios e as demais atividades proporcionadas; e (iii) compreender quais são as aspirações sobre o seu futuro, incluindo as reflexões sobre o exercício profissional.



Procedimentos para Coleta de Dados

Inicialmente este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Teresa D'Ávila (CEP-UNIFATEA), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a devida autorização, o link com o questionário online foi enviado aos possíveis participantes por meio das redes sociais da pesquisadora e de sua orientadora.

Na última pergunta do questionário, o participante é convidado a participar de uma entrevista, que será realizada posteriormente, de forma individual. Caso aceite, deixará seu nome, melhor contato (e-mail ou telefone) e se prefere que a entrevista seja realizada de forma on-line ou presencial.

Com o recebimento dos questionários respondidos, será realizado um levantamento de todos os respondentes que se disponibilizem em conceder a entrevista individual e elas serão agendadas.

As entrevistas poderão ser realizadas de forma online (ao vivo) ou presencial. Para aqueles que preferirem realizar a entrevista online, serão disponibilizadas três plataformas para fazer a entrevista, todas por chamadas de vídeo: o Teams, o Google Meet, e/ou o Zoom. O entrevistado poderá escolher a plataforma que julga mais adequada. As entrevistas serão gravadas para que sejam transcritas posteriormente.

Benefícios da Pesquisa

Quanto aos benefícios, esta pesquisa propõe aos participantes, a partir do compartilhamento de suas experiências, uma reflexão sobre sua própria trajetória pessoal, profissional e acadêmica no contexto do curso de Graduação em que está matriculado, além de contribuir para os estudos e pesquisas na área de Design, Tecnologia, Educação e Inovação.

Procedimentos para Análise de Dados

Os dados advindos dos questionários serão analisados de forma descritiva, pois há o interesse em avaliar os dados relativos à escolha pelo curso e às aspirações pessoais e profissionais e as características sociodemográficas dos participantes.

Já os dados advindos das entrevistas serão transcritos e preparados para serem tratados, inicialmente, pelo software Iramuteq. Souza (2018, p.2) afirma que o Iramuteq "trata-se da descrição da utilização de um software como ferramenta de apoio ao processamento de dados na pesquisa qualitativa". Segundo Souza (2018, p. 2), "o uso de um software, como o Iramuteq, conta com a vantagem da codificação, or-



ganização e separação das informações, o que permite a localizar de forma rápida de todo o segmento de texto utilizado na escrita qualitativa".

Nessa pesquisa serão utilizados os seguintes dados advindos do Iramuteq para a análise: Nuvem de Palavras e Classificação Hierárquica Descendente, como proposto por Souza e Bussolotti (2021).

A partir do tratamento inicial realizado pelo Iramuteq, será realizada a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), que contempla a leitura e a interpretação do conteúdo de documentos e textos para a sua compreensão.

De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". A autora organiza a análise em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No caso desta pesquisa a primeira categorização será aquela feita pelo software Iramuteq e então as interpretações de descrição dessas categorizações e de relação entre elas serão interpretadas pela pesquisadora, considerando o conteúdo das falas, o contexto que envolve a formação dos estudantes dos cursos de Comunicação Social e o referencial teórico estudado.

A partir da finalização das análises, será elaborado um ebook, contendo diretrizes para a organização curricular de cursos de Comunicação Social em um universo marcado pela atuação em redes sociais, conduzida por meio do design thinking.

Resultados Esperados

Como resultados, espera-se compreender os motivos pelos quais estudantes da área de Comunicação Social têm buscado os cursos de Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Radio, TV e Internet; Rádio e TV; e Marketing.

Espera-se, também, identificar o perfil dos estudantes que buscam os cursos da área de Comunicação Social, compreendendo sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional, além de investigar quais os sonhos e aspirações desses estudantes em relação à trajetória futura: pessoal, acadêmica e profissional.

Para isso, espera-se elaborar um protótipo de ebook, contendo diretrizes para a organização curricular de cursos de Comunicação Social em um universo marcado pela atuação em redes sociais, conduzida por meio do design thinking.

Espera-se, também, divulgar os resultados parciais e finais deste estudo em seminários, congressos, simpósios e artigos, em periódicos nacionais e internacionais, a fim de disseminar a discussão sobre este tema.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. Almedina Brasil. São Paulo, 2011.

BONINI, A. Da fala para a escrita no jornalismo: as entrevistas em revistas semanais brasileiras. São Paulo: Humanitas, 2003.

DIAS, V. Inovações Pedagógicas e Práticas Educativas de Professores do Ensino Fundamental e Médio. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. 2021. 159f. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Vanessa-Cristina-Dias.pdf

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso

FALEIROS, F et al. O uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso

HANUSCH, F.; MELLADO, C.; BOSHOFF, P.; HUMANES, M. L.; DE LÉON, S.; PEREIRA, F.; MÁRQUEZ RAMÍREZ, M.; ROSES, S.; SUBERVI F.; WYSS, V.; YEZ, L. (2014). Journalism students' motivations and expectations of their work in comparative perspective. Journalism & Mass Communication Educator, 69(2), 142-160.

MACENA, F. N.; PAIVA, E. L. O método (auto)biográfico como dispositivo de formação na iniciação científica. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 815–828, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p815-828. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7876. Acesso em: 18 maio. 2025.

MALLMANN, A. D., SIDORUK, F., HAMANN, C. (2024). Formação em jornalismo: implicações educativas e reverberações psicossociais. Comunicação & Educação, 29(2), 139-154. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i2p139-154

MARQUES, A. C. S. A comunicação, o comum e a alteridade. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MILANI, D. C. et al. IMPLICAÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS NA ESCOLHA PROFISSIONAL: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, [S. l.], v. 30, n. 2, 2022. DOI: 10.25110/akropolis.v30i2.6808. Disponível em: https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/view/6808. Acesso em: 18 maio. 2025.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

OLIVEIRA, S. INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES MILITARES RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO 4.0 Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. 2020. 174f. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Stenio-Augusto-de-Oliveira.pdf

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G. P. e SILVA, C. S. R. HISTÓRIA DE VIDA DE PEDAGOGOS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL. Educ. rev. [online]. 2024, vol.40, e45138. Epub 02-Nov-2024. ISSN 1982-6621. Disponível em https://doi.org/10.1590/0102-469845138. Acesso em: 18 maio. 2025.

PRIMO, A. Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOSTER, D. O jornalismo em tempos de redes sociais digitais: notas sobre formação e prática. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 2015, Rio de Janeiro. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2015.

SOUZA, M. A.; BUSSOLOTTI, J. M. ANÁLISES DE ENTREVISTAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ . Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a811. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/811. Acesso em: 18 maio. 2025.

SOUZA, M. et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. Rev Esc Enferm USP. 2018;52:e03353. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353

STEIN, A. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. 2023. 115f. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Adriana-Nunes-Stein.pdf

ZABALZA, M. A. O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, ArtMed, 2004.





MESA 11

ITINERÁRIOS DA DOCÊNCIA



A DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO 1: UMA MOSTRA QUALI/QUANTITATIVO DA NUTRIÇÃO PEDAGÓGICA DE BEBÊS DE ATÉ 6 MESES QUE FREQUENTAM O COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tamira Paula Martins Torres Luz (Universidade de Taubaté)[97]

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Universidade de Taubaté)[98]

Resumo

Este artigo, um recorte da pesquisa de mestrado “Currículo e fazeres no Berçário 1: significações de professoras sobre a nutrição pedagógica de bebês até 6 meses”, apresenta os resultados de um questionário aplicado a professoras de berçário. A investigação aborda a crescente inserção de bebês na Educação Infantil, que impõe grande responsabilidade aos docentes. O objetivo é traçar um panorama do perfil e das práticas de um grupo de professoras que atuam com bebês de até 6 meses. Ancorada na Psicologia Sócio-Histórica, a análise dos dados quali/quantitativos delineia o perfil de um grupo de profissionais experientes e engajadas, que concebem seu trabalho a partir de uma perspectiva pedagógica. Contudo, os resultados também indicam desafios estruturais relacionados ao uso dos espaços e à construção de uma parceria efetiva com as famílias, oferecendo um retrato abrangente da docência neste contexto.

97 Mestranda no Programa de Pós-graduação da UNITAU, linha de pesquisa 2-Formação de professores.

98 Professor Doutor Orientador do Programa de Pós-graduação da UNITAU, linha de pesquisa: 2-Formação de professores



Palavras-chave: Berçário; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Perfil Docente.

Introdução

O presente artigo faz parte do processo de produção de informações de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Currículo e fazeres docentes na Educação Infantil: significações sobre a nutrição pedagógica de bebês até 6 meses”. Este trabalho dedica-se a apresentar e analisar os achados e resultados advindos da aplicação de um questionário com docentes de berçário 1, constituindo um panorama quali/quantitativo deste contexto.

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, tem assumido um papel cada vez mais essencial no cenário educacional. Um dos mais notáveis das últimas décadas é a crescente ampliação de matrículas para o segmento creche, que vale ressaltar é de matrícula facultativa. Essa expansão, incentivada por políticas públicas como a Lei n.º 13.005/2015 (Plano Nacional de Educação) e a Lei n.º 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância), culmina com a chegada e a permanência de bebês cada vez mais novos no cotidiano das instituições formais de ensino, impondo um currículo e um fazer pedagógico que atenda as especificidades de bebês tão pequenos, até 6 meses, como responsabilidade aos professores que atuam nos berçários.

O atendimento a bebês, especialmente aqueles com menos de sete meses, ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a valorização docente até o reconhecimento da complexidade pedagógica envolvida. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece aprendizagens essenciais para o grupo etário de 0 a 1 ano e 7 meses, é imprescindível investigar a qualidade da “nutrição pedagógica” ofertada a esse grupo etário e a faixa etária, até 6 meses, a qual é tão específica e singular, abrangendo os primeiros 180 dias de vida. O que se alinha à busca por uma educação infantil que assegure “condições para o exercício da cidadania e o usufruto dos direitos constitucionais e legais” (MEC, 2024, p. 24), garantindo qualidade com equidade desde os primeiros anos de vida.

Diante desta demanda contemporânea cada vez mais comum as instituições de educação infantil brasileiras, esse estudo busca dar visibilidade aos fazeres e saberes docentes, contribuindo para a qualificação do atendimento e para a valorização do trabalho pedagógico que, muitas vezes, é desconsiderado como um ato intencionalmente pedagógico. Este artigo apresenta um panorama quali/quantitativo a partir dos dados coletados, buscando delinear o perfil dessas docentes e suas escolhas pedagógicas, e discutir as implicações e desafios que emergem desses dados.



Referencial Teórico-Metodológico

A investigação está teoricamente ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), notadamente nas contribuições de Lev Vygotsky. Esta abordagem permite compreender o desenvolvimento humano como um processo constituído na interação social e cultural. Para a PSH, o sujeito se constitui na relação com o outro, e as funções psicológicas superiores são mediadas por instrumentos e signos culturais. Nesta pesquisa, conceitos-chave como significações e mediação serão utilizados como ferramentas analíticas para compreender como as professoras constroem e interpretam suas práticas cotidianas com os bebês, a partir das narrativas produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, com abordagem quali/quantitativa. O objetivo dessa modalidade de pesquisa é observar, registrar e analisar fenômenos ou características de uma determinada população, ou amostra, sem manipulá-los (Lakatos 2003). Para tanto, optou-se pela realização de um estudo que visa obter dados diretamente de um grupo representativo para traçar um panorama sobre suas práticas e percepções.

A amostra foi composta por 44 professoras que atuam em berçários 1 de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. A participação no estudo foi voluntária e anônima, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas pelas docentes.

Contudo, para o recorte que se apresenta neste artigo, a pesquisa adotou uma abordagem quali/quantitativa, utilizando como instrumento o questionário. Conforme definido por Lakatos e Marconi (2017, p. 219), o questionário é um "instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Optou-se pela aplicação de um questionário online, estratégia que potencializa a coleta de dados, pois "proporciona a participação de indivíduos oriundos de diversas localizações geográficas com baixo custo" e oferece "rapidez, economia, bom aproveitamento de respostas" (Faleiros et al., 2016, p. 5). O link para o formulário foi divulgado virtualmente às professoras que se enquadravam no perfil da pesquisa. Essa abordagem permitiu a produção de informações, cujos dados são o foco de análise deste trabalho.

Resultados e discussão acerca da produção de informações

A análise dos 44 questionários respondidos permite traçar um panorama do perfil das professoras que atuam no berçário 1 e aproximarmos de suas percepções e práticas em relação ao cuidado e à educação de bebês.

Perfil das Professoras: Experiência e Formação

Os dados revelam um grupo de profissionais com notável experiência e qualifica-

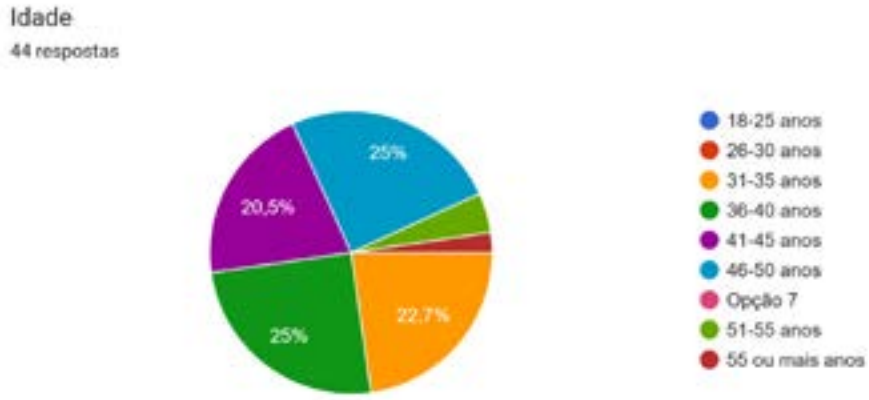


Figura 1: Idade das docentes participantes - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).

Essa experiência é corroborada pelos dados de tempo de atuação na docência (Figura 2). Um percentual expressivo de 27,3% das professoras possui 15 anos ou mais de carreira, e outros 20,5% atuam entre 10 e 15 anos. Somados, quase a metade do grupo (47,8%) tem mais de uma década de experiência. Este perfil aponta para um quadro de educadoras que aliam a formação a uma vivência significativa com as infâncias, o que é essencial, visto que a qualidade do atendimento depende diretamente da "qualificação e das condições de trabalho oferecidas aos profissionais" (Campos, 2009, p. 10).



Figura 2: *Tempo de atuação na profissão docente - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).*

próxima ➔

➔ anterior



No que tange às habilitações acadêmicas, 86,4% das docentes possuem Pós-graduação e 13,6% possuem Licenciatura. A ausência de professoras apenas com bacharelado e a forte presença de especializações reforçam o compromisso do grupo com a formação continuada e a qualificação profissional, alinhando-se às exigências para a atuação na Educação Básica.

O Cotidiano Pedagógico: Planejamento, Rotinas e Espaços

A presença de bebês muito pequenos é uma realidade consolidada nas turmas dessas professoras. Quase 80% delas (79,5%) afirmaram ter em suas turmas bebês com menos de 7 meses de idade. Dentre estas, 44,1% relataram ter apenas um bebê nessa faixa etária, enquanto 23,5% indicaram ter dois. Esses dados confirmam a pertinência da pesquisa ao focar nesta população específica, cuja demanda por cuidado e educação qualificados é premente.

O planejamento pedagógico é uma prática central e estruturada. A grande maioria das professoras (63,6%) realiza o planejamento com temporalidade **semanal**, o que demonstra uma organização que busca aliar a previsibilidade à flexibilidade necessária para o trabalho com bebês. Para embasar esse planejamento, os documentos oficiais são as principais referências (Figura 3).



Figura 3: Referenciais utilizados para o planejamento - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).

O Currículo e documentos orientadores da rede municipal e o Caderno do professor - Vol. 1 e 2, que faz parte do material de implementação do Currículo Paulista - Currículo em ação, são utilizados por 93,2% das docentes. A BNCC é referência para 68,2%, e o Currículo Paulista para 52,3% das professoras. Isso evidencia um alinhamento às diretrizes educacionais e uma intencionalidade pedagógica que estrutura o cotidiano, superando uma visão assistencialista, isto é estritamente voltado as ações de cuidado.



Nesta direção, as ações de cuidar e educar, compreendidas como indissociáveis, manifestam-se na participação ativa das professoras em todos os momentos da rotina. Todas as 44 professoras (100%) participam ativamente dos momentos de Alimentação e Sono/descanso. Além disso, 84,1% participam da Troca e 38,6% do Banho (Figura 4). Essa integralidade na atuação reforça a concepção do cuidado como ato pedagógico, um momento privilegiado para a construção de vínculos e a promoção de aprendizagens. Como destacam Carvalho e Fochi (2017), o cotidiano é o próprio currículo em ação no berçário, e "as trocas de fraldas, a alimentação e o sono são momentos de intensa relação, sendo, portanto, pedagógicos" (Carvalho, 2017, p. 12).



Figura 4: Participação das docentes nos momentos de atenção pessoal - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).

Em relação aos espaços, há um equilíbrio notável: 50% das professoras afirmam que as propostas acontecem equilibradamente entre os espaços internos e externos, e os outros 50% dividem-se igualmente entre propostas internas (sala de referência) ou externas (solário).

Desafios Estruturais: Espaços Externos e a Relação com as Famílias

Apesar do perfil experiente e do engajamento pedagógico das docentes, os dados também apontam para desafios estruturais. Um deles diz respeito à participação dos bebês de até 6 meses em áreas externas para além do solário. Cerca de um terço (33,3%) relata que esses bebês não participam de atividades nessas áreas (Figura 5). A frequência diária ocorre para 47,2%, mas a existência de um grupo que

não acessa esses espaços levanta questões sobre as condições de infraestrutura, pessoal e planejamento necessárias para garantir esse direito.



Figura 5*: Participação dos bebês em propostas nos espaços externos a sala de referência - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).*

Outro desafio central reside na parceria com as famílias. Embora a grande maioria das professoras (79,5%) considere que a participação familiar está atendendo às necessidades da turma, uma parcela de 18,2% a considera somente parcialmente satisfatória (Figura 6). Este dado sugere que a construção de uma sólida aliança entre creche e família é um processo contínuo e complexo. A qualidade na Educação Infantil pressupõe "uma estreita cooperação e um diálogo constante com as famílias", reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo (MEC, 2024, p. 14).



Figura 6: *Percepção sobre a participação da família - Fonte: Gerado automaticamente pelo aplicativo Google Forms, com base nos dados obtidos a partir do questionário elaborado pela autora (2025).*



Considerações Finais

A análise dos dados do questionário permitiu traçar um panorama detalhado de um grupo de professoras de berçário, revelando profissionais com experiência e formação acadêmica adequada. Elas demonstram intencionalidade, concebendo seu trabalho a partir de uma perspectiva pedagógica que integra de forma indissociável o cuidar e o educar.

Simultaneamente, os resultados apontam para desafios que impactam a prática, especialmente acerca do uso qualificado de espaços educativos externos e à construção de uma parceria plenamente efetiva com as famílias. Estes achados quantitativos oferecem um retrato da docência no berçário 1, evidenciando tanto o compromisso docente quanto as condições de trabalho que necessitam de maior investimento e atenção por parte da gestão escolar, dos sistemas de ensino e das políticas públicas. A compreensão deste panorama é fundamental para aprofundar o debate sobre a qualidade do atendimento aos bebês bem pequenos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZZELLA, S. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética para a pesquisa em psicologia. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 703-711, out./dez. 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. (Org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. Texto & Contexto - Enfermagem, v. 25, n. 4, 2016.

FOCHI, P. S. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Um estudo sobre a documentação pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.

In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-119.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEE, 2019.





A TEOLOGIA NA PONTA DO PINCEL

Vagner João Paiva Ferreira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[99]

Orientado: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[100]

Resumo

O texto em voga, propõe um vislumbre na formação histórica, cultural e artística de Rembrandt Harmenszoon van Rijn no contexto da transição da Idade Média para a Modernidade, demarca a Reforma Protestante, Contrarreforma e as transformações socioeconômicas dos Países Baixos. Inserido no florescimento urbano, comercial e cultural holandês dos séculos XVI e XVII, Rembrandt nasce em Leiden, em 1606, e desenvolve sua trajetória artística sob influências do barroco italiano, especialmente da técnica do claro-escuro, aliada a uma habilidosa sensibilidade da tradição holandesa. Sua educação clássica, religiosa e humanista, somada com a de mestres influenciadores do renascimento italiano, contribuiu para uma obra profundamente marcada pela articulação entre arte, teologia e experiência humana.

Palavras-chave: Rembrandt; Teologia; Arte

Introdução

O pintor e retratista inaugura sua produção autoral ao traduzir imageticamente nar-

99 Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura UPM- Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana; Licenciatura em História Faculdade Uniasselvi; Introdução a Psicologia - Yale University.

100 Pós Doutor, Doutor e Mestre em Filosofia Política pelo Programa de Pós Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduado em Filosofia e em Pedagogia. Professor Titular do Corpo Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC).



rativas bíblicas centrais ao debate religioso de seu tempo. Já em Amsterdã, Rembrandt consolida prestígio social e econômico, destacando-se em encomendas da burguesia, como “A Lição de Anatomia do Dr. Tulp”, obra que articula ciência, corporeidade e ética. O texto demonstra como suas obras transcendem o contexto original, gerando releituras posteriores e reafirmando a arte como discurso histórico, interpretativo e teologicamente significativo. É a essa tela da vida que aqui vamos desfrutar do potente colorir.

Os tons da vida

Com suas inúmeras mutações de cores e estilos, a história dá colorido à vida de maneira singular e expressiva. Nesse período transicional que envolveu a Idade Média e Modernidade e fatos como a Reforma Protestante que desencadeia na chamada Contrarreforma, entre outros, novos tons foram surgindo no quadro da humanidade que também experimentava mudanças de estilos que depois de trilhar os caminhos nutridos pelo aspecto rural, se enveredava pelas sendas também urbanas, valorizando a polis e deixando a distância o viver campal. Quando mencionamos essa fase da história, nos referimos ao trânsito do século XVI para o século XVII, pensando no hoje. E é nesse período, que na cidade de Leiden, na Holanda, aos 15 dias do mês de julho de 1606, nasce mais um filho de uma aparentemente comum ascendência familiar, seu nome é Rembrandt Harmenszoon Van Rijn, que se tornaria um icônico desenhista, retratista e habilidoso pintor que avolumaria olhares para arte holandesa que experimentaria também da influência elencada pelo barroco italiano somado ao toque holandês que chegara a outros rincões europeus. Pelos pincéis Rembrandtianos se faria valer a metodologia do claro-escuro italiano, que corrobora com as formas interagindo com o espaço ao redor absorvido e assimilado, essa foi uma das marcas exploradas e utilizadas por esse pintor, o uso de técnicas barrocas, o que estava em harmonia com a ascendência holandesa nos caminhos da economia, que reverberava na ambiência artística e valorizava o aspecto cultural e por conseguinte, atraía e amplificava as negociações que valorizavam o enriquecimento dos Países Baixos. Além da cidade de Leiden, a importante cidade de Amsterdã se tornara centro comercial. O campo artístico tinha um toque especial que influenciava a época e o meio; a tolerância religiosa que era a luta travada por maior aceitação no quesito diversidade e liberdade religiosa que envolvia o meio artístico cultural e, também o que se regia na política, e, em certos assuntos, acontecia uma verdadeira amalgama forçada ao invés de junção harmônica entre essas. Essas novidades para Leiden e seus moradores fora de tamanha envergadura, pois viabilizava mais conteúdos e proposituras aos que ali nasciam e viviam, e aos que para ali migravam. Os que naquela região habitavam experimentariam de grandes e boas novas para o tempo e comarca, o que favorecera a família do moleiro co-



nhecido como Harmen van Rijn, que teria em seu seio um membro que marcaria a história com diferenciadas cores, contornos e retratos. A evidência do talento de Rembrandt logo chamou a atenção de seus pais, e já na tenra idade, com sete anos, seus progenitores, o fizeram iniciar seus primeiros passos na arte que o tornaria um reconhecido gênio, senão o mais importante pintor holandês. Aos 13 anos de idade teve seu ingresso na ***Latijnse School*** ou Escola Latina que ficava em sua cidade, recebendo sua primeira formação; esse exercício abriu-lhe as portas para o aprimoramento de suas habilidades culturais somadas ao que seus pais tanto valorizavam, a religião. Aprendeu latim e ainda educação clássica. Apesar de ingressar no curso de Literatura, essa não seria sua formação. Rembrandt pela passagem que teve na Universidade, pintou suas indeléveis marcas na história e arte ou história da arte. Sua competência quanto aos estudos literários somados às suas habilidades artísticas que se valiam das religiosas, pela escola e bairro onde morava entre judeus, lhe abriram logo uma porta para assimilar e aprimorar seus conhecimentos acompanhando de perto as pinceladas de um pintor e professor chamado Jacob Van Swanenburgh (1571-1638), que tinha por influência de seu casamento, uma forte identificação com o renascentismo da Itália, pois sua esposa era de Nápoli. Por três anos estiveram juntos em ensino-aprendizagem sobre tintas, misturas e pintura, o que resultou em um refinamento de fundamentos artísticos que Rembrandt apreendeu com sucesso para cada inovadora pincelada. Àquela altura Rembrandt seguia sedento por conhecer e aprimorar técnicas e, também visitava o ateliê de um outro pintor que também assentiu com o estilo renascentista italiano, seu nome era Jacob Symonszoon Pynas (1585-1648). Esse estágio e novas amizades lhe renderam reverberação suficiente para uma outra oportunidade, a de caminhar por um tempo um pouco mais curto, porém de incalculável valor, com outro e já afamado pintor chamado Pieter Lastman (1583-1633). Lastman retornara para Amsterdã depois de um período na Itália, onde teve a oportunidade de trabalhar com ninguém menos que Michelangelo de Merisi (1571-1610), que ficaria conhecido famoso pelo nome de Caravaggio. Rembrandt em Amsterdã, com o apoio e reconhecimento de seu pai, que via nele extremas habilidades e investia como podia em sua vida artística e profissional, adentrou o ateliê de Lastman e ali permaneceu por um período de seis meses, o que lhe foi extremamente frutuoso. A essa altura nosso gravurista e pintor já estava com seus dezoito anos de idade, época que retorna para Leiden e abre seu ateliê ali na casa de seus pais. Com 19 anos pinta um quadro intitulado de "***A Lapidação de Estevão",*** que é seu primeiro quadro datado.



Figura 1: Lapidation De St Etienne, utrecht, (1626)[101] *- Fonte: https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKEHC.*

Rembrandt registra nessa obra, o martírio de Estevão que demarcou a intensificação das perseguições aos cristãos que, a partir dali avançarão por todas aos confins da terra conforme a Bíblia registra no livro dos Atos dos Apóstolos, se cumprindo na pessoa de Jesus Cristo, o que levara Estevão ao martírio, representado na obra acima que, potencializa os escritos traduzindo em imagética habilidade de pintar um escrito crucial para os judeus que Rembrandt convivia e a outros tantos que conheceriam e penetrariam no relato bíblico a partir dessa pintura. Aperceber-se desse movimento é apresentar-se para um ingresso nas discussões que à época foram levantadas e, emoldurá-las no contexto hodierno faz-se necessário. Versar, pintar ou aventar assuntos que provocavam reflexões e mudanças, ainda que sofrendo contraditórios ou amparo, e em especial sobre teologia e arte, como a do quadro acima, era e é intencionalidade para amplificações do que é ou não obra divina, uma vez que, para muitos apoiadores ou contrários à Reforma Protestante a arte não tem nada a ver com o que é majestosamente divinal.

101 O apedrejamento de Santo Estêvão é a primeira pintura pelo artista holandês Rembrandt, pintada em 1625 com a idade de 19. Hoje é mantido no Musée des Beaux-Arts de Lyon. Este trabalho é inspirado pelo martírio de Santo Estêvão, que é narrado em Atos 7. Este jovem diácono na comunidade cristã de Jerusalém foi condenado à morte por apedrejamento sob a liderança de Saul de Tarso, antes de este se converter ao cristianismo e se tornar o apóstolo Paulo. A pintura foi influenciada pela arte de Caravaggio e Elsheimer Adam. Ela representa o momento em que Estêvão foi apedrejado fora da cidade por seus algozes muitos (cerca de vinte personagens), e ele profere suas últimas palavras a Cristo como a luz ao redor dele mostra que os céus estão abertos.



próxima ➔

➔ anterior

As ideias religiosas também desciam a escala social: as ideias de Lutero, Calvino, Zwinglio e também as dos seus adversários católicos. Mas a teoria do rebaixamento é tosca e mecânica demais, sugerindo que as imagens, estórias ou ideias são passivamente aceitas pelos pintores e cantores populares e seus respectivos espectadores e ouvintes. Na verdade, elas são modificadas ou transformadas, num processo que, de cima, parece ser de distorção ou má compreensão, e, de baixo, parece adaptação a necessidades específicas. As mentes das pessoas comuns não são como uma folha de papel em branco, mas estão abastecidas de ideias e imagens; as novas ideias, se forem incompatíveis com as antigas, serão rejeitadas. Os modos tradicionais de percepção e intelecção formam uma espécie de crivo que deixa passar algumas novidades e outras não. Isso é claríssimo no caso da pintura. (BURKE,2009. pp.58- 59).

A partir dessa controvérsia que se estabelece dicotômica para uns e indubitavelmente reveladora do embelezamento transcendente que se propõe imanente, acaba não sendo absorvida por todos os olhares, o que para uns é motivo de cessar, para outros é fonte alimentícia para continuar a demostrar o belo falando pelo viés do artístico, que aqui se revela nos pincéis. O pintor e professor Lastman influenciou Rembrandt e Jan Lievens, de tal forma que o ambiente que era comum aos dois se tornou propício a uma aproximação mais aprofundada. Rembrandt e Jan entraram em um comum acordo e decidiram retornar para a cidade de Leiden, onde abriram um estúdio de pintura, um ateliê, que logo experimentou visibilidade a partir de encomendas privadas, feitas pela classe burguesa. Desse crescimento que já se fazia notório desde a instalação, já era marcante o impacto e ascensão social na vida de Rembrandt, que demarcava espaço artístico com franca elevação. Anos adiante, em 1630/31, após o falecimento de seu pai, o pintor decide rumar para a capital Amsterdã, onde tem seu nome e fama nivelados aos imponentes e importantes pintores, fazendo-o um dos mais afamados e procurado para encomendas, por elevadas montas financeiras. Desde a época do natalício de Rembrandt, os comerciantes de Amsterdã tinham rendas abastadas, além da formação universitária; eram também versados em outros idiomas e traziam consigo bagagens culturais e artísticas. Tudo à época concorria para o sucesso desse retratista. Ao relatar esse interesse daqueles idos, percebemos que Amsterdã trazia um grifo diferenciado para a história de seus moradores, frequentadores e negociantes, pois Amsterdã era o centro do comércio marítimo do norte da Europa, e a riqueza da cidade era gerada pelo comércio com o Oriente. A opulência alcançada por Amsterdã corria em fama por outros rincões e atraia para ali novo negociantes



que traziam e levavam riquezas para todos os lados através do cenário propiciado pelas navegações. Ainda asseverando tais exuberâncias dos Países Baixos, David Spencer ainda ressalta:

> *A arte nos Países Baixos floresceu durante este período mais do que em qualquer outro. Três dos grandes artistas do século vinham dos Países Baixos. Peter Paul Rubens Trabalhava em Antuérpia, Cidade flamenga controlada pelos católicos; Rembrandt, Em Amsterdã; Jan Vermeer. Em Delft, perto de Haia. (SPENCE, 1998 p. 7).*

O nome acima mencionado é considerado o pai do flamengo do século XVII, Peter Paul Rubens (1557-1640), nascido da Alemanha, na cidade de Siegen; e o também citado Jan Vermeer (1632-1675), holandês da cidade de Delft, estudou com um professor que fora aluno de Rembrandt. Temos em comum nesse trio as obras de arte com cunho religioso, tema discutido à época e anunciado em telas por esses nobres cidadãos da vida pictórica. Nosso cidadão de Leiden aplica à sua arte diversos quadros com cenas bíblicas, que sugerem uma influência judaica e, também das histórias que possivelmente ouvia de sua própria mãe quando ainda infante. Inúmeras obras que hoje conhecemos de Rembrandt abordavam temas que eram explorados entre retratos de pessoas e pinturas de cenas bíblicas, como vimos e veremos. Em tal percepção nos é propicio dizer que o pincelar é também revelar-se histórico. Jacob Bronowski assim nos diz: “Subitamente vemos que a obra do artista nos revela que captamos a nós próprios; e então compreendemos que toda a criação, todo o pensamento humano está contido em nós. (BRONOWSKI, 1998, p.20). A sensibilidade desse nobre filho de moleiro vai se extravasando em cada nova pincelada, o que nos revela sua vista ao humano mais realista do que muitos pintavam em seus dias. Uma ferramenta para elucidar essa pintura está no site da Fundação Ema Klabin, que traz um registro sobre essa impactante obra com riqueza de diálogo revelada desde o figurino até as posturas de cada personagem elencados e mencionados acima por Monica Stahel, o que nos leva a não somente ler sobre a pintura, mas visualizá-la como texto, agregando mais sentido ao que se propôs o artista. Vejamos a seguir esse registro pincelar realçado por sua nobreza de requinte e encantamento:



Figura 2: *Isaac Abençoa Jacob, Séc. XVII, 1640/1650*[102] *- Fonte: Coleção Fundação Ema Klabin. https://emaklabin.org.br/explore/obras/isaac-abencoa-jacob/*

A partir desse manifestar-se como um pintor que capta o lado humano em seus trabalhos que, de maneira marcante em tons e cores, luzes e sombras, que traz à baila o caráter mais real para seus trabalhos, Rembrandt seguiu em seu ateliê que lhe proporcionava crescente visibilidade. Ali, passaria a ter obras encomendadas com mais especificidades, o que as tornava ainda mais valiosas, e foi nesse tempo que Rembrandt recebeu uma encomenda de envergadura ampliadora, a referência é da magnífica obra intitulada de ***A Lição de Anatomia do Dr Tulp.*** em 1632. A obra citada acima é o registro de uma aula de dissecação de um cadáver com a finalidade de estudos para os professores e alunos de medicina.

> *A dissecação de cadáveres era ilegal até bem pouco antes do tempo de Rembrandt. E, em sua época, apenas os cadáveres dos criminosos poderiam ser dissecados. As dissecações aconteciam em salões de conferências com propósitos educativos. Os salões, tinham a forma de anfiteatros, com assentos em forma de bancadas, e eram chamados de teatros de anatomia. Em 1632, não era incomum que, além de professores e estudantes de medici-*

102 Originalmente atribuída a Rembrandt, esta tela foi considerada como obra de algum de seus seguidores, como Gerbrand van den Eeckhout (1621-1674) ou Jan Victors (1620-1676). Discípulo de Rembrandt van Rijn. Holanda, Século XVII, 1640/1650. 84,0 x 111,5 cm

na, comparecesse o público leigo, enchendo as bancadas externas, ávido por assistir à novidade macabra. (SPENCE, 1998, p. 14).

A seguir, para mais detalhes sobre esse magnífico trabalho, vejamos os detalhes pictóricos que recebem registro do museu em que a obra está localizada, o site para visita é o que segue com a imagem do quadro em voga:



Figura 3:A lição de anatomia do Dr. Nicolaes Tulp, 1632 - Fonte: https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/146-a-licao-de-anatomia-do-dr-nicolaes-tulp/>

A encomenda da obra acima alocou a fama de Rembrandt a um patamar elevadíssimo, o que lhe trouxe fama e prestígio. Séculos adiante, no dia 10 de outubro de 1967 surge o registro a seguir:



Figura 4: A lição de Anatomia, 1967 [103]*- Fonte: Museu Mauritshuis, Haia). https://polissigno.blogspot.com/2011/09/*

A imagem acima registra uma clara alusão feita a partir da posição de cada indivíduo posicionado para asseverações sobre um cadáver, à direta é o corpo do criminoso citado mais acima, ele é Adriaen Adriaensz, cognominado Aris Kindt, que fora reconhecido como culpado e condenado à morte por roubo e enforcamento. Essa primeira imagem grifa um novo status para medicina, que amplia seus estudos sobre a anatomia humana com fins de auxiliar a humanidade. Já a foto à esquerda do leitor, é o registro da morte do revolucionário Ernesto Guevara de la Serna (1928-1967). Ernesto havia ocupado o cargo de ministro da indústria no governo de Fidel Castro em Cuba (1961-1965), porém, as intencionalidades em aplicar suas convicções marxistas seguiram e o levaram ao dia de sua morte. Ernesto, mais conhecido como Che Guevara, fora capturado por tropas da Bolívia e morto quando lutava para derrubar o governo boliviano a partir de suas ideias e ideais. A imagem que parece carregar certas semelhanças, abarca o aspecto funcional da medicina e seus avanços no correr da história, como já se tentava desde os idos mais pregressos, chegando ao século XVI, repleto de informes apontados pelo alcunhado de pai da anatomia moderna Andries van Wesel (1514-1564), ou como é mais conhecido, Andeas Vesalius. Isto posto, ainda temos outras manifestas releituras a respeito dessa

103 Quando a fotografia de Che Guevara foi transmitida ao mundo numa terça-feira, dia 10 de outubro de 1967, para provar que ele tinha sido morto no domingo anterior em um confronto entre exército boliviano e guerrilheiros nas proximidades da aldeia de Higueras, o crítico de arte John Berger viu na foto de Freddy Alborta (1932-2005) semelhanças com o quadro A Lição de Anatomia do Doutor Tulp, do pintor holandês Rembrandt (1606-1669). O coronel Zenteno Anaya ocupa exatamente a mesma posição do professor cirurgião Tulp. As figuras olham para o cadáver com um interesse semelhante. A função das duas imagens também é similar, ambas mostram um corpo a ser examinado objetivamente. Mas, mais do que isso, as duas imagens têm a intenção de dar um exemplo dos mortos: um para o avanço da medicina, e o outro, uma advertência política. John Berger (Che Guevara Dead / Aperture, ensaio reimpresso da revista The Minority of One, 1968). © Freddy Alborta / United Press international (Che Guevara, Vallegrande, Bolívia, 1967) / Rembrandt Harmenz van Rijn (A Lição de Anatomia do Doutor Tulp, 1632.

famosíssima obra que reverbera para o mundo todo, como a releitura feita pelo artista peruano Herman Braun-Veja (1933-2019); a obra de Erman é pertencente ao acervo permanente da Fundação Memorial da América Latina situado na cidade de São Paulo, essa releitura ganhou lugar de fala na 18ª Bienal Internacional de São Paulo e, se encontra exposta e à disposição para visitas públicas, exploratórias e culturais educativas na recepção do conjunto arquitetônico que se encontra afixado no prédio administrativo da fundação, demarcando mais um espaço significativo no cenário histórico-educacional e artístico com seu assentamento que abarca tanto Rembrandt, como Che Guevara, que trazem essa relevância icônica para a paisagem hodierna. Ao visualizar tal imagem atualizada pelo vínculo de uma linha conceitual que visa o aproximar de olhos para um fato em específico rememorando e celebrando a arte, podemos na sequência observar as falas pictóricas que essa tão importante obra faz emergir para a sociedade, provocando novas reflexões e ampliando o espectro do pensar a arte que vai além de simplesmente de uma criação de imagens ou desenhos ou retratos ou relatos. Vejamos a imagem:



Figura 5: *"La leçon… à la campagne", 2012 - Fonte: Memorial exibe obra do pintor peruano Braun-Vega - Memorial da América Latina*

O mesmo site acima assim relata sobre a obra:

> *"La leçon… à la campagne" (1984, tinta acrílica sobre tela) é uma releitura livre e "latino-americanizada" da clássica tela do séc. XVII "Lição de Anatomia", de Rembrandt. Ela faz referência à foto do cadáver de Che Guevara, tirada pelos responsáveis por sua captura e assassinato, em 1967, na Bolívia. É característico nas criações do artista elementos da cultura peruana, temas políticos e referências a obras importantes da história da arte, sempre explorados com maestria técnica,*

crítica mordaz, ironia e certo humor.

Outra releitura da mesma obra, foi realizada pelo cartunista brasileiro, membro da Academia Paulista de Letras, ocupante da cadeira número 24, Maurício de Sousa (1935). Celebrado e premiado, o autor de quadrinhos, com o fito de criar um despertamento criativo pelas artes, divulgando a ambiência sacralizada da História da Arte com um viés mais leve e divertido para os infantes, juvenis e adultos que estão imersos e versados no domínio dos quadrinhos que também são culturais. A seguir temos a imagem em ressignificação com nova abordagem investigativa e ilustrativa da obra original de Rembrandt.



Figura 6: *A lição de Anatomia do Dr. Tulp, 2017*[104] *- A Lição de Anatomia do Dr. Tulp – Rembrandt | História das Artes. >Acesso em 02/10/2025.*

Temos ainda o chamado tableau vivant**,** expressão francesa traduzida como quadro ou pintura viva, com o grupo seleto de intelectuais brasileiros que se posicionam para a representação viva do quadro de Rembrandt. O tom da cena está carregado de uma postura irônica, mas, replicando a obra que traz o Dr. Tulp pintado por Rembrandt como segue abaixo:

104 A obra tem uma versão desenhada pelo cartunista brasileiro Maurício de Souza, criador da Turma da Mônica. Essa releitura leva o nome de A Lição de Anatomia do Dr. Franjinha, e foi feita do ano de 1998. O quadro substitui as personagens da pintura original por personagens do gibi: Franjinha substitui o doutor Nicolaes Tulp e Sansão – o coelho de pelúcia de Mônica – ocupa o papel do corpo de Aris Kindt. Da esquerda para a direita, do ponto de vista do observador, outros personagens famosos da Turma ficam no lugar nos homens no quadro original: Humberto, Titi, Cascão, Magali, Mônica, Cebolinha e Anjinho. Maurício de Souza utilizou a técnica do acrílico sobre tela para compor o quadro, de tamanho 117 por 155 cm.

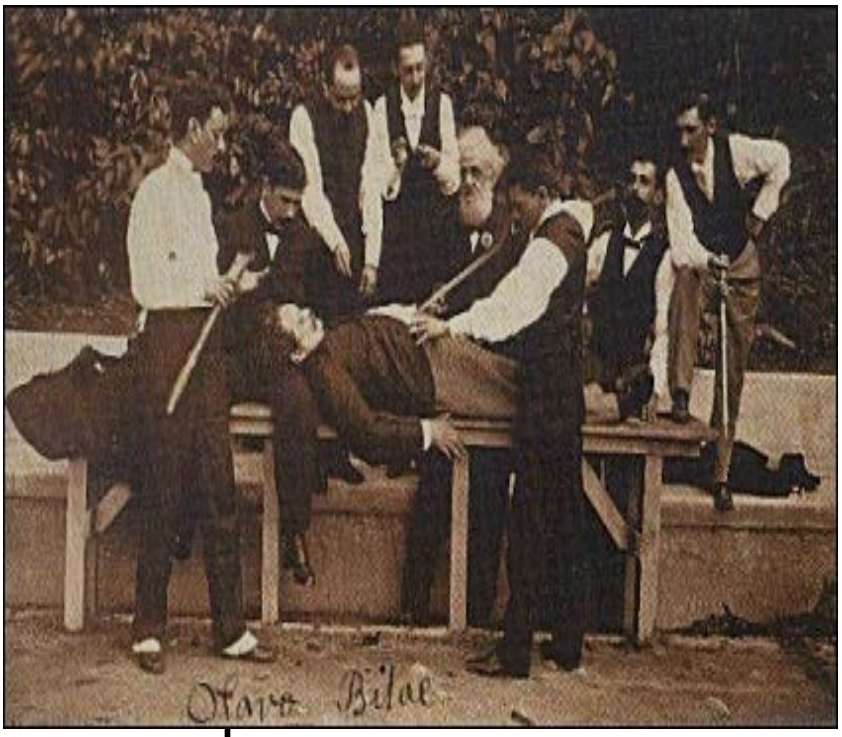


Figura 7: Tableau Vivant da Lição de Anatomia do Dr. Tulp, 2018105 - Fonte: http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2018/07/fotos-raras-de-escritores-brasileiros.html.>Acesso em 02/10/2025.

Esse parêntese historiográfico e ilustrativo que aqui trazemos de Rembrandt, nos faz apercebidos do quanto a arte é contribuitiva e reveladora, ao ponto de vermos textos e histórias em cada pincelada; imagem também é história contada e narrada, é arte entrelaçada, viva e pulsante em cores. Finalizamos esse breve texto elencando as diversas tramas e teciturras na valorosa tela do apreender e reverberar no currículo da vida. Rembrandt, apesar de tamanhas reviravoltas em sua vida, nos deixou através de seus pincéis o grifo dos textos retratados por sua palheta de cores, emoldurando a arte como viva expressão que pode e deve ser lida. Vale a apena falar e expressar a arte, a fim de que inúmeros públicos se sintam imersos na ambiencia potente do revelar-se através do artístico que envolve a vida nos grandes e minúsculos detalhes de imensidão embelezadora que perpassa o humano pessoal, na sociabilidade e no espiritual, chamada arte, sem a necessidade de justificativas quaisquer, apenas de ser e fazer arte.

REFERÊNCIAS

ALPERS, Svetlana. A arte de descrever: A arte Holandesa no século XVII. Tradução:

105 Proeminentes intelectuais brasileiros encenam uma jocosa réplica do quadro A lição de anatomia do mestre holandês Rembrandt: na foto, da esquerda para a direita: Olavo Bilac, Leôncio Correia, Henrique Holanda, Pedro Rabelo, o doutor Pederneiras, Álvaro de Azevedo Sobrinho, Plácido Júnior e o legista Coelho Neto. O autopsiado é Artur Azevedo.



Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BAUMAN. Ensaios sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BERGER, Peter l. Dossel: Elementos Para uma Teoria Sociológica da Religião. São Paulo: Paulus, 2013.

BRONOWSKI, Jacob. O olho visionário: ensaios sobre arte, literatura e ciência. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BURCKHARDT, Jacob. A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008

CARSON, D.A., Cristo e Cultura – Uma Releitura. São Paulo, Edições Vida Nova, 2012.

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHAUNU, Pierre. Expansão de século XIII ao XV. São Paulo: Pioneira. 1978. 306 p.

DA VINCI, Leonardo. Tratado da Pintura. 1490-1517 (trad. Magnólia Costa). In.: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). A pintura: textos essenciais. Vol. 6: a figura humana. São Paulo: Ed. 34, 2004. pp. 36-48.

DESCARTES, Réne. Discurso do Método: tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1996

DOOYEWEERD, Herman. Raízes da Cultura Ocidental. Traduzido por Afonso Teixeira Filho. - São Paulo: Cultura Cristã, 2015.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. (2002), O idiota. São Paulo, Editora 34.

ESPINOSA, Baruch de. Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar. Tradução e notas Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Luís César Guimarães Oliva. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOLHA, Coleção Grandes mestres da pintura. REMBRANDT, Vol. 17. Editorial Sol 90, S.L. Barcelona (Espanha.) 2007.

GOMBRICH, Ernst. A História da Arte. 18ª edição. Editora LTC. 2000.

HEIDEGGER, M. Que é isto – a filosofia? Identidade e diferença. Trad. E. Stein. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971

HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. Trad. João Virgílio Gallerani Cuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. Crítica da razão pura. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: CalousteGulbenkian, 2001.

LITTLE, Stephen. Ismos. Para entender a arte. São Paulo: Globo, 2011.

LOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano. Trad. Anoar Aiex. 5. ed. São



Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

MANDRESSI, Rafael. Dissecações e anatomia. In.: CORBIN, A. COURTINE, Jean-Jacques e VIGARELLO, Georges. História do Corpo: da renascença às luzes. Tradução Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 411-440.

MARASCHIN, Jaci. A (im) possibilidade da expressão do sagrado. São Paulo: Emblema, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo – Mirian Celeste, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 2010.

MIGLIACCIO, Luciano. A Coleção Eva Klabin. Petrópolis: Kapa Editorial, 2007.

MORIN, E. (2009) A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina, 16ª Ed., Rio de Janeiro, Bertrand Russel.

PANOFSKY, Ervin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectivas, 1991.

PASTRO, Claudio. A arte no cristianismo. Fundamentos, linguagem, espaço. São Paulo: Paulus, 2010.

RODRIGUES, Antonio Edmilson M.; João Masao Kamita. História moderna: Os momentos fundadores da cultura ocidental. Petrópolis, RJ: Vozes: Rio de Janeiro: Editora PUC, 2018.

ROOKMAAKER, H. R. A arte não precisa de justificativa. Trad. Fernando Guarany Jr. Viçosa: Ultimato, 2010.

ROSSI, Paolo. Francis Bacon: Da magia à ciência. Londrina: EDUEL, Curitiba: UFPR,2006.

SCHAEFFER, Francis. A Morte da Razão. ABU, 1974.

SOUSA, M. DE. História em quadrões. Vol. 1, São Paulo: Globo, 2001.

SPENCE, David - Rembrandt: vida de um pintor de retratos, trad. Maria João Fontainhas - 1ª ed. - Lisboa: Texto, 1999.

SPENCE, David. Rembrandt A vida de um retratista. São Paulo: Melhoramentos,1998.

SPROUL, R. C. Filosofia para iniciantes. Tradução Hana Udo Fuchs. São Paulo: Vida Nova, 2002. 208 p.

VASARI, Giorgio. Vida dos artistas. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, M. A ética protestante e o “espírito do capitalismo”. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WÖLFFLIN, Heinrich. Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ZUMTHOR, Paul, 1915 - A Holanda no tempo de Rembrandt. trad. Maria Lucia Machado - São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A Lição de Anatomia do Dr. Tulp – Rembrandt | História das Artes.> Acesso em 02/10/2025.



http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2018/07/fotos-raras-de-escritoresbrasileiros.html. >Acesso em 02/10/2025

https://emaklabin.org.br/explore/obras/isaac-abencoa-jacob/ >Acesso em 02/10/2025.

https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKEHC. >Acesso em 02/10/2025.

https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKEHC. >Acesso em 02/10/2025.

https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/146-a-licao-de-anatomia-do-dr-nicolaes-tulp>Acesso em 02/10/2025

Memorial exibe obra do pintor peruano Braun-Vega - Memorial da América Latina.> Acesso em 02/10/2025.

https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/146-a-licao-de-anatomia-do-dr-nicolaes-tulp/>Acesso em 02/10/2025

https://emaklabin.org.br/explore/obras/isaac-abencoa-jacob/ >Acesso em 02/10/2025.

https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKEHC.>Acessoem02/10/2025



MESA 12

NA TRILHA DA CULTURA



DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEOS EM MAREPE

Ronaldo Bertaco (Universidade Presbiteriana Mackenzie) [106]

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[107]

Resumo

Os deslocamentos contemporâneos constituem uma chave de leitura para compreender os eventos atuais. São movimentos físicos, simbólicos e culturais que rompem fronteiras geográficas, identitárias e disciplinares. Envolvem migrações, diásporas, hibridizações, fluxos de informação e a reconfiguração de espaços e subjetividades em um mundo globalizado e digital. Essas travessias questionam fixações e instauram territórios móveis de pertencimento e criação, como se observa na obra de Marepe (Marcos Reis Peixoto), cuja poética dissolve fronteiras mesmo estando ancorada no Recôncavo Baiano. Longe de um localismo restrito, Marepe tensiona o diálogo entre o global e o regional sem perder a memória de sua origem. Marepe recolhe a precariedade e a transforma em potência poética, subvertendo a lógica da escassez em estética da invenção. Seus deslocamentos revelam o comum entre os que vivem com o mínimo e instauram uma resistência diante do eixo Rio–São Paulo. Assim, a mediação estética de sua obra projeta uma poética sem fronteiras, que busca solidariedade humana. Repensar sua produção no contexto dos deslocamentos contemporâneos é reconhecer como a arte pode transitar entre

106 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie

107 Pesquisadora e professora aposentada (Instituto de Artes/UNESP). Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC.



o local, o regional e o global sem perder a singularidade das raízes, propondo um deslocamento ético e estético em tempos de globalização.

Palavras-chave: Poética do Cotidiano; Território e Identidade; Arte e Invenção Popular.

Introdução

Os deslocamentos contemporâneos expressam movimentos físicos, simbólicos e culturais que rompem fronteiras, envolvendo migrações, fluxos de informação e subjetividades em um mundo globalizado. Na obra de Marepe**,** esses deslocamentos se revelam pela reinvenção de objetos cotidianos em narrativas universais, sem perder a memória de sua origem no Recôncavo Baiano. Carriolas, bacias e bicicletas, ressignificadas em contextos internacionais, tornam-se potência poética que subverte a escassez em invenção. Sua produção dissolve a tensão entre o local e o global, instaurando resistência ao eixo hegemônico Rio–São Paulo. Assim, sua arte projeta uma poética sem fronteiras**,** onde a precariedade se converte em estética crítica. Repensar Marepe é reconhecer um deslocamento ético e estético capaz de propor solidariedade humana em tempos de globalização.

O comum, em suas mãos, deixa de ser banal. Elementos ordinários são deslocados, reorganizados, suspensos — e passam a perguntar. Suas peças e instalações não pedem apenas contemplação; exigem presença. O espectador é chamado a circular, a atravessar, a reconhecer-se no espaço que ocupa aqui e agora, para um aproveitamento imediato da experiência. Essa dimensão interativa abre frestas pedagógicas potentes. Em sala de aula, pode despertar interesses diversos entre os estudantes apresentados a esse universo de sensibilidades e, sobretudo, tocar um ponto suscetível — trabalhar um certo medo de criar, individual ou coletivo, silencioso ou persistente.





Figura 1 – *Radiadores* - ***Os Radiadores*, 2020** *(Como nas curiosidades infantis, pressionar tudo o que é mole, diverte) Fonte: Bertacco*

O deslocamento na ciência

Na Física, deslocamento é uma grandeza vetorial que indica a mudança de posição de um objeto em relação a um ponto de referência. Diferentemente da distância percorrida, ele não mede o caminho realizado, mas a direção e o sentido do movimento. O conceito não é recente. Desde a Antiguidade, pensadores como Aristóteles e Euclides buscaram compreender o movimento humano e celeste. Nos séculos XVI e XVII, Galileu Galilei aprofundou os estudos sobre o movimento, contribuindo para distinguir percurso e deslocamento. Já no século XIX, com o desenvolvimento da matemática vetorial, consolidou-se a formalização do conceito de vetor, essencial para a definição moderna de deslocamento.

A diferença entre distância e deslocamento pode ser exemplificada de modo simples: ao caminhar 100 metros por um trajeto curvo entre dois pontos, a distância percorrida corresponde ao caminho efetivamente trilhado; o deslocamento, porém, é a linha reta que conecta o ponto inicial ao final. Compreender o deslocamento é fundamental não apenas na Física, mas também na matemática, engenharia, geografia, esportes, navegação e tecnologia da informação. Ele fundamenta noções como velocidade vetorial, aceleração, força e movimento orbital.



O deslocamento no campo simbólico

Para além da ciência, o deslocamento adquire valor expressivo na linguagem e na cultura. Metáforas e metonímias operam por deslocamento de sentido: transportam significados de um campo a outro, instaurando novas relações simbólicas. Desde o final do século XIX e início do século XX, o deslocamento simbólico assumiu papel decisivo nas ciências humanas e sociais. Ele passou a operar como mediação entre o individual e o coletivo, questionando a rigidez da dualidade entre interioridade e exterioridade. Nesse movimento, contribuiu para aproximar campos como psicologia e sociologia, instaurando novos espaços epistemológicos.

Deslocamentos culturais e diásporas

Os deslocamentos culturais dizem respeito às mobilidades humanas ao longo da História. Motivados por fatores econômicos, conflitos políticos, guerras, desastres ambientais e tensões sociais, tais deslocamentos revelam a complexidade das diásporas. Especialmente no século XXI, essas mobilidades têm adquirido novas configurações, chamando a atenção de diferentes áreas do conhecimento. Sua complexidade exige abordagens interdisciplinares capazes de articular dimensões históricas, sociais, políticas e culturais.

Deslocamentos de linguagem na poesia

Na poesia, o deslocamento manifesta-se como ruptura do discurso ordinário. Quando o verso se desloca, ele desafia sentidos fixados, desconstrói automatismos e inaugura novas formas de percepção. Ao torcer, desviar ou reconfigurar palavras, a linguagem poética revela a plasticidade do idioma. Cada deslocamento poético é simultaneamente gesto crítico e lúdico: produz estranhamento, amplia o horizonte interpretativo e convida o leitor a sair do previsível, a refletir. Nesse atrito entre norma e invenção, forma e sentido, abre-se um espaço de liberdade sensível capaz de provocar a reflexão e a transformação.

Deslocamentos, espaço e subjetividade na obra de Marepe

Especialmente na contemporaneidade essas travessias — espaciais, temporais e simbólicas — também atravessam a produção artística, independentemente do local onde atuem os artistas. Na obra de Marepe (Marcos Reis Peixoto), o deslocamento opera como procedimento poético central. Embora ancorado em Santo Antônio de Jesus, no Recôncavo Baiano, o artista dissolve fronteiras geográficas ao ressignificar materiais, objetos cotidianos e referências culturais locais. Em sua poética, o espaço e a subjetividade tornam-se categorias



indissociáveis. O deslocamento não é apenas físico ou formal: é também simbólico e cultural. Ele reterritorializa memórias, objetos e experiências, criando zonas de linguagens híbridas entre pertencimento e invenção.

Implicações pedagógicas

Ao transpor essa lógica para o ensino de Arte, o deslocamento pode tornar-se estratégia metodológica. Trabalhar com o que está à mão — objetos cotidianos, materiais próximos, referências do entorno da escola — significa instaurar processos de criação enraizados na experiência concreta dos estudantes.

Nesse contexto, a territorialização cultural emerge como dimensão estética e formativa. O sentimento de pertencimento manifesta-se de modo sutil no gesto criador. A experiência artística deixa de ser mera execução técnica para tornar-se processo transformador: quem experimenta é, simultaneamente, transformado pela própria experiência. Assim, o deslocamento — seja científico, simbólico, cultural ou poético — revela-se não apenas como mudança de posição, mas como movimento de consciência. Ele não mede apenas trajetos e travessias; redesenha sentidos.

> *A relação entre forma e conteúdo não pode ser definida, portanto, por uma dicotomia. Investigar onde um começa e o outro termina é descobrir a própria natureza da arte. O poder de expressão do produto que está sendo fabricado está na fusão de forma e conteúdo – uma espécie de amálgama. O autor de uma obra está presente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo e menos ainda no conteúdo da obra, se estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que conteúdo e forma se fundem. (Salles, 1998, p.76)*



Figura 2 – Cápsulas tropicais - Cápsulas Tropicais, 2022. (Trabalho destruído em acidente ocorrido no ateliê em 2024) Fonte: Bertacco

O espaço no qual nos movemos cotidianamente parece tão estável e sólido que nos faz esquecer que a forma como vemos o mundo será sempre afetada por aquilo em que acreditamos ou já sabemos. Estes pré-conceitos organizam e comandam a nossa estrutura mental. As interferências estéticas contribuem para acomodações sensíveis ou para revoluções no pensamento. José Saramago dizia que" todo pensamento, por si só, já é uma revolução". Um deslocamento causado por ideias capazes de penetrarem tal condição alteram e recompõem todo o repertório mental – este pode ser permeável às interferências ou refratário, se fechando a elas em recusa. A complexidade profunda desss deslocamentos não está contida no aqui e agora, a não ser de maneira fantasiosa, simbolizada, e aí sim, ela é possível enquanto materialidade permeada pela criticidade expressiva, concretizando-se nas possibilidades de releitura e realização do objeto estético.

Ao deter os olhos sobre alguma coisa, imediatamente a trazemos para perto e nos situamos em relação a ela. Esta constatação motiva a relação entre o espaço e a subjetividade. Essa noção de espaço não pode ser reduzida a uma concepção tecno-científica que o toma como algo dissociado da subjetividade. Ao contrário, ele é o lugar de encontro das subjetividades, possibilitado pela expressividade do corpo, no qual se realiza o intercâmbio entre o estudante e o mundo ao redor. É como se

pretende que o processar das mediações entre as obras de arte marepianas e os estudantes em salas de arte venha acontecer.

A expressividade não deve ser condicionada a pressupostos suportes artísticos, nem somente sugerir cópias a partir das leituras de imagens das obras de Marepe. Quaisquer outras manifestações estéticas, sejam elas escrita poética, na gestualidade da dança, na sonoridade da música, na imagética das artes visuais ou na dramaticidade teatral, todas devem pertencer ao potencial de realizações expressivas, importantes por si só durante o proceder artístico.

Mas, a arte de Marepe não se limita a uma representação localista; ao contrário, tensiona as linhas entre o global e o regional, reinventando objetos do cotidiano em narrativas universais, onde a simplicidade se transmuta em reflexão crítica. Seu trabalho opera como um gesto de deslocamento — não apenas físico, mas existencial, cultural e simbolicamente articulado. Carriolas de café da manhã, trouxas, bacias, bicicletas, baldes e estruturas improvisadas são recorrentes em suas instalações, ressignificadas em espaços expositivos internacionais, sem perderem a memória de sua origem.



Figura 3 – *O Pato - O Pato, 2025. Fonte: Marepe*

Metáforas e metonímias em Marepe

Metonímia é um movimento de deslocamento por meio do qual um atributo representa uma pessoa ou uma coisa (por



> *exemplo, "verdinhas" para representar "dólares"), ao passo que metáfora é um movimento de condensação em que uma figura simboliza uma pessoa ou uma coisa (por exemplo, "gata" para designar "mulher bonita"). (Forster, 2021, p.78)*

As obras de Marepe trazem trabalhos que transitam entre as metonímias e as metáforas, conforme descritas pelo crítico de arte e historiador estadunidense Hal Forster, e podemos começar a imaginar o efeito interdisciplinar dessas leituras estéticas em sala de aula. Para muito além da referência gramatical e dos exercícios de elaboração mental sobre os conceitos de linguagem - metonímia e metáfora – que provavelmente vão permear ilustrações e vivências como experiências poéticas, após discussões nas mediações culturais provocadas em sala de aula. E a prática de vivências, resultando de tais diálogos ***poiéticos***, poderá alcançar o patamar de epifanias individuais e coletivas.

> *Ativações que celebram as relações com a mediação cultural, com a leitura de imagens, com as mediações que propositam aproximações aos patrimônios, aos mergulhos nos diversos contextos – sejam urbanos ou da natureza, sejam em instituições escolares ou culturais, públicas e privadas, com as relações que mediam a salvaguarda e comunicação de acervos particulares e públicos, com a mediação intergeracional de saberes entre corporalidades desde as infâncias, com as relações entre diversidades estésicas, políticas, sociais, históricas, sinestésicas, e...e...e... , como diriam Deleuze e Guattari (1995), no convite a provocar relações rizomáticas. (Martins, 2024, p.25)*



Figura 4 – Tempo de Guerra - Tempo de Guerra, 2022. No muro da casa de Marepe, quando a obra estava em gestação. Fonte: Bertacco

Repensar as leituras possíveis na obra de Marepe, no contexto dos deslocamentos contemporâneos, é reconhecer como a arte pode transitar entre o local, o regional e o global sem perder a singularidade de suas raízes, propondo um deslocamento ético e estético em tempos de globalização. Termos estes que presenciamos contemplando crises ecológicas e respirando expectativas nem sempre positivas, principalmente ao observar as tendências polarizadas politicamente no mundo todo, mediadas tecnologicamente pelos discursos monocórdicos de um lado e do outro também, fornecendo fascínios sedutores e tentações reducionistas, tudo amalgamado pelo encantamento das ***fake News***.

Há, entre as contradições contemporâneas, reações radicais : por um lado a arte quer gerar comportamentos concientes e libertadores; e, por outro, os algoritmos aprendendo os interesses das pessoas a fim de aumentar lucratividade e adesões que ampliam a capacidade de persuasão política focada no poder.

Pensando no filósofo italiano Giorgio Agamben, ao estabelecer uma relação profunda e complexa entre arte e política, articulando conceitos como ação (agir), fazer (poiesis) e gesto, assim como a ideia de inoperosidade, propõe a crítica da contemporaneidade como um tempo marcado pela crise do fazer e de mudanças nas categorias tradicionais da estética. O gesto é o núcleo do agir político e artístico para Agamben (Duarte, 2023). Vem do verbo latino gerere (gerir, portar), implicando uma ação que não se reduz à utilidade convencional, mas que funciona como



interrupção, suspensão e abertura a novas possibilidades.

Essa ação gestual, especialmente na arte contemporânea, tem potencialidade política porque desafia a instrumentalização do fazer e interpela diretamente o espectador, criando um espaço limítrofe onde se questionam papéis sociais e políticos. Arte como resistência contra os simulacros. E, para abordar uma dialética da atmosfera em que proliferam as ***fake News,*** assim como para descrever uma episteme das polarizações extremadas Fábio Henrique Duarte, em seu livro ***Biopolítica e Democracia em Giorgio Agamben***, demonstra como a soberania estatal passa a ser gerada por uma teologia estatal:

> *Agamben assim enfatiza a genealogia do paradigma governamental a partir da teologia cristã. Assinala que a partir da teologia cristã dois paradigmas políticos aparecem: da teologia política se desenvolve a filosofia política e a teoria moderna da soberania; e da teologia econômica, a biopolítica moderna até o atual triunfo da economia e do governo. De outro modo, pode-se afirmar que da análise empreendida explica-se dois polos na máquina do Ocidente, apresentando dois conceitos de biopolítica: uma que tem a ver com a soberania, que tem como alvo a produção da vida nua, da vida exposta à morte, e uma que enfatiza a economia e o governo, que tem como objetivo administrar esta mesma vida nua. (Duarte, 2023, p.100-1)*

O mundo como ele está (Baudrillard, 1987) "socialmente composto pelas massas ignaras, é estruturado por simulacros e simulações que existem como realidade substituída constantemente por cópias sem original". A ***hiper-realidade***, como Baudrillard a denomina, nos envolve em um mundo ilusório de imagens e representações. A mídia desempenha um papel crucial nessa desconexão com o real, moldando nosso entendimento da realidade. Num tempo como este o espaço das ***fake News*** encontra seu fermento na nossa busca por alternativas saudáveis porque quer agir como se fôssemos cada um de nós um Neo a raquear o mundo da Matrix (obra inspirada nos simulacros de Baudrillar).



Figura 5 – Peixe com Auréola - Fonte: Anton Kern Gallery

A vanguarda artística contemporânea penetra este cenário. Dessa maneira, mediando saberes entre corporalidades, Marepe nos inspira na busca de presencialidades. Assim,as leituras e mediações culturais das suas obras podem auferir uma poética sem fronteiras em busca da generosidade bem-humorada e de alguma reflexão sobre a solidariedade humana. A sua obra de arte expressa a percepção pessoal sobre a vida representada por meio de objetos corriqueiros, materiais locais e eventos do entorno de sua casa.

Marepe apresenta objetos que podem parecer inúteis, mas que são ferramentas necessárias em algumas áreas menos industrializadas do Brasil e chama essas obras de “necessidades”. Uma das obras de Marepe, ***Peixe Com Auréola*** (2012), consiste em uma bicicleta projetada de forma que não pode ser pilotada, tendo uma roda saindo do assento. Ele também substituiu as duas rodas clássicas por uma cabeça de peixe na frente e uma cauda de peixe atrás, ambas de madeira. De acordo com um antigo site de notícias estadunidense Examiner.com, Marepe tentou expressar, através desta obra, “a extrema carência em sua comunidade pelo tipo de abundância necessária para buscar um maior significado na vida”.

As mediações culturais possíveis nas leituras de obra tão enigmática como esta, abrem caminhos inusitados para a ocorrência de projeções, fabulações, análises, interpretações, redações, conversações e tantas outras ações estéticas.

Como ele próprio declara:



São objetos de arte quase "invisíveis", que não são reconhecidas no cotidiano, são arrumações das casas comerciais e fazem parte do dia a dia das pessoas; e passam a ser alvo de uma reflexão e de uma observação estética, de minha parte. Mas, basicamente é a questão escultórica, mesmo, né? Através de um lado quase minimalista, de repetição, e o uso do plástico, num objeto extremamente popular e barato, é o uso da cor. Então observei também que era um objeto que tinha cor e brincar um pouco com isso, com as cores, com a forma, então busquei uma coisa meio escultórica mesmo, não tenho uma outra definição a dizer. Eu busquei esse lado, mais a escultura da forma , como isso pode se transformar em outra coisa, uma mesa pode se transformar em um totem, um bloco de plástico com forma e cor. Essas esculturas são esculturas anônimas, que eu vejo no cotidiano, a partir de uma ação humana, mesmo, a partir de uma ação do outro, sem ele saber, às vezes, que participou de uma construção de arte. (Marepe, 2025, entrevista pela internet)



Figura 6 – Empilhamento II - Empilhamento II, 2015. Nova Iorque, da série "O Petróleo é Nosso" Fonte: Galeria Anton Kerner



Figura 7 – empilhamentos na feira de Santo Antônio de jesus - Fotografias de "empilhamentos". Fonte: Marepe



Figura 8 - Metamorfose - Metamorfose, 2010. Fonte: Galeria Luisa Strina

A obra ***Metamorfose***, de 2010, pode ajudar o estudante a imaginar como seria aproveitar as coisas que sobram lá no fundo do quintal. O título da obra de Marepe traz à lembrança referências à famosa obra literária de Franz Kafka e uma metamorfose que acomete o personagem, o que provoca imaginações e um mundo de oportunidades de fabular poeticamente, abrindo chances de imersões na história pessoal ou nas expressões oralizadas, nas piadas, assim como nas representações teatralizadas.

Seus deslocamentos poéticos desvelam o comum entre todos aqueles que vivem

com o mínimo necessário, seja por opção ou questões circunnstanciais. A sustentabilidade solidária é uma das palavras-chave de Marepe. Por exemplo, o assunto básico da água, sem o que a vida acaba. ***A Bica***, de 1999, instalação feita para a Bienal do Mercosul e agora pertencente ao enorme complexo artístico de Inhotim, MG. Nesta obra Marepe expõe sua visão de como a coleta do líquido precioso pode sofrer as interferências políticas no abastecimento da água (sem o que não há o existir cotidiano) na vida do semiárido nordestino.



Figura 9 – A Bica - A Bica, 1999, (em Inhotim, Marepe desvela o "nó" quadrado da distribuição da água nordestina)

Feita com calhas metálicas de zinco e aço, mostra grande semelhança com as usadas em telhados para coletar as águas da chuva, mas a sua dimensão em tamanho e calibre na espessura, ganha muitas vezes mais volume. As calhas se entrelaçam em um nó quadrado, uma metonímia marepiana que ironiza alguma precariedade nos sistemas de abastecimento, nos ambientes nordestinos. E a complexidade adquirida nas muitas possibilidades de leitura da obra se contrapõe à simplicidade concisa desse monumento, contradição esta que pode ilustrar fluxos complexos da vida brasileira antiga e atual. Verificamos que, ainda hoje, não só no nordeste brasileiro, sobrevivem traços dos tempos de território colonizado. A distribuição desse líquido vital não é igual para todos: pudemos afinal saber da falta de água para lavar as mãos nas favelas brasileiras durante a pandemia da Covid.

Igualdade é uma das palavras-chave de Marepe em seus apelos pela democracia e a solidariedade entre as pessoas. Na obra ***Rio Fundo***, Marepe faz referências à cachaça que iguala a todos os usuários que nela "afogam suas mágoas", para os quais ele lança grandes boias flutuantes.



Figura 10 – Rio Fundo - Rio Fundo, 2004.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. Cultura y simulacro. Barcelona: Editorial Kairós, 1987.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI , Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995 (Vol.1).

DUARTE, Fábio Henrique. Biopolítica e democracia em Giorgio Agamben. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

HOFFMANN, Jens; PEDROSA, Adriano. Marepe. São Paulo e Berlim: Holzwarth Publications – Galeria Luisa Strina e Galerie Hetzler, 2007.

FORSTER, Hal. O que vem depois da farsa? São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). Mediação Cultural: proposições, pesquisas e experiências estésicas com arte na contemporaneidade. São Paulo: Ed. LiberArs, 2024.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística (1ª edição). São Paulo: Ed. Annablume, 1998.

VOLZ, Jochen (diretor-geral); BRAZ, Yan; FONSECA, Raphael; FREITAS, Thierry;



NERY, Pedro. Marepe: estranhamente comum. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2019.

ARTISTAS BAIANOS NEGROS, https://atarde.com.br/muito/a-crescente-valorizacao-de-artistas-baianos-negros-no-mercado-de-arte-1231290 acessado em 05/07/2023

FLUSSER, https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/FLUSSER-

Vil%C3%A9m.-Fenomenologia-do-brasileiro.-UERJ1998.pdf acessado em 18/09/2023

MAREPE, o artista niilista e afetivo. https://fcs.mg.gov.br/marepe-o-artista-niilista-e-afetivo/ acessado em

10/07/2023

MAREPE, estranhamente comum.https://www.artequeacontece.com.br/marepe- estranhamente-comum/ acessado em 10/07/2023

SIMPLESMENTE MAREPE – Simplesmente Marepe – Inhotim acessado em 12/09/2025 https://youtu.be/2tsNQ4EO3Ec acessado em 12/09/2025



O PAPEL DO GESTOR FRENTE ÀS DEMANDAS DA ESCOLA ATUAL NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E INCLUSIVA

Fernanda Aparecida de Campos (Universidade de Taubaté)[108]

Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (Universidade de Taubaté)[109]

Resumo

Este artigo teve como objetivo investigar como o gestor organiza e orienta as ações da escola visando práticas colaborativas para o atendimento efetivo à educação inclusiva na sua diversidade de situações e grupos humanos. Buscou-se, especificamente, indicar porque o trabalho pedagógico e a situação de alguns estudantes impactam a atuação gestora; averiguar as competências do gestor com vista à Matriz de Competências instituída no sistema de ensino em foco; identificar as principais dificuldades vividas pelo gestor na condução do trabalho pedagógico, no que tange ao atendimento às especificidades da educação inclusiva; investigar como os gestores significam a ação coletiva e colaborativa oportunizada ao seu grupo de trabalho, considerando situações inclusivas na escola e verificar as alternativas adotadas pelo gestor visando a aproximação, o fortalecimento da parceria e a colaboração da família no atendimento à inclusão. Os estudos revelaram uma prática gestora que transita entre os desafios e o comprometimento, apontando para a relevância de uma gestão que domine os processos escolares em sua complexidade,

108 Mestrado Profissional em Educação – Mestranda e Gestora num sistema municipal de ensino.

109 Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação.



que promova espaços colaborativos de escuta, participação e construção conjunta. As leituras confirmam as dificuldades do gestor em conciliar as demandas administrativas com as pedagógicas e a ausência de formação. Espera-se que este artigo instigue novos estudos visando a gestão escolar, enfatizando o papel do gestor frente à diversidade das demandas cotidianas, no compromisso com a educação inclusiva e definindo caminhos de parceria colaborativa. Associados aos estudos teóricos, foram contemplados os seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis: ODS 04, ODS 10 e ODS 16.

Palavras-chave: Gestor Escolar; Prática Gestora; Inclusão Escolar; Ação Colaborativa

Introdução

No atual cenário, a busca pela qualidade e melhoria contínua da educação permeia pela definição de padrões de desempenho e competências de gestores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Porém, desenvolver a competência profissional constitui um desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois, trata-se de uma condição prioritária para a qualidade de ensino.

O ensino não pode ser democrático e oferecido para todos, caso não se sustente em padrões de qualidade e competências profissionais básicas que garantam essa qualidade. Hoje observa-se que as políticas públicas têm dado maior atenção à educação, o que justifica as reformas desencadeadas com o intuito de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos, em especial questões ligadas à diversidade e à inclusão (Morgado, 2011). Ainda assim, há muito por fazer com relação à prática inclusiva.

A Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola e, ainda, elenca como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 26, inciso I).

Ao considerar a atuação gestora um importante caminho para mudar/melhorar as condições de trabalho nas instituições, em busca da qualidade de ensino, visando posturas menos individualistas e valorizando um trabalho em equipe, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reforçou o papel formativo para os gestores escolares brasileiros, aprovando um texto para a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNCCDE) publicado pelo Ministério da Educação, BRASIL (2021) dando origem a uma Matriz Comum.

O documento destaca aspectos relevantes da função gestora no contexto brasileiro e reafirma o papel do gestor com vistas aos resultados escolares, estimulando a criação de ambientes colaborativos, a aproximação das equipes de trabalho e a or-



ganização de ações pedagógicas que promovam melhorias no rendimento escolar dos estudantes.

A esfera pública municipal em questão neste estudo, também apresenta uma Matriz de Competências dos Gestores que estrutura de forma objetiva os eixos de atuação do gestor, além de servir de parâmetro para a avaliação e desenvolvimento profissional. Porém, cabe destacar que, os gestores desse sistema de ensino são professores concursados que exercem cargo de confiança na função gestora, o que muitas vezes, pode causar instabilidades no exercício da função, bem como na execução autônoma da tomada de decisões e insegurança na própria condução de trabalho, por se tratar de uma função passageira, algumas vezes, sem apoio na condução da diversidade de situações cotidianas.

A Matriz de Competências do Gestor constitui um instrumento fundamental para a organização e fortalecimento de um sistema de ensino. Ao promover a liderança pedagógica, a gestão democrática e o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, pode fortalecer a coerência entre políticas educacionais e ações escolares.

Para mais e inclusive, tem o potencial para preparar melhor os gestores a lidar com os desafios contemporâneos, como a inclusão, a equidade e a busca por melhores indicadores de desempenho e ao estruturar de forma objetiva os eixos de atuação gestora, a matriz é capaz de fomentar tanto a formação inicial quanto a continuada, com maior eficácia para atender as demandas escolares.

O novo modelo de gestão escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação, conforme argumenta Santos (2016). No novo modelo de gestão, deve prevalecer a liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a motivação. Assim, compete ao gestor ter uma visão abrangente de suas dimensões de trabalho e do conjunto de competências necessárias para o seu desempenho.

Em uma linha de ideias e conceitos, que se espera, bem articulados, procurou-se como referencial obras da literatura produzidas sobre gestão, inclusão escolar e prática colaborativa, que viessem contribuir para compor a base teórica desse estudo. Os estudiosos mais visitados foram: Lück (2023), Libâneo (2018), Santos (2016), Silva (2014), Paro (2015), Passos e André (2016), Roldão (2007), Fullan & Hargreaves (2000), Mantoan (2023), Perrenoud (2000), entre outros.

À luz das práticas colaborativas, para Damasco; Passos (2020), colaborar indica um trabalho com uma ou mais pessoas com um objetivo comum, uma vez que o fato de estarmos juntos não significa que temos os mesmos objetivos. Para Passos (2016), colaborar trata-se de ocupar um espaço, no sentido de vislumbrar uma transformação de uma situação para seguir em frente.



O trabalho colaborativo envolve tomadas de decisão em conjunto com a participação de todos, de forma democrática, pensando em uma ação comum, segundo Damasco e Passos (2020). Nesse sentido, inicia-se um movimento de diálogo, formação, troca e compartilhamento, que, nas palavras de Passos (2016), ouvir os outros, suas experiências, seus desafios, suas práticas pode nos fazer entender nossas jornadas e nossas próprias dificuldades. O resultado é aprendizado profissional colaborativo, dadas as trocas entre os pares. Essas trocas facilitam a disseminação da aprendizagem e professores/profissionais podem aprender olhando as experiências um para o outro.

Bases teóricas do estudo em pauta

Partindo da concepção de que a liderança do gestor é estabelecida pela formação e trabalho colaborativo, torna-se inevitável que a atuação desse profissional seja permeada por processos formativos contínuos para favorecer o fortalecimento e a aprendizagem permanentes, conforme apontam Araújo et al. (2024). O desenvolvimento profissional é potencializado na aprendizagem pela prática quando informada, investigada e discutida entre os pares, portanto, a ação colaborativa pode ser grande aliada a todo o processo, ao considerar as interações promovidas por reflexões e trocas, de acordo com Araújo e Calil (2024).

Nas palavras das autoras, o trabalho colaborativo na gestão consegue fundamentar e promover entendimento sobre a necessidade de interações reflexivas entre gestores para o aprimoramento da educação, compreendidas como práticas formativas.

No contexto deste artigo, defende-se como um forte aliado da gestão, o trabalho colaborativo, capaz de permitir uma análise das ações e dos projetos escolares sob a perspectiva de melhorar o desenvolvimento profissional do grupo, otimizando os avanços rumos à educação inclusiva e à ampliação da qualidade dos resultados educacionais.

Para tanto, ressaltar a atuação gestora, especialmente, no que se refere à construção de estratégias que favoreçam a articulação de ações voltadas à concretização de processos e práticas inclusivas, requer o endosso e a mobilização do grupo de trabalho como um todo na criação de ambientes colaborativos, favoráveis ao desenvolvimento profissional e à diversidade de situações e grupos humanos.

Frente às demandas da escola atual, há evidências da dificuldade do gestor em realizar a gestão da aprendizagem e acompanhar questões pedagógicas cotidianas. No sentido etimológico, cotidiano é o que acontece diariamente, comum a todos os dias, envolvendo fatos, ocorrências diárias, o conjunto de ações, triviais ou inusitadas, que, no caso da escola, envolve pessoas diversas, que todos os dias, de modo sucessivo e contínuo, interagem (ou não) no mesmo espaço. Nesse tempo de



ação, aspectos de suas individualidades, histórias de vida, todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas ideias, valores etc... tudo é posto em funcionamento no cotidiano (Heller, 2000). São vidas humanas que se abrigam no mesmo espaço por um tempo cronológico, definido pelo calendário escolar.

Uma gestão democrática e participativa parte do reconhecimento da escola como organismo vivo, articulando e sendo articulado para atender às reais necessidades do grupo de trabalho. Para Lück (2023, p.49) "a liderança dos gestores deve ser orientada no sentido de influenciar o desempenho de todos que atuam na escola na promoção da melhoria do ensino e elevação da aprendizagem dos alunos".

Em concordância com a autora, a liderança implica uma relação de influência sobre pessoas, organizações, seus processos sociais e os resultados de sua atuação. E a participação da comunidade escolar é compreendida como uma das funções esperadas de uma gestão democrática, na promoção de práticas coletivas, promotoras do desenvolvimento. Nem sempre o líder é munido de competências que lhe favoreçam na condução da gestão participativa, o que seria de sua responsabilidade e representativa frente à equipe de trabalho.

Desse modo, torna-se relevante que o gestor escolar ocupe o seu papel de líder e repense sua função, uma vez que os desafios dos tempos atuais fazem com que o diretor não administre a escola de maneira centralizada. Nessa lógica, há interesse em compreender como se estabelecem os processos de democratização nas escolas, tendo em conta os enfrentamentos de cobranças no desempenho da gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, estabelece um novo enfoque para o trabalho do administrador escolar quando propõe que o ensino seja ministrado com base no princípio da gestão democrática. E a democratização da escola dá-se por meio do engajamento da comunidade nas decisões das ações da escola. Segundo Santos (2016), tal lei exige a redefinição de responsabilidades de vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia, garantindo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade da educação ofertada.

A efetivação da gestão democrática exige dos gestores princípios de coerência e equidade, incentivo à corresponsabilidade da comunidade escolar na organização e na prestação de serviços educacionais, o que requer do gestor um planejamento adequado e atitudes dinâmicas para orientar o corpo docente e o corpo administrativo.

Compete ao gestor escolar exercer uma função administrativa e pedagógica, não apenas pautada em atribuições, mas em concepções muito mais amplas de compromisso social e formação humana. Cabe a ele realizar a gestão de pessoas e



processos a favor de um projeto comum: transformar o espaço físico da escola em ambiente de aprendizagem com sensibilidade estética que traduza o projeto pedagógico da escola para assumir uma postura condizente com o discurso projetado pelo mesmo. Nessa perspectiva, por melhores que sejam as iniciativas da gestão escolar, as mesmas terão pouco valor, caso não produzam resultados efetivos de melhoria nas situações de ensino, reverberando na aprendizagem dos alunos. Os valores são partes integrais da tomada de decisão (Lück, 2019).

O gestor escolar é visto como o alicerce da escola, que, com base no trabalho colaborativo, dá suporte e amparo a toda a comunidade escolar na realização das ações pedagógicas. Compete a ele promover questionamentos sobre as práticas pedagógicas, com o propósito de uma análise sobre o que está sendo feito e o que poderá ser realizado em vista daqueles estudantes que demandam uma atenção mais cuidadosa e afável (Luz e Sartori, 2017).

Nas últimas décadas observa-se uma crescente demanda por melhoria da qualidade da educação brasileira em relação ao cenário internacional. Com isso, a gestão escolar vem ganhando espaço nessas discussões entre autores como Lück (2023), Paro (2015), Santos (2016) e Libâneo (2003), e diante desse cenário, os gestores assumem papéis enquanto protagonistas que lideram projetos educacionais e mobilizam processos complexos de mudanças tanto pedagógicas quanto institucionais.

Tomando por base os estudos de Libâneo (2003), a escola precisa ser gerida de maneira planejada e com a participação coletiva, visando assegurar o seu bom funcionamento e alcançar os objetivos educacionais esperados.

Com a chamada universalização do ensino fundamental, as escolas receberam um contingente diversificado de estudantes, com hábitos, linguagens, cultura e classes sociais muito variadas. Concomitantemente, assistiu-se a um grande desenvolvimento dos meios de comunicação, da disseminação de informações pelas redes sociais e mudanças tecnológicas significativas que permitiram à sociedade um maior acesso às informações e deram origem às novas formas de relações virtuais, trazendo muitos impactos para as organizações sociais, dentre elas, para a escola.

Diante disso, a atuação do gestor precisa estar em consonância com a contextualização política, a participação e a inserção da comunidade, assim como, a sua mobilização com os projetos da escola. Com mais autonomia, a escola torna-se mais coerente às suas especificidades regionais e locais, tendo maior flexibilidade para decidir sobre o uso dos recursos financeiros, materiais e humanos.

O trabalho colaborativo surge como um caminho para escapar da cultura individualista em direção ao compromisso coletivo com o ensino e a aprendizagem dos estudantes, afirmam Passos e André (2016). E complementam, Fortes e Flores (2009), a partilha e a interação entre todos os profissionais da escola são elementos



essenciais da colaboração, e expressam algo mais que a cooperação porque além de pressupor a realização de diversas atividades com objetivos e interesses partilhados por todos, considera "[...] as diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipe" (p.768). Estrutura-se como um processo articulado entre pares, pensado em conjunto, que visa alcançar melhores resultados e baseia-se no enriquecimento da interação dinâmica de saberes específicos e processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

A colaboração pode ser entendida como uma nova abordagem de organização fundamentada numa perspectiva democrática apontada como um caminho para superar as formas antigas de buscar respostas, em direção aos compromissos coletivos, por intermédio do compartilhamento de "saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar os desafios de seguir adiante" (Passos; André, 2016, p.12). Para as autoras, a colaboração contempla características como o estabelecimento de diálogo compartilhado, a reflexão conjunta para a compreensão das situações cotidianas, a negociação de sentidos e significados. Ou seja, na essência dos processos colaborativos está a reflexão e a construção de conhecimentos que levam à ação como responsabilidade compartilhada.

Uma escola que pretende atingir de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação (Bueno, 2010).

Além disso, é preciso interiorizar concepções e atitudes diferentes que conduzam as formas de agir audaciosas, desafiadoras e adequadas às diferentes situações presentes na realidade. Na realidade, com todas as transformações que estão ocorrendo na sociedade, é preciso aprender a viver com a incerteza e também é importante prover cada vez mais de competências ligadas ao desenvolvimento pessoal, ampliando as possibilidades de se tornar um profissional mais resiliente às adversidades presentes na escola.

Considerações finais

Como já é sabido, atualmente há um forte movimento pela escola inclusiva, o que faz com que o profissional responsável pela gestão escolar compreenda a diversidade como valor e que promova a inclusão como princípio norteador das ações pedagógicas. O contexto socioeconômico de muitos estudantes, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, tende a enfrentar maiores obstáculos na aprendizagem; fatores como fome, insegurança, falta de acesso a materiais e apoio familiar interferem no desenvolvimento da aprendizagem e tornam-se desafios a serem enfrentados pela gestão escolar.



Contudo, permanece a necessidade de avanços significativos em diversos aspectos, desde a formulação e efetivação de políticas públicas capazes de assegurar uma gestão escolar verdadeiramente democrática e participativa, até o fortalecimento da relação de parceria entre escola e família, a consolidação de concepções efetivas de colaboração institucional e a ampliação das oportunidades de formação continuada dos profissionais da educação. Tais ações configuram-se como fundamentais para alcançar os resultados almejados nos indicadores educacionais.

Portanto, as escolas devem se constituir em espaços que privilegiem a criatividade, a investigação, o saber, o acreditar e o fazer entre os atores que nelas atuam. É possível pensar em uma sociedade melhor e mais humana, se tomarmos como parâmetros as relações vividas no âmbito educativo (Castro, 2001).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Rocha. O projeto colaborativo obeduc/UFMT e seus desdobramentos em redes de estudo e pesquisa. Form. Doc. Belo Horizonte. V.09, n.16, p.123-142, jan/jun 2017. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br DOI: 10.31639/rbpfp.v9i16.166.

ARAUJO, A. C. M. ; CALIL, ANA MARIA GIMENES CORRÊA ; AMPARO, J. C.; CASTRO, Maria A.C.D. DIRETOR ESCOLAR: atuação e formação continuada. In: ALVES, CRISTOVAM DA SILVA; CUNHA, VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA. (Org.). Desafios contemporâneos mediados pelas políticas educacionais. 1ed.Taubaté: EdUnitau, 2024, v. 1, p. 102-118

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 de dezembro de 2023.

BRASIL. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriznacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11/05/2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto; PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho colaborativo e voluntário em rede: embates atuais da Federação Brasileira dos Professores de Francês. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 9, p.184-199, oct. 2020.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus



benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Acesso em: 11 de março de 2024.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2018

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÓ, Judithe Eva Dupont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. Conjectura. V.15, n.1, jan/abr. 2010

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 11.ed. Petrópolis, RJ, 2013.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. 9. ed. Petrópolis, RJ, 2014.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto, v.17, n.72, p. 01-195, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf . Acesso em: 10 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

PARO, V. H. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. . Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. . A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, n.3, v.36, São Paulo, set./dez. 210. P. 763-778

PARO, V. H. . Administração escolar: uma introdução crítica. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1988.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4261115, 2020. DOI: 10.14244/198271994261. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261. Acesso em: 9 fev. 2025.

PLACCO, V.M.; SOUZA, V.L. (org). Aprendizagem do Adulto Professor. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



IMAGENS E AUTOIMAGENS DOCENTES: DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Patricia de Paula Zandonadi (Universidade de Taubaté)[110]

Orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté)[111]

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)[112]

110 Patricia de Paula Zandonadi é mestranda em Educação (2026) pela Universidade de Taubaté (UNITAU), na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. É graduada em Pedagogia e em Comunicação Social pela UNITAU e possui especialização em Neuroaprendizagem. Atua como professora da rede municipal de ensino de Taubaté desde 2016, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em gestão escolar. Já exerceu a função de assessora institucional na Universidade de Taubaté e na Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, articulando comunicação, formação e políticas educacionais. Desenvolve pesquisas com foco na alfabetização, avaliação educacional, formação docente e práticas pedagógicas nos anos iniciais, dialogando com abordagens críticas e socio-históricas da educação.

111 Maria Fátima de Melo Toledo é Doutora (2006) e Mestre (2001) em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), onde também se graduou em História. Graduada ainda em Engenharia Civil pela Universidade de Taubaté (UNITAU), é professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da UNITAU desde 2007, tendo coordenado o curso de História e atuado como assessora técnica da Pró-Reitoria de Graduação. Desde 2022, preside a Comissão Permanente de Seleção Acadêmica (Copesa) e a Comissão Especial de Concursos da instituição. É docente do Mestrado Profissional em Educação (MPE/UNITAU), ministrando disciplinas ligadas à educação inclusiva e diversidade, e atua em pesquisas sobre ensino de História, educação antirracista e teorias decoloniais. Sua trajetória combina experiência em gestão universitária e produção acadêmica voltada à formação docente, à história social e às práticas educativas inclusivas, com aderência às linhas de pesquisa do MPE.

112 Juliana Marcondes Bussolotti é Doutora em Geografia pela (UNESP) e Mestre Ciencias Ambientais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Atualmente é professora do Departamento de Comunicação e Negócios da UNITAU e docente permanente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação (MPE/UNITAU) É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão e Práticas Educacionais (UNITAU/CNPq). Suas pesquisas e produções recentes concentram-se na formação de professores, políticas educacionais e inovação nas práticas pedagógicas, dialogando diretamente com as linhas do MPE.



Resumo

O presente trabalho discute os deslocamentos identitários vivenciados por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental diante das políticas contemporâneas de avaliação e das condições concretas do exercício docente, refletindo sobre as imagens e autoimagens que esses profissionais constroem. Justifica-se esta investigação pela urgência de compreender como tais deslocamentos impactam o fazer pedagógico, especialmente nos processos de alfabetização, e como professores respondem às pressões por meio de estratégias de resistência e reinvenção do ofício. O problema da pesquisa consiste em analisar de que modo formação, práticas docentes e avaliações externas interferem na percepção que os professores têm de sua atuação. Os objetivos centram-se em identificar os sentidos atribuídos ao ofício docente e compreender como esses sentidos são atravessados pelas políticas avaliativas, pelas trajetórias de formação e pelas culturas escolares locais. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental I, em escolas públicas do Vale do Paraíba Paulista. A fundamentação teórica ancora-se na obra Ofício de Mestre de Miguel G. Arroyo (2002), em diálogo com Paulo Freire e outros autores que problematizam a autonomia e a função crítica da docência. Os resultados indicam que, embora os professores expressem desvalorização e desgaste, emergem formas criativas e políticas de resistência pedagógica, em que escuta, vínculo com os alunos e partilha entre pares funcionam como caminhos de reconstrução do sentido de ser professor. Conclui-se que tais deslocamentos geram possibilidades de reconfiguração das práticas e das identidades docentes, promovendo uma educação mais humanizadora.

Palavras-chave: Identidade docente; Avaliação externa; Formação de professores.

Introdução

Durante as investigações realizadas para a pesquisa “Formação Docente e Práticas Educativas na Alfabetização: percepções e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental”, desenvolvida como parte da conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, emergiram diferentes perspectivas e olhares sobre o fazer docente. As visões, inquietações e experiências compartilhadas pelos participantes motivaram a elaboração deste artigo, que se propõe a refletir sobre a constituição da identidade docente e suas ressignificações no contexto contemporâneo.

No decorrer do estudo, as reflexões apresentadas pelos educadores dialogaram intensamente com a obra Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens (Arroyo, 2002). Esse encontro com Arroyo provocou novas interpretações sobre como representações construídas pelos que exercem o magistério influenciam não apenas suas tra-



jetórias profissionais, mas também suas experiências de vida. Como lembra o autor, “olhar os mestres é o melhor caminho para conhecer a escola” (Arroyo, 2002, p. 12).

As transformações recentes no campo educacional têm provocado deslocamentos significativos na identidade docente. Nesse cenário, a docência deixa de ser reduzida a uma função técnica de transmissão de conteúdos e se afirma como prática cultural, ética e política. Como observa Paulo Freire (2018, p. 22), “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a curiosidade”. Assim, o professor, ao mesmo tempo em que se vê atravessado por prescrições e métricas de desempenho, busca preservar e reinventar sua autonomia, reconstruindo constantemente suas imagens e autoimagens.

Compreender tais processos exige uma escuta sensível dos sujeitos que habitam a escola. Nesse sentido, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na escuta e interpretação das vozes docentes. A coleta de dados envolveu questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I, atuantes em escolas públicas do Vale do Paraíba Paulista. Esses instrumentos permitiram mapear não apenas as condições objetivas de trabalho, mas também os sentidos subjetivos atribuídos à docência, revelando como políticas educacionais, contextos socioculturais e experiências pessoais se entrecruzam na constituição de autoimagens docentes.

Dessa forma, este artigo procura analisar o modo como professores alfabetizadores constroem e ressignificam suas imagens e autoimagens no contexto contemporâneo. Para tanto, será apresentada uma contextualização teórica ancorada em Arroyo (2002) e Freire (2011; 2013; 2018), articulando suas reflexões às discussões sobre identidade docente, autonomia e políticas educacionais. Em seguida, os resultados parciais da investigação empírica, são explorados destacando percepções, desafios e estratégias relatadas pelos professores participantes. Por fim, as narrativas se tornam objeto de discussão, revelando deslocamentos identitários na docência e apontando caminhos para práticas mais humanizadoras e emancipadoras no processo de alfabetização.

Marco teórico: o ofício de mestre e a construção da identidade docente

Para compreender os deslocamentos identitários vivenciados pelos professores alfabetizadores, recorremos à concepção de ofício de mestre proposta por Arroyo (2002). Segundo o autor, a categoria docente é atravessada por representações sociais, estigmas e discursos oficiais que moldam o “rosto” da docência. A imagem de um profissional técnico, executor de programas e metas, contrasta com a autoimagem de sujeitos implicados na formação humana e



comprometidos com os territórios e culturas em que atuam.

Arroyo defende que o ofício de mestre exige um contínuo processo de autoformação, alimentado pelo contato sensível com a infância e pela busca da autonomia pedagógica. Como afirma: "[...] ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens (Arroyo, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva, a Pedagogia é, antes de tudo, uma relação humana em que mestres e aprendizes se encontram no desafio compartilhado de viver e aprender a ser gente (Arroyo, 2002).

Essa concepção se aproxima das reflexões de Paulo Freire (2011), para quem a docência é um ato político e ético, comprometido com a humanização e com a formação crítica dos sujeitos. Ensinar, para Freire, é dialogar e estar aberto a aprender constantemente com os alunos, rompendo com práticas autoritárias e centradas apenas na transmissão de conteúdo. "[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia" (Freire, 2018, p. 22)".

Ao discutir a formação docente, Arroyo (2002) problematiza as imagens cristalizadas que cercam a profissão, alertando que muitas vezes essas representações mais aprisionam do que libertam os professores.

> *Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. (Arroyo, 2002, p. 27).*

Essa problematização converge com a compreensão freireana de que não há docência neutra: toda prática educativa carrega intencionalidades políticas, éticas e estéticas. A articulação entre formação e identidade também aparece nas análises de André (2015), que, em diálogo com Hargreaves (1995, apud ANDRÉ, 2015), enfatiza a necessidade de considerar as dimensões éticas, políticas e emocionais do trabalho docente.

Na mesma direção, a sociologia da identidade profissional, representada por Dubar (2005), amplia o debate ao destacar o caráter dinâmico e negociado da identidade docente. As representações que os professores constroem de si mesmos resultam do entrecruzamento de suas histórias pessoais, trajetórias de formação e exigências institucionais. Os deslocamentos identitários, portanto, emergem das tensões



entre o que acreditam sobre ensinar e aprender e o que é esperado pelo sistema.

Nesse mesmo horizonte, António Nóvoa (1992) sublinha que a construção da identidade docente passa pela capacidade do professor de assumir-se como autor de sua própria prática, apropriando-se das experiências vividas e transformando-as em conhecimento profissional. Para ele, a formação não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas envolve a constituição de uma identidade que se alimenta de valores, memórias, relações e projetos coletivos.

Ao articular essas contribuições, compreende-se o ofício de mestre como uma prática reflexiva e criativa, capaz de ressignificar-se diante das mudanças sociais, culturais e políticas que atravessam a escola – especialmente em contextos de alfabetização nos anos iniciais da Educação Básica, onde o professor atua como mediador entre a criança e a cultura escrita. O diálogo entre esses autores permite compreender que as imagens e autoimagens docentes são constantemente negociadas e reconstruídas nas interações entre os sujeitos, a escola e o contexto social mais amplo.

Resultados parciais: autoimagens em tensão e práticas de resistência

A análise dos questionários socioeconômicos e das entrevistas semiestruturadas revelou um corpo docente predominantemente feminino[113] (87,5% de mulheres e 12,5% de homens), com faixa etária média entre 35 e 50 anos, tempo de atuação superior a dez anos e forte vínculo afetivo com a comunidade escolar. Os dados mostram que grande parte das professoras atua em contextos socioeconômicos vulneráveis, nos quais a escola cumpre não apenas função pedagógica, mas também papel de apoio social e emocional aos alunos e suas famílias.

Ao serem questionadas sobre a influência das avaliações externas, várias relataram sentir que seu trabalho é frequentemente reduzido a números e índices, gerando uma sensação de desvalorização e de perda de autonomia. Esse sentimento é potencializado por orientações curriculares prescritivas e por cobranças institucionais que privilegiam o cumprimento de metas em detrimento da atenção às singularidades de aprendizagem dos estudantes.

Apesar desse cenário, observam-se também práticas de resistência e reinvenção. Diversas docentes mencionaram a criação de projetos interdisciplinares, o uso de metodologias ativas e o fortalecimento de espaços coletivos de troca entre professores como estratégias para ressignificar o trabalho e manter viva a dimensão humanizadora da docência.

Esse movimento se aproxima do que Arroyo (2002) denomina de “transgressão ino-

113 Desta forma, o termo utilizado será professoras alfabetizadoras.



vadora", na medida em que rompe com prescrições homogeneizadoras e cria alternativas pedagógicas mais enraizadas na realidade dos estudantes.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância atribuída à escuta e ao vínculo com os alunos como elementos estruturantes da prática pedagógica. Em meio às demandas de desempenho, as professoras reconhecem que é no diálogo e na compreensão das trajetórias individuais das crianças que se constrói o sentido do ensinar e aprender.

De modo geral, os resultados parciais indicam que, embora haja fragilizações na identidade docente provocadas pelas políticas de avaliação externa e pelas condições de trabalho, também emergem deslocamentos identitários que se traduzem em resistência, inovação e reafirmação do ofício de mestre como prática cultural e política. É nesse cenário complexo que as educadoras constroem estratégias para preservar sua autonomia pedagógica e reinventar a escola no cotidiano.

a) Trajetória e identidade docente

As trajetórias docentes narradas pelas participantes revelam uma pluralidade de percursos e processos de reinvenção ao longo da carreira. A docência aparece, em muitos relatos, como uma prática que nasce ainda na infância, marcada por brincadeiras de "dar aula" ou pela admiração por figuras familiares e professores inspiradores. Dara[114] recorda: *"Desde criança, eu brincava de dar aula no bairro da minha casa. Eu aprendi a ler e escrever muito rápido (...) eu colocava a louzinha na frente da minha casa e ficava chamando os amigos. Eu queria ensinar pra eles, pra eles fazerem a mesma coisa".*

De modo semelhante, Talita lembra da avó professora, cuja presença socialmente reconhecida despertou nela o desejo de *"deixar uma marca positiva"* na vida das crianças: *"Eu tive sempre essa referência dentro de casa (...). Eu sempre achei muito lindo como ela marcou a vida das pessoas, e eu queria isso para mim".*

A presença da família como referência identitária é recorrente. Estela, Carina, Alya e outras professoras mencionam mães, tias e irmãs que atuaram ou atuam como educadoras, formando uma espécie de "linhagem pedagógica" que reforça a histórica feminização do magistério. Estela relembra: "Eu venho de uma família com grande formação de mulheres na área do magistério. Todas as minhas tias foram professoras. E em minha família somos seis mulheres, sendo quatro professoras".

Em contrapartida, casos como o de Bellatrix demonstram trajetórias de resistência inicial: "Eu tinha um certo preconceito com a profissão e queria sair fora da curva [...]. Mas quando procurei escola para minha filha, percebi que precisava lutar pela

114 Na intenção de preservar os professores entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nome de estrelas ou constelações.



educação e fui estudar pedagogia".

Nesse caso, a docência emerge não como herança direta, mas como reinvenção de sentido diante da maternidade.

Além da vocação e da herança, emergem histórias de transição e reinvenção profissional. Mira que iniciou a vida acadêmica em Publicidade, encontrou na Pedagogia um espaço de realização inesperado: "Eu comecei com outra faculdade, publicidade e propaganda. Depois migrei para pedagogia e descobri que era melhor. Hoje eu entendo que sou feliz, porque já tive uma experiência ruim".

Outro aspecto que aparece com força nas narrativas são as mudanças de concepção ao longo do tempo, indicando deslocamentos identitários. Estela relata: "Eu tive professores tradicionais, trabalhei em escola com militares (...). Mas com o passar do tempo, as mudanças que vieram trouxeram uma reviravolta na minha maneira de pensar. Eu tive que reaprender a ser professora".

Bellatrix traduz a tensão entre o encantamento inicial e o risco da desilusão: "*Eu queria ser aquela professora transformadora, mas vejo que isso é quase uma utopia. É uma luta todo dia para não ser contaminada pelo negativismo*".

Estela compreende a alfabetização como abertura ao mundo: "A leitura tem que ser para ela uma ponte para conhecer o mundo, através dos livros, dos estudos, da pesquisa. Fazer a leitura de tudo que ela puder ao seu redor".

Esther destaca a satisfação em acompanhar o avanço das crianças: "É muito bacana ver a criança que estava pré-silábica avançar, se desenvolver. Isso dá sentido ao nosso trabalho".

Para Maia, o professor não é detentor do saber, mas o guia: "Eu me vejo mais como uma guia da trajetória do aluno, não como alguém que detém o saber".

As autoimagens docentes emergem, portanto, como múltiplas e tensionadas. Algumas se veem como exigentes e persistentes, como Dara: "Eu me considero uma professora persistente, que cobra bastante e que quer que o aluno dê o melhor de si". Outras se reconhecem pela amorosidade e dedicação, como Mira: "Eu sou muito amorosa com meus alunos, porque eu acho que sem o vínculo a educação não acontece". Há também aquelas que se descrevem como responsáveis e rigorosas, como Celine, e as que assumem o encantamento e a esperança como marcas da profissão, como Talita.

Essas vozes confirmam a reflexão de Arroyo (2002), quando afirma que o ofício de mestre se constrói na pluralidade das representações. Ao narrar suas histórias, as professoras revelam deslocamentos identitários entre vocação, tradição, reinvenção e resistência, reafirmando a docência como prática cultural e política, continuamente construída nas tensões entre o que esperam de si e o que a sociedade projeta sobre seu trabalho.



b) Práticas pedagógicas e condições de trabalho

As práticas pedagógicas relatadas pelas professoras revelam uma preocupação constante em articular o planejamento com as necessidades reais das crianças, mesmo em meio a condições desafiadoras de trabalho. A organização do cotidiano aparece atravessada por tensões entre o que acreditam ser essencial à alfabetização e as demandas impostas por currículos, avaliações externas e limites institucionais. Esse cenário ilustra o que Arroyo (2002, p. 29-30) observa ao afirmar que: "[...] todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio, diferentes formas de ser professor e professora".

Muitas docentes destacam que sua prática se apoia em metodologias diversificadas, na tentativa de mobilizar o interesse das crianças e aproximar a aprendizagem de suas realidades. Carina observa: "Eu gosto de usar jogos, músicas e histórias, porque percebo que é quando eles mais aprendem. É no brincar que eles se soltam e se arriscam mais". Para Esther, a centralidade da prática está em acompanhar as hipóteses de escrita: "Eu busco trabalhar sempre com produções textuais, porque ali consigo perceber em que nível a criança está e ajudá-la a avançar".

Outro aspecto recorrente é a adaptação das estratégias diante das condições de cada turma e do contexto escolar. Lyra enfatiza: "Eu trabalho muito com projetos interdisciplinares, mas nem sempre consigo aplicar tudo o que planejo. Muitas vezes falta recurso, material, até tempo para dar continuidade". De modo semelhante, Alya reconhece o impacto das condições externas: "A escola e a comunidade interferem muito. Tem dias em que o aluno chega sem ter tomado café, sem caderno, e isso muda completamente o que a gente tinha planejado".

As narrativas também revelam a sobrecarga associada à jornada de trabalho, que frequentemente ultrapassa as 40 horas semanais. Tal ritmo intensivo repercute não apenas no tempo de preparação das aulas, mas também no bem-estar das docentes. Como destaca Celine: ***"A gente leva muito trabalho para casa, corrige prova de madrugada, planeja final de semana. É uma dedicação que vai além do que a gente imagina".*** Essas condições contribuem para o desgaste profissional e para o sentimento de que a docência é constantemente tensionada entre o desejo de inovar e as limitações concretas impostas pelo sistema educacional.

Ainda assim, é possível identificar práticas de resistência que reafirmam a autonomia pedagógica. Bellatrix, professora em início de carreira, relata: "Eu tento não me deixar levar pelo desânimo. Procuro sempre trazer atividades diferentes, propor rodas de conversa". Essa disposição de reinventar o cotidiano e de buscar alternativas ao prescrito reflete o esforço das educadoras em manter viva a dimensão criativa do magistério.

Esse quadro confirma o que Paulo Freire (2013, p. 21) defende ao alertar que "[...]



não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro". As práticas docentes não são aplicadas mecanicamente, mas reinventadas a partir das condições concretas de cada escola e comunidade. Do mesmo modo, André (2015, p. 37) lembra que a qualidade da prática pedagógica não pode ser dissociada das condições de carreira, salário e clima institucional, fatores que aparecem fortemente nas narrativas das professoras.

As condições de trabalho, portanto, configuram-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas, ora limitando, ora impulsionando novas estratégias. Nesse contexto, as professoras demonstram que alfabetizar é negociar cotidianamente com as demandas institucionais, as condições materiais e as necessidades singulares das crianças. Ao fazê-lo, reafirmam sua identidade profissional como sujeitos ativos, capazes de transformar adversidades em espaços de criação e aprendizagem.

c) Relação com as avaliações externas

As falas das professoras revelam percepções ambíguas sobre as avaliações externas. Para algumas, esses instrumentos funcionam como subsídio para a elaboração do planejamento, permitindo identificar habilidades não desenvolvidas pelos alunos e reorientar estratégias pedagógicas. Como relata: *"Os resultados das avaliações externas funcionam como um termômetro importante, oferecendo indicadores gerais que ajudam a refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas e a identificar possíveis lacunas na aprendizagem"* (Professora Esther).

Entretanto, outras narrativas também apontam os limites desses processos avaliativos. Professoras relatam que, em alguns casos, acabam deixando de lado as reais necessidades dos estudantes para atender ao que é demandado pelas provas. A professora Celeste expressa esse dilema: *"Deixo de fazer o que os alunos precisam e passo a fazer o que me é cobrado"*.

Isto porque nas políticas de avaliação em larga escala, o olhar recai quase exclusivamente sobre os resultados numéricos, obscurecendo a complexidade das práticas docentes e das condições concretas de trabalho. Por outro lado, também emergem práticas de ressignificação desses processos. Algumas professoras afirmam que utilizam os resultados como ponto de partida, mas sem abrir mão do acompanhamento individual e da escuta das crianças.

> *"Os resultados das avaliações podem ser uma ferramenta valiosa para entender o que os alunos já dominam e onde precisam de mais apoio, ajustar o planejamento, se for preciso, e dar mais atenção nas minhas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades específicas de cada aluno" (Professora Mira).*



Nessa perspectiva, as avaliações não são vistas como fim em si mesmas, mas como recurso complementar que pode dialogar com a autonomia pedagógica.

Assim, a relação com as avaliações externas aparece como um campo de tensão e disputa simbólica. De um lado, a pressão institucional que busca enquadrar o professor como executor de metas; de outro, as estratégias criativas e críticas das docentes para ressignificar esses instrumentos em favor do ensino. É nesse movimento que se revelam os deslocamentos identitários contemporâneos, em que as professoras resistem, reinterpretam e afirmam seu ofício para além dos limites das métricas.

d) Formação docente e resistência

As narrativas evidenciam que a formação inicial das professoras nem sempre foi suficiente para prepará-las para os desafios da alfabetização. Muitas relatam que, embora a graduação em Pedagogia tenha oferecido fundamentos teóricos, o enfrentamento das situações concretas em sala de aula exigiu aprendizagens posteriores, construídas na prática e por meio de formações continuadas. A professora Mira sintetiza esse sentimento: *"A faculdade não me preparou para alfabetizar. Precisei buscar outras especializações e aprender no dia a dia com os alunos e colegas"*.

Ao mesmo tempo, a formação continuada aparece como espaço de resistência e reinvenção. As professoras destacam que encontros coletivos, cursos, projetos de extensão e experiências colaborativas foram oportunidades para repensar práticas e fortalecer vínculos com seus pares. *"Participo de grupos de estudos porque é onde consigo trocar experiências e sair mais fortalecida. A gente aprende muito ouvindo umas às outras"* (Professora Celeste). Essa dimensão coletiva da formação ecoa a defesa freireana de que o ato de aprender e ensinar estão situados social e historicamente (Freire, 2018), em um processo permanente de diálogo e construção conjunta.

Outra dimensão importante diz respeito à autoformação, compreendida não apenas como atualização técnica, mas como reflexão crítica sobre o próprio percurso. Essa perspectiva encontra ressonância em Paulo Freire (2018), quando afirma que não se pode dissociar a trajetória profissional das experiências de vida, dos desejos e dos sonhos que constituem o sujeito.

Nessa chave, a formação docente se torna também prática de resistência. Em contextos de políticas prescritivas e de avaliação performativa, investir na autoformação e no diálogo com os pares significa afirmar a autonomia pedagógica frente à lógica da padronização.

Assim, as experiências relatadas revelam que a formação, em suas múltiplas dimensões inicial, continuada e autoformativa, constitui-se como campo de resistência



criativa, no qual as professoras reafirmam sua identidade, reinventam suas práticas e fortalecem o sentido político e humanizador do ofício de mestre.

e) Sentidos e afetos da prática docente

Paulo Freire (2018, p. 20) lembra que os saberes docentes são *"saberes de suas experiências feitos, saberes 'molhados' de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos"*. Em várias falas, o afeto é associado ao compromisso ético e à esperança. Talita observa: *"Ser professora é ter esperança de que a gente consegue um mundo melhor, de que pode deixar uma marca positiva nas crianças"*. Essa postura traduz a resistência cotidiana frente às desilusões e às exigências performativas. Como observa Arroyo (2002, p. 33), mesmo quando a ideia de vocação perdeu força nas políticas educacionais, ela permanece viva na autoimagem de muitos professores, traduzida em dedicação e compromisso.

O trabalho docente também aparece como espaço de contradição afetiva: há encantamento, mas também desgaste. Celine relata: *"Antes eu tinha toda aquela vontade. Hoje, com tantos empecilhos, a gente fica mais cansada"*. Essa tensão revela o que Freire (2018, p. 54) denomina de *"cansaço existencial"*, produzido por contextos de opressão e desvalorização, mas que não elimina a possibilidade de resistência e de recriação do sentido de ser professor.

Nesse contexto, os sentidos e afetos do ofício docente funcionam como elementos de sustentação da prática e de reinvenção da identidade. Como sublinha Arroyo (2002, p. 43), *"aprender a ser pedagogo exige um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos"*.

Assim, as vozes das professoras revelam que a docência, mais do que um trabalho, é um espaço de vida compartilhada, em que afeto e resistência se entrelaçam para sustentar a luta por uma educação humanizadora.

Discussão: cultura docente e deslocamentos contemporâneos

Os resultados parciais apresentados evidenciam que a docência é atravessada por tensões constantes entre vocação, tradição, reinvenção e resistência. As falas das professoras mostram como suas imagens e autoimagens são construídas em diálogo com memórias pessoais, heranças familiares, vínculos comunitários e políticas educacionais.

No entanto, como destaca Nóvoa (1992), esse processo só se consolida quando o professor se reconhece como autor da própria prática, apropriando-se de suas experiências para transformá-las em conhecimento profissional. As narrativas reve-



lam esse movimento: mesmo diante das pressões das avaliações externas, muitas educadoras buscam ressignificar o trabalho a partir do vínculo com os alunos e do diálogo com os colegas. É nesse exercício de autoria que se tornam sujeitos ativos.

Tardif (2017) contribui para entender como essa autoria se apoia em um conjunto de saberes múltiplos que se integram de forma particular em cada contexto escolar. Quando as professoras relatam práticas como o uso de jogos, músicas ou projetos interdisciplinares, mostram que a docência é atravessada por escolhas que mobilizam tanto os conhecimentos acadêmicos quanto as aprendizagens acumuladas no cotidiano.

Entretanto, a mobilização desses saberes e práticas encontra limites nas condições objetivas do trabalho docente. O distanciamento entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho escolar, mencionado por Gatti, Barreto e André (2011), é vivido na rotina das professoras entrevistadas. Bellatrix traduz essa tensão quando afirma: “Eu queria ser aquela professora transformadora, mas vejo que é uma utopia. É uma luta todo dia para não ser contaminada pelo negativismo”. Essa declaração reforça que os deslocamentos identitários não decorrem apenas de fatores internos, mas são produzidos também pelas condições estruturais da docência.

Hargreaves (1995, ***apud*** André, 2015) acrescenta ainda a importância das dimensões ética, política e emocional no exercício do magistério. O compromisso ético aparece nas falas que expressam a responsabilidade de “abrir o mundo” às crianças pela alfabetização, como destaca Estela: “***A leitura tem que ser para ela*** [educando] ***uma ponte para conhecer o mundo.***” A dimensão política se manifesta na luta pela autonomia pedagógica, visível nas práticas de resistência às prescrições curriculares. Já a dimensão emocional surge nas falas sobre persistência, amorosidade e esperança.

As professoras não apenas reproduzem políticas, mas reelaboram-nas a partir de suas experiências e de seus compromissos éticos e afetivos. Arroyo (2002) lembra que a identidade docente está vinculada ao reconhecimento social dos tempos da vida humana que os professores acompanham e formam. É nesse sentido que as falas analisadas revelam deslocamentos identitários contemporâneos: ao mesmo tempo em que denunciam a precarização e a perda de autonomia, afirmam práticas criativas e engajadas que resistem à homogeneização.

O desafio, como alertam os estudos, é evitar visões simplistas que culpabilizam apenas os docentes ou que romantizam sua vocação, ignorando as condições concretas que moldam seu trabalho. As professoras, ao narrarem suas trajetórias e práticas, reafirmam que o ofício de mestre é um campo de luta permanente pela preservação de sua humanidade e pela construção de uma educação mais justa e significativa.



Considerações finais

Compreender as imagens e autoimagens docentes à luz da obra de Arroyo (2002) possibilitou refletir sobre condições concretas do exercício da docência e sobre formas de resistência que emergem no cotidiano escolar. A pesquisa em curso evidencia que os professores constroem deslocamentos identitários que ressignificam o ofício como prática humanizadora, crítica e emancipadora.

Os resultados parciais indicam que trajetória e identidade docente são atravessadas tanto por heranças quanto por processos de reinvenção profissional. As práticas pedagógicas, embora marcadas por desafios materiais e institucionais, revelam esforços de criatividade e resistência. A relação com as avaliações externas aparece como uma tensão que reforça sentimentos de desvalorização, mas também impulsiona reflexões sobre a própria prática. Nesse contexto, a formação docente emerge como espaço de resistência e de reconstrução, ao mesmo tempo em que os sentidos e afetos associados à docência reafirmam a centralidade do vínculo no processo de alfabetização.

Esses achados confirmam que a identidade docente é resultado de negociações contínuas entre histórias de vida, formação, condições de trabalho e políticas educacionais (Dubar, 2005; Nóvoa, 1992). A cultura docente, segundo Tardif (2014), é formada por saberes plurais que sustentam a prática cotidiana; ouvir as professoras alfabetizadoras é importante para compreender como esses saberes se mobilizam e se ressignificam diante das exigências do sistema.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo dá visibilidade às vozes docentes em um contexto marcado pela intensificação do trabalho, revelando que as professoras não apenas sofrem os efeitos das políticas de performatividade, mas também produzem práticas criativas e críticas. Entretanto, reconhece-se como limite o recorte regional (Vale do Paraíba Paulista) e o número de participantes, o que abre a necessidade de estudos ampliados que contemplem diferentes realidades e redes de ensino.

Percebe-se, ainda, que a valorização do trabalho docente não pode ser reduzida à formação, mas deve contemplar dimensões como salário, carreira, condições de trabalho e infraestrutura escolar (Gatti; Barreto; André, 2011). Nesse sentido, as políticas de formação precisam ser articuladas a uma agenda mais ampla de valorização, capaz de sustentar o compromisso ético, político e emocional da docência (André, 2015).

Por fim, o desafio contemporâneo está em construir condições para que professores e professoras possam não apenas ensinar, mas também continuar aprendendo a ser gente, transformando as tensões em possibilidades de reconfiguração das práticas e identidades docentes em direção a uma alfabetização crítica, emancipadora e socialmente comprometida.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. Educação Unisinos, v. 19, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 34-44. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03. Acesso em: 30 ago. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. E-book. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

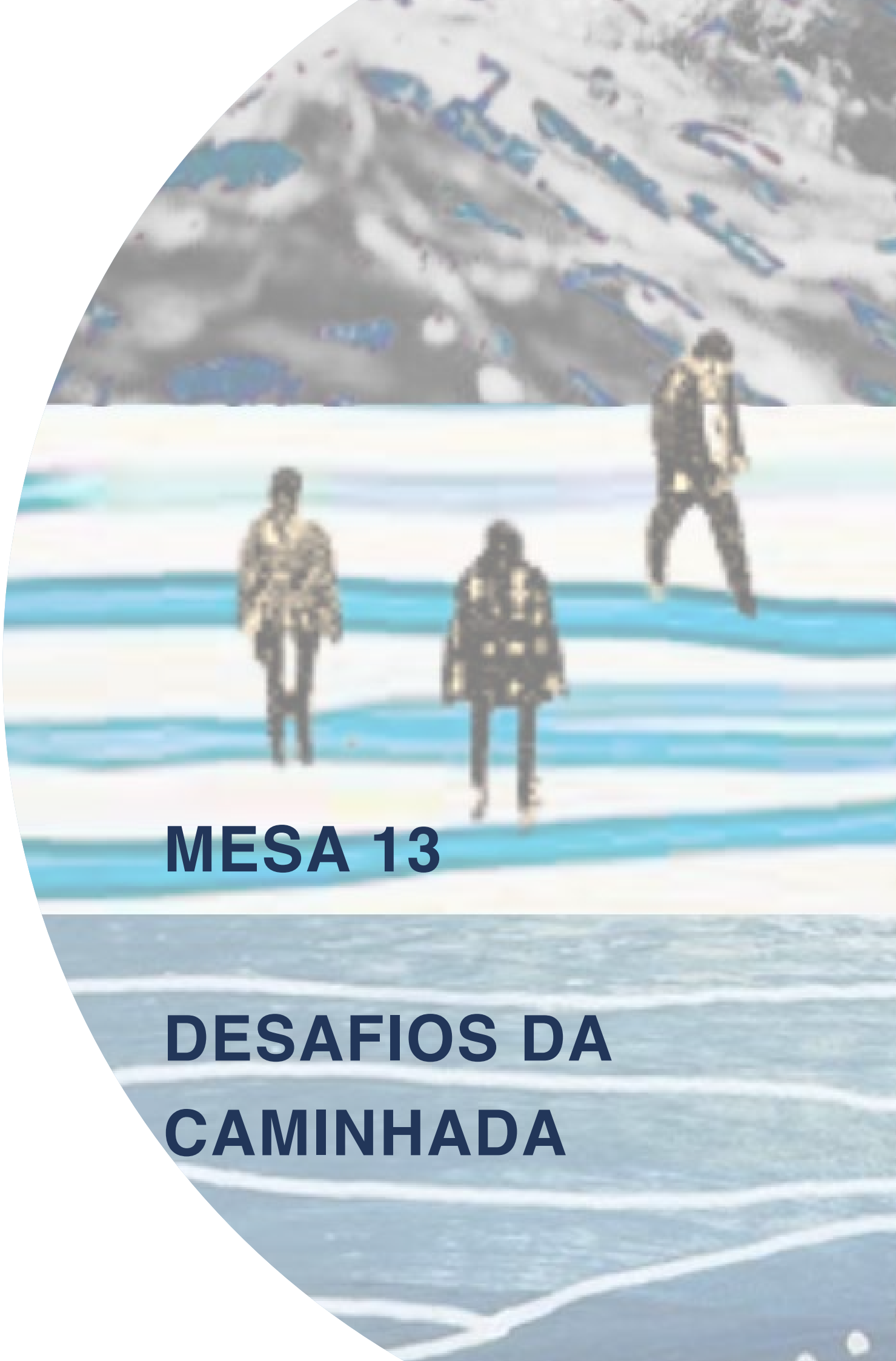
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. E-book. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. E-book. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO; MEC, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

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



MESA 13

DESAFIOS DA CAMINHADA



O ESTUDO DO PIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rejane do Nascimento Tofoli (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[115]

Orientadora: Profª Drª Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[116]

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apontar como o estudo do piano pode servir de ferramenta para impulsionar o desenvolvimento humano, desde a fase da infância até a senescência. Com mais de trezentos anos de existência, o piano consolidou-se como um dos instrumentos musicais mais importantes, sendo um dos motivos, a sua flexibilidade em termos de aplicações e estilos. A partir das multifacetadas dimensões a serem trabalhadas no seu estudo, várias áreas cerebrais são ativadas, como as áreas perceptivas, motoras, cognitivas e emocionais, o que contribui significativamente tanto para a qualidade de vida e bem-estar do ser humano quanto para a manutenção e estímulo de suas funções cognitivas e motoras.

115 Rejane do Nascimento Tofoli é doutoranda e mestra pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Pianista, compositora, arranjadora e produtora musical, atua também como pesquisadora nas áreas de Neurociências, Música e Desenvolvimento Humano, além de exercer a docência em estúdio próprio. E-mail: rejane@tofoli.com

116 Mirian Celeste é graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica, mestra em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena os Grupo de Pesquisa: Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e Arte na Pedagogia. Atua na formação de educadores e mediadores culturais. E-mail: miriancelestemartins@gmail.com



O recurso metodológico empregado neste trabalho é o de revisão bibliográfica, onde teóricos e pesquisadores como Meister ***et al.*** (2004), Palmer (1997), Thompson (2015), Zatorre et al (2007) e Nunes-Silva, Tavares e Vanzella (2020), entre outros, fornecem um sólido embasamento para esta pesquisa.

Palavras-chave: Piano; Desenvolvimento Humano; Neurociências.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo avaliar a contribuição que o estudo do piano pode oferecer para o desenvolvimento humano. Tendo mais de 300 anos de existência, esse instrumento musical oferece inúmeras possibilidades artísticas e pedagógicas.

Os principais fatores que contribuem para que o piano se destaque como uma ferramenta eficaz para impulsionar o desenvolvimento humano são: a coordenação bimanual em sua execução, a aquisição da habilidade de independência dos dedos em ambas as mãos, a leitura simultânea em duas claves distintas e também sua extensa tessitura que permite que vários planos sonoros possam ocorrer simultaneamente.

É importante ressaltar que as características apresentadas por este instrumento musical, implicam na ativação de diversas regiões cerebrais, integrando áreas de percepção auditiva, visual, proprioceptiva, bem como áreas cognitivas, motoras, além das áreas relacionadas à emoção.

Outras questões importantes a serem consideradas tomando-se em conta a visão pedagógica, são as dimensões a serem trabalhadas no estudo desse instrumento, sendo as principais: técnica-física, cognitiva, perceptiva, expressiva, criativa, emocional, social, histórico-cultural e espiritual-existencial, todas muito relevantes ao se pensar na integralidade do ser humano.

Como é possível observar, tem-se realmente um amplo leque de possibilidades que são oferecidas pelo estudo de piano, onde há um grande espaço para a aquisição de diferentes habilidades e competências, abarcando desde áreas como a motora, a perceptiva e cognitiva até as áreas psicossociais.

É importante ressaltar que estas contribuições vão muito além da formação de músicos profissionais e ouvintes musicais conscientes. Aspectos relevantes como o enriquecimento pessoal, uma melhor qualidade de vida e bem-estar, bem como a estimulação e manutenção das funções cognitivas e motoras, são oportunizados pela prática do instrumento.

Vale salientar que esta vivência pode estar presente desde a fase da infância até a senescência, sempre trazendo esses importantes benefícios.



A pesquisa, que faz parte do doutorado neste momento, está sendo desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, considerando os aspectos do desenvolvimento humano, a prática pianística, bem como as contribuições do estudo do piano para o desenvolvimento, a partir do olhar das neurociências.

Os teóricos e pesquisadores das áreas referidas, responsáveis pelo embasamento teórico da pesquisa são Dessen & Guedea (2005), Meister ***et al***. (2004), Nunes-Silva, Tavares e Vanzella (2020), Palmer (1997), Thompson (2015) e Zatorre et al. (2007) entre outros.

O Piano e sua história

Muito popular na atualidade e já tendo sua apresentação na versão digital, o piano consolidou-se como um dos instrumentos mais importantes, sendo um dos motivos a sua flexibilidade em termos de recursos musicais e também suas possibilidades estilísticas.

Em termos de recursos, pode-se apontar a viabilidade para se trabalhar com arranjos, vindo até mesmo em alguns casos específicos, a substituir uma orquestra, como nos casos de ensaios de ópera e ballet.

Inventado pelo italiano Bartolomeo Cristofori em 1700 em Florença, o nome original do instrumento era ***gravicembalo col piano e col forte***, ou seja, ***cravo com piano e com forte***, mais conhecido como piano na atualidade.

Sua grande inovação, como seu próprio nome original demonstra, era a possibilidade de execução da dinâmica musical, ou seja, trabalhar com a propriedade sonora da ***intensidade***, podendo emitir sons desde muito suaves até bastante fortes, característica que seu predecessor, o cravo, não possuía.

Ao longo de sua história, alguns detalhes foram responsáveis por seu aperfeiçoamento, como alterações em seu mecanismo, propiciando que as suas notas pudessem ser repetidas rapidamente sem que a tecla tivesse voltado a sua posição original de repouso.

A primeira modificação foi feita pelo próprio Cristofori e posteriormente a adaptação foi aperfeiçoada pelo fabricante Sébastien Erard (1752-1831) e posteriormente aprimorada por seu sobrinho, Pierre Erard (1794-1855), chegando de forma já muito próxima dos pianos modernos.

O acréscimo dos pedais também ocorreu posteriormente, onde o pedal direito, sustenta o som, mesmo após a nota voltar ao seu estado de repouso, além de influenciar também sua sonoridade. Já o pedal esquerdo, também conhecido como ***una corda***, proporciona um som menos brilhante e um pouco mais suave.

Considera-se o compositor italiano Muzio Clementi (1752-1832) como sendo um dos



grandes responsáveis pela disseminação do instrumento. Tornou-se dono de uma fábrica de pianos e editor de partituras, sendo muito bem sucedido no mundo dos negócios.

Outros fabricantes relevantes foram os franceses Erard, o alemão Steinway, estabelecido nos Estados Unidos e também Pleyel e Broadwood na Inglaterra.

Logo após sua invenção, a produção artesanal anual era de um a dois instrumentos e em torno de cento e cinquenta anos após, sua produção já escalonou para milhares, o que para a época foi um grande salto.

Sobre sua chegada ao século XXI, Coelho (2011, p. 30) comenta que

> *Depois de chegar ao clímax de uma tendência romântica em que o piano "cantava" tanto quanto um violino, em parte graças à escrita dos compositores, nos últimos 110 anos ele recuperou sua condição original de instrumento de percussão e avançou com voracidade sobre as músicas populares. Mas, ao mesmo tempo, permanece o rei dos instrumentos. Transita por todos os tipos de música sem nenhum problema. Gerou até filhotes eletrônicos, que alçaram voos durante o século XX, para aterrissar, neste início de século XXI, em modelos eletrônicos que reproduzem com perfeição o que o tradicional piano acústico faz com seus martelos de feltro.*

Juntamente com o avanço tecnológico do instrumento, avanços extremamente significativos também ocorreram no campo das neurociências, onde as técnicas de neuroimagem possibilitaram estudar a atividade cerebral, identificando as diferentes regiões cerebrais e suas conexões envolvidas na prática musical. É a partir dessas possibilidades, da intersecção entre o estudo do piano e das neurociências, que esta pesquisa está sendo desenvolvida.

Sobre o desenvolvimento humano

Dentro da proposta desta pesquisa, que pretende apontar o estudo do piano como uma ferramenta eficaz para estimular o desenvolvimento humano, seria importante traçar considerações sobre o que este termo realmente abrange. As ideias propostas sobre esta temática estão baseadas nos pensamentos de Dessen e Guedea (2005).

De acordo com a visão tradicional, o desenvolvimento humano se atinha mais aos aspectos do crescimento cognitivo, físico e psicossocial. Já a visão contemporânea entende que o desenvolvimento humano não se trata apenas do aspecto do crescimento, mas sim, de uma área mais abrangente, considerando-o como um processo dinâmico e interdisciplinar.



Autores como Magnusson & Cairns (***apud*** Dessen & Guedea, 2005, p. 11), comentam que o desenvolvimento humano deve ser considerado como um processo sistêmico integrando todos seus níveis como o social, psicológico e biocomportamental.

É importante destacar que esses aspectos estarão interagindo por todo período de vida e que este processo de desenvolvimento está presente em todas as fases, da infância à senescência, onde cada fase traz consigo perdas e ganhos.

Por se tratar de uma questão multidimensional, envolvendo tanto os aspectos físicos como os cognitivos, psicológicos, sociais e culturais, esses aspectos podem ser considerados como interdependentes.

O fator do diálogo entre a psicologia e outras as ciências (como a neuropsicologia, a biologia, a fisiologia, a educação, a sociologia, a antropologia e a filosofia) é muito importante para que se chegue a um melhor entendimento do ser humano em sua complexidade. Sendo assim, uma visão interdisciplinar deve ser aplicada, bem como uma linguagem comum para a discussão de dados.

Avaliando a questão da complexidade, ao se refletir sobre o desenvolvimento humano, é muito importante reforçar para que não se perca de vista, que a pessoa sempre estará interagindo em seu contexto cultural, histórico e social. Todas as atividades praticadas implicam não somente em impactos cognitivos, mas também as práticas culturais, educacionais, familiares etc. serão também impactadas.

Considerando que o desenvolvimento humano é um processo onde ocorre uma transformação ao logo da vida, é essencial que se tenha em vista o contraponto entre o que se transforma e o que permanece estável em cada fase.

Em suma, nas próprias palavras de Dessen e Guedea (2005, p. 12), seguem os três princípios ou enunciados sobre o significado do desenvolvimento humano na visão contemporânea, estabelecendo como primeiro princípio que:

> *[...] a pessoa se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado, em que os elementos de maturação, experiência e cultura se fundem na ontogenia. O segundo ponto enfatiza que a pessoa em desenvolvimento funciona de acordo com uma dinâmica contínua, em um processo de interação com seu ambiente, incluindo as relações com outras pessoas e grupos sociais e culturais. Já, o terceiro destaca que o funcionamento individual depende de influências recíprocas de interação entre subsistemas da própria pessoa, tais como os sistemas cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico. Todos esses sistemas agem ao longo do tempo.*

Como é possível observar, o desenvolvimento humano abarca dimensões multidisciplinares e também apresenta ampla abrangência, influenciando em muitas esferas da vida. É nesse contexto que se pretende apresentar o estudo do piano como



uma ferramenta eficaz para contribuir de forma significativa em várias dimensões deste desenvolvimento.

Pensando neste aspecto do estudo pianístico, Nunes Silva, Tavares e Vanzella (2020, p. 202) comentam que

> *Dentro do contexto das neurociências cognitivas, a música é considerada como um estímulo auditivo complexo, estruturado e multimodal. Ele envolve a ativação de redes neurais amplamente distribuídas, relacionadas, por exemplo, à percepção auditiva, ao comportamento motor, à memória, a funções executivas e ao processamento das emoções. O treinamento musical consiste, portanto, em uma experiência intensa, multissensorial e motora que promove mudanças comportamentais e mudanças funcionais e estruturais no cérebro de quem pratica.*

Avaliando os diversos fatores apresentados, pode-se considerar o estudo do piano como uma estratégia promissora que contribui para o desenvolvimento humano. Vejamos alguns tópicos importantes em continuidade a esses conceitos.

O estudo do piano e suas contribuições para o desenvolvimento humano

Assim como o conceito sobre o desenvolvimento humano foi sendo modificado ao longo do tempo, as práticas pedagógicas no ensino do piano também passaram por uma significativa transformação. Esse foi um fato muito relevante, pois contribuiu fortemente para que se possa hoje, considerar o estudo do piano como um aliado na educação e em outras áreas do desenvolvimento.

Considerando as mudanças ocorridas em relação aos objetivos pedagógicos pianísticos, Bennet (2025), observa que “a evolução da pedagogia do piano não se resume apenas a uma história de técnicas de ensino; ela reflete mudanças mais amplas na sociedade, na cultura e na tecnologia”.

Neste contexto, é perceptível que nas últimas décadas, as abordagens pedagógicas que enfatizavam a técnica de execução, amoldaram-se no sentido de dar um maior enfoque para a musicalidade, conduzindo-se depois para o foco na performance e direcionando posteriormente para a liberdade de interpretação das obras musicais (Arshinova, 2022, p. 81).

Seguindo esta linha de pensamento, a visão de somente formar concertistas foi ampliada. Hoje se entende que o estudo de um instrumento musical, além de possibilitar um encontro com a arte, promove também a possibilidade de se desenvolver habilidades em diferentes domínios como o cognitivo, o emocional e o físico, pen-



sando tanto no desenvolvimento de pessoas típicas como de atípicas.

Corroborando com este pensamento, uma outra característica observada, é o fato de os professores de piano adotarem atualmente em suas práticas pedagógicas, as metodologias ativas de educação musical, ou seja, atividades de musicalização infantil. Essas práticas estão sendo adotadas por considerarem essas vivências musicais como um fator importante tanto para o entendimento cognitivo da estrutura da música, como também para o enriquecimento pessoal e musical do estudante (Tofoli, 2023, p.12).

Em suma, gradualmente o processo de conscientização de que tocar piano não se trata de um procedimento mecânico, mas de um complexo processamento psicofísico, trouxe como consequência mudanças significativas na metodologia do ensino do instrumento (Arshinova, 2022, p. 94), mudanças essas que propiciaram uma metodologia que possibilita o desenvolvimento harmônico de habilidades musicais e extra musicais.

Sob esse aspecto, Nunes Silva, Tavares e Vanzella (2020, p. 202) chamam a atenção para o fato de que "o treinamento musical envolve tanto o desenvolvimento de habilidades de percepção quanto de produção musical e exige competências muito mais sofisticadas do que a audição musical passiva".

De acordo com Higuchi (2025), o simples ato de se tocar uma nota ao piano já envolve a ativação de várias áreas cerebrais. Ela também defende a ideia de que de uma maneira geral,

> *[...] o aprendizado musical é capaz de estimular e melhorar muitas habilidades e funções relacionadas a diferentes tipos de inteligências. Os benefícios são observados na melhora do desempenho da memória, da percepção, da concentração, da atenção, da linguagem, da atividade motora, da empatia, do controle emocional, entre outros. (Higuchi 2025, p. 17)*

Reforçando este conceito, Palmer (1997) afirma que ações como a fala, a digitação e a execução musical são atividades que podem ser consideradas como as mais complexas entre as ações seriadas dentro das habilidades humanas.

Para Meister ***et al.*** (2004), a execução pianística e a leitura de partituras são atividades que caracterizam uma habilidade motora extremamente complexa que demanda vários anos de prática.

Como já comentado anteriormente, o estudo do piano tem um destaque para o desenvolvimento dentre os demais instrumentos musicais, pois sua prática exige a coordenação bimanual e independência dos dedos de ambas as mãos, além do fato da leitura do código musical (partitura) ser realizada simultaneamente em duas claves distintas.



A leitura simultânea das claves de Sol e de Fá irão favorecer a ampliação da memória de trabalho auditivo e visual, além de desenvolver a integração hemisférica, a plasticidade cerebral e estimular o desenvolvimento socioemocional por meio da persistência, autonomia e autoeficácia.

O desenvolvimento motor também será desenvolvido ao se exercitar a independência e agilidade dos dedos, o que pode favorecer muito no caso dos idosos.

Enfatizando as considerações acima, Meister ***et al*** (2004) salienta que além das habilidades motoras envolvidas no processo, também ocorrerão a transformação visuomotora de forma rápida para uma resposta a nível motor, ao lado do processamento das propriedades sonoras como a altura, ritmo e textura.

A tessitura do instrumento (composto por 88 teclas, ou seja, 88 possibilidades sonoras), também oferece um largo espectro sonoro disponibilizando várias possibilidades como atividades criativas, além de arranjos, reduções de orquestra, diferenciação dos planos sonoros, favorecendo ainda mais o desenvolvimento da percepção sonoro-musical e seus processamentos em diferentes áreas cerebrais.

É importante reforçar que a execução pianística produz a integração de múltiplos processos (Meister ***et al***., 2004), tanto motores quanto cognitivos e emocionais, que abrangem a interpretação do texto musical, a recuperação das informações de estruturas musicais na memória, o planejamento de movimentos corporais e da execução musical em si, controle motor fino dos movimentos, percepção sonora e propriocepção, entre outros.

Para citar alguns desses importantes processos, iniciando pela parte motora, identifica-se a área do ***córtex sensoriomotor primário***, responsável pelo controle da execução motora voluntária, que se relaciona ao movimento dos dedos e mãos (Arshinova, 2022; Meister et al., 2004; Palmer, 1997; Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

Ainda dentro do âmbito motor, as ***áreas pré-motoras bilaterais***, responsáveis pelo planejamento e preparação de sequências motoras, participarão na preparação de movimentos durante a execução pianística. É interessante notar que na imagética da execução, esta área também será ativada.

Alguns pianistas aplicam a metodologia de estudar a música apenas mentalmente. Pianistas consagrados como Vladimir Horowitz e Arthur Rubinstein tinham essa prática. Para esse tipo de situação, nomeada ***imagética musical***, o ***precúneo***, estrutura cerebral responsável pela memória de trabalho visuoespacial e pelas sequências motoras imaginadas, estará ativo na organização e simulação mental de sequências musicais durante a atividade imagética (Meister et al., 2004).

Responsáveis pela transformação visuomotora e integração sensório-motora, as ***áreas parietais posteriores*** serão ativadas durante a leitura da partitura e também na integração visuomotora, fazendo a conversão da leitura em movimentos, com uma



maior ativação na performance real do que na imagética (Meister et al., 2004).

As ***áreas pré-frontais***, responsáveis pelo controle executivo, atenção e memória de trabalho também estarão ativas durante a leitura da partitura em tempo real, no monitoramento de erros e nas escolhas interpretativas, além de sua ativação no foco atencional (Arshinova, 2022; Palmer, 1997; Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

A estrutura do ***cerebelo***, responsável pela coordenação motora, ajuste fino e temporização, será ativada na manutenção do ritmo, na precisão temporal, na coordenação bimanual e na sincronização auditivo-motora (Arshinova, 2022; Meister et al., 2004; Palmer, 1997; Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

Para a percepção das notas, melodia, harmonia, ritmo e monitoramento da execução, as ***áreas auditivas primárias e associativas*** estarão ativadas. As áreas auditivas associativas agregam estruturas como o giro temporal superior e apresentam como função geral a análise de padrões sonoros e formação de representações abstratas (Arshinova, 2022; Palmer, 1997; Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

O ***tálamo***, responsável pela integração de informações motoras e sensoriais prestará suporte ao fluxo de informações entre as áreas auditivas e motoras durante a execução (Meister et al., 2004).

Os ***gânglios da base***, atuarão na geração e detecção de padrões temporais e estarão ativados na percepção e produção de ritmo, no acompanhamento de batidas e da métrica musical, além da automatização de sequências musicais (Palmer, 1997; Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

Em relação à memória, o ***hipocampo***, responsável pela memória declarativa e sequencial, contribuirá na memorização das peças pianísticas (Arshinova, 2022; Palmer, 1997).

Sobre a integração inter-hemisférica, esta fica a cargo do ***corpo caloso***, que será o responsável pela coordenação bimanual na execução pianística (Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

As ***áreas occipitais***, responsáveis pelo processamento visual, serão ativadas na leitura de partituras e durante o processo de imagética visual relacionada também à leitura de partitura (Meister et al., 2004).

Finalizando a descrição das principais áreas cerebrais envolvidas na prática instrumental, o ***córtex somatossensorial*** terá o papel de controlar o feedback tátil ao se tocar o instrumento (Nunes Silva, Tavares, Vanzella, 2020, p. 202).

Como é possível observar, a execução pianística integra múltiplos processos cognitivos e motores, porém, há ainda outras questões para serem analisadas dentro do âmbito do desenvolvimento humano.

Voltando-se para a questão emocional, Thompson (2015) aponta para o fato de que



um aspecto único da música é sua habilidade de expressar significado emocional em forma de uma contínua mudança, sugerindo uma narrativa emocional. Esse caráter expressivo normalmente é explorado nas interpretações pianísticas e pode ser motivado desde o princípio do estudo do instrumento.

É interessante notar que algumas emoções provocadas pela música são valoradas da mesma forma mesmo em diferentes culturas, indicando que algumas conexões entre música e emoção são universais (Thompson 2015).

Um outro aspecto relevante para o desenvolvimento humano é relacionado à saúde e bem-estar, que podem ser proporcionados pela música e consequentemente por seu estudo. Para casos com idosos, o envolvimento musical pode em algumas vezes ter efeitos positivos como trazer memórias, estimular movimentos, melhorar o ânimo, reduzir a agitação e a ansiedade (Thompson, 2015). Também se observa que em alguns casos de demência, memórias musicais são preservadas. Uma razão pode ser o fato de que a música afeta tantas áreas e caminhos neurais atingindo o cérebro como um todo, que esses efeitos podem sobreviver a neuropatologias.

As estruturas associadas às questões emocionais são a ***amígdala***, que traz à tona as reações emocionais à música e o ***núcleo accumbens***, que proporciona a sensação de gratificação em resposta a um estímulo musical (Nunes-Silva, Tavares e Vanzella, 2020).

Outros aspectos de desenvolvimento humano podem ser considerados por meio do estudo do piano, como a estimulação da criatividade, em atividades práticas de criação e improvisação, podendo ser iniciada desde o princípio do estudo.

Apresenta-se ainda a oportunidade de sociabilização, ao interagir com outros colegas, ao participar da prática de conjunto, onde se terá a possibilidade de tocar com outros instrumentistas, ou ainda participar de recitais de piano ou de apresentações musicais no geral.

O desenvolvimento cultural também será oportunizado ao se entrar em contato com diferentes períodos, estilos e compositores musicais, tanto por meio do estudo do repertório pianístico como também através de atividades de apreciação musical com uma audição musical dirigida.

Nunes-Silva, Tavares e Vanzella (2020, p. 230) descrevem ainda que

> *A música é uma forma poderosa de comunicação. É uma atividade complexa e desafiadora que envolve múltiplos processos cognitivos e afetivos. Propiciar treinamento musical significa, portanto, proporcionar a oportunidade de expansão do universo de experiências estéticas e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de expressão e de desenvolvimento humano.*



Diante das considerações traçadas até o presente momento, pode-se considerar o estudo do piano como um potente aliado ao desenvolvimento humano, tanto por suas características peculiares enquanto instrumento musical, como também por suas possibilidades de desenvolvimento de múltiplas áreas cerebrais, onde estarão envolvidos tanto os aspectos cognitivos quanto motores e também os emocionais.

Considerações finais

Estudos na área das neurociências têm comprovado que o treinamento musical oferece por si só inúmeras contribuições para o desenvolvimento humano em seus variados aspectos como o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, além de contribuir na sensação de bem-estar e em outras questões de saúde. Vale mencionar que essas contribuições oferecidas pelo estudo musical, estendem-se desde a fase da infância até a senescência.

Os pesquisadores também referem que os benefícios do treinamento musical são ainda mais eficientes do que somente os do contato com a música de forma passiva, ou seja, apenas como ouvintes.

Diante das considerações apresentadas, sugere-se que o estudo do piano pode contribuir significativamente para o desenvolvimento humano. Além do fator do treinamento musical disponibilizado e facilitado pelo instrumento, suas características peculiares como a aplicação da coordenação bimanual, a leitura simultânea em duas claves distintas e sua tessitura, propiciam a elaboração de muitas atividades enriquecedoras, estimulantes e desafiadoras.

Essas atividades poderão estimular e integrar diversas redes neurais, proporcionando um espectro abrangente de oportunidades que certamente impulsionarão o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ARSHINOVA, Idlin Berta. Elements of piano education and the evolution of piano pedagogy. In: European Journal of Contemporary Education, v. 11, n. 1, p. 38-51, 2022.

BENETT, Ava. The 3 Pivotal Shifts in Piano Pedagogy That Transformed How We Educate Musicians. In: https://news.pianoencyclopedia.com/article/the-3-pivotal-shifts-in-piano-pedagogy-that-transformed-how-we-educate-musicians?. Acesso em 05 de agosto de 2025.

COELHO, João Marcos. Piano: uma história de 300 anos. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; DOMINGUES GUEDEA, Miriam Teresa A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia, vol. 15, núm. 30, janeiro-abril, 2005, pp. 11-20.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. Música e inteligência pela neurociência. Santo André, SP: Armada, 2025.

MEISTER, I. G. et al. Playing piano in the mind — an fMRI study on music imagery and performance in pianists. Cognitive Brain Research, v. 19, n. 3, p. 219-228, 2004.

PALMER, Caroline. Music performance. Annual Review of Psychology, v. 48, p. 115-138, 1997.

NUNES-SILVA, Marília; TAVARES, Maria Clotilde Henriques; VANZELLA, Patrícia. Os efeitos cognitivos do treinamento musical. In: MANSUR-ALVES, Marcela; LOPES-SILVA, Júlia Beatriz (org.). Intervenção cognitiva: dos conceitos e métodos às práticas baseadas em evidências para diferentes aplicações. Belo Horizonte: T.Ser, 2020.

THOMPSON, William Forde. Music, thought, and feeling: understanding the psychology of music. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2015.

TOFOLI, Rejane do Nascimento. A docência do piano: conquistas, desafios e perspectivas na contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: ABEM, 2023.

ZATORRE, Robert J.; CHEN, Joyce L.; PENHUNE, Virginia B. When the brain plays music: auditory–motor interactions. In: Music perception and production. Nature Reviews Neuroscience, v. 8, n. 7, p. 547-558, 2007.





MEDIAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA POR PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS: REVISÃO DE LITERATURA

Elaine de Jesus Martins Gaspar (Universidade de Taubaté)

Orientadora: Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo (Universidade de Taubaté)

Coorientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

Resumo

Esse trabalho é parte da pesquisa em desenvolvimento no mestrado em Educação, na Universidade de Taubaté, que busca compreender a alfabetização como prática social que se articula a contextos culturais, políticos e identitários. O foco será professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Fundamental, em uma escola pública municipal, analisando a inserção na carreira docente e as possibilidades de fortalecimento profissional por meio da mentoria em contexto de indução. A questão que orientará a investigação é: como a mentoria, enquanto medida de indução docente, pode favorecer as práticas de alfabetização e letramento de professoras iniciantes no lócus escolar, a partir de contos de fadas e ampliando o repertório com narrativas multiculturais? Será adotada a abordagem qualitativa, de natureza colaborativa, fundamentada na pesquisa-ação, organizada em três ciclos que envolvem planejamento, implementação, observação, análise e replanejamento, tendo como sujeitos três professoras iniciantes acompanhadas pela pesquisadora mentora em processos formativos. Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas semiestruturadas, pautas de observação e diários reflexivos. Nesse trabalho,



buscou-se uma síntese integrativa de concepções, políticas e práticas de indução docente durante o período de inserção de professores na carreira, tendo por base uma revisão sistemática de literatura.

Palavras-chave: Alfabetização; Mentoria, Indução Docente.

Introdução

A alfabetização nos anos iniciais constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea e, ao mesmo tempo, um direito inalienável das crianças, conforme estabelecem as políticas públicas educacionais brasileiras. Documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), reforçam a necessidade de garantir que os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental alcancem níveis adequados de leitura e escrita

Nesse cenário, destaca-se a situação dos professores iniciantes, que enfrentam dificuldades específicas relacionadas à construção de sua identidade docente, ao domínio das práticas pedagógicas e à inserção em contextos institucionais marcados por complexidades e demandas múltiplas. Para Nóvoa (1992), o início da carreira docente é um período decisivo de socialização profissional, em que se consolidam visões de mundo, concepções de ensino e modos de habitar a profissão. De forma semelhante, Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes se constroem nas interações entre a formação inicial, o cotidiano da escola e a prática reflexiva, evidenciando que os professores iniciantes precisam de apoio estruturado para consolidar sua prática.

Este estudo parte da compreensão de que a mediação docente, fundamentada na modelização da prática por professores experientes, constitui uma estratégia potente de formação em serviço e de aprimoramento da alfabetização. A mentoria, entendida como medida de indução docente, pode oferecer suporte consistente a professoras em início de carreira, articulando alfabetização e letramento literário, ao mesmo tempo em que amplia o repertório formativo por meio da inserção de narrativas plurais no currículo escolar.

Nesse sentido, a questão que se coloca é como a mentoria, enquanto medida de indução docente, pode favorecer as práticas de alfabetização e letramento de professoras iniciantes no lócus escolar, tomando os contos de fadas como ponto de partida e, posteriormente, ampliando o repertório com narrativas africanas, indígenas, afro-brasileiras e locais, de modo a aproximar as crianças de suas próprias histórias, rompendo com histórias únicas e ampliando repertórios culturais? Ou de que modo a mentoria, em contexto de indução docente, pode contribuir para a formação de professoras iniciantes e para o fortalecimento das práticas de alfabetização e letramento no lócus escolar.



Mentoria e indução docente

A mentoria, entendida como medida de indução docente, tem se consolidado como uma estratégia fundamental para apoiar professores em início de carreira e favorecer sua inserção no lócus escolar. Esse processo vai além do acompanhamento técnico, pois envolve acolhimento, partilha de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. No Brasil, Ana Maria Calil (2012, 2015, 2020) é uma das principais referências nesse campo. Seus estudos mostram que a indução profissional, quando articulada à mentoria, fortalece a identidade dos professores iniciantes e contribui para a melhoria das práticas de ensino nos anos iniciais.

A escolha do tema justifica-se pela carência de programas estruturados de indução e formação continuada em sala de aula para alfabetizadores iniciantes. Nos primeiros anos de carreira, o professor enfrenta dúvidas, inseguranças e dificuldades de gestão, necessitando de suporte para consolidar práticas consistentes. A presença de uma mentoria qualificada pode favorecer aprendizagens profissionais, acolhimento e permanência na docência. Huberman (1992) enfatiza que esse período é marcado por vulnerabilidades, exigindo estratégias institucionais de apoio. Pesquisas recentes (Calil, 2016; 2024) confirmam a importância da mediação situada de uma mentora experiente nesse processo.

Autores como Reali, Souza e Anunciato (2020) e Ávalos (2016) ressaltam que a pouca experiência em gestão, aliada ao domínio insuficiente de conteúdos e à ausência de apoio no ambiente escolar, intensifica os desafios dos professores iniciantes. Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009) e André (2016) indicam que a formação inicial, sozinha, não garante a consolidação da profissionalidade, reforçando a necessidade de investimentos em processos formativos contínuos.

Outro ponto relevante é a elevada rotatividade docente. Frantz (2021), com base no Censo Escolar de 2017, identificou índices médios de 34,4%, chegando a 55,4% em redes estaduais e 22,2% em municipais, demonstrando a instabilidade do corpo docente. O Inep, ao divulgar o Indicador de Regularidade do Corpo Docente, possibilita monitorar essa realidade até 2023. Em escala global, a UNESCO projeta déficit de cerca de 44 milhões de professores até 2030, confirmando que a indução e a permanência docente constituem desafios universais.

Também se destaca a alfabetização na idade certa. De acordo com o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), 56% das crianças do 2º ano estavam alfabetizadas em 2023, índice que subiu para 59,2% em 2024. Embora haja progressos em boa parte dos municípios, persistem desigualdades regionais. Esses resultados, associados ao IDEB e ao ICA no Vale do Paraíba, permitirão avaliar correlações com a atuação de professores iniciantes.

O embasamento teórico apoia-se na concepção da linguagem como prática social e mediada. Vigotski (2008) compreende a aprendizagem como processo que ocor-



re na interação e na zona de desenvolvimento proximal. Schneuwly e Dolz (2004) apontam os gêneros discursivos como organizadores do ensino da linguagem. Cosson (2014), Colomer (2003) e Zilberman (1991) ressaltam a literatura como direito formativo e espaço de constituição crítica. Ferreiro (1985) entende a alfabetização como inserção na cultura escrita em práticas significativas. Nesse horizonte, os gêneros narrativos, como contos de fadas, narrativas brasileiras, africanas e latino-americanas, podem articular alfabetização e letramento de modo crítico e plural.

A partir dos referenciais acima, busca-se compreender, por meio da revisão sistemática da literatura sobre o tema, de que forma professoras iniciantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental alfabetizam letrando em parceria com uma mentora em sala de aula? Quais aprendizagens profissionais já possuem ou constroem nesse processo de mediação? E de que forma conseguem sustentar as práticas pedagógicas quando a mentora não está presente?

Professores iniciantes: revisão sistemática da literatura

O presente artigo adota a revisão sistemática de literatura como abordagem metodológica para o levantamento e análise do estado atual do conhecimento relacionado aos eixos investigativos que orientam o estudo. Trata-se de um procedimento fundamentado em critérios de rigor, padronização e reprodutibilidade, adequado à consolidação de evidências e à fundamentação de práticas pedagógicas no campo da formação docente e da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), a revisão sistemática distingue-se por sua estrutura metodológica criteriosa, voltada à redução de vieses e à elevação da confiabilidade dos resultados. Os autores afirmam:

> *A revisão sistemática de literatura configura-se como uma modalidade de pesquisa rigorosa e metodologicamente estruturada, cujo principal objetivo é reduzir possíveis vieses na seleção e análise dos estudos, assegurando maior grau de confiabilidade, transparência e reprodutibilidade aos resultados obtidos [...] busca minimizar os riscos de vieses e aferir maior grau de credibilidade e eficiência ao trabalho desenvolvido (Campos et al., 2023, p. 140).*

Com base nesses pressupostos, foram analisadas dissertações disponíveis nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), publicadas entre 2020 e 2025. A estratégia de busca utilizou os seguintes descritores, combinados por operadores booleanos: “gêneros textuais”, “formação de professores”, “alfabetização”, “contos de fadas”, “letramento”, “anos iniciais” e “modelização



da prática". Também foram empregados os termos "alfabetização na idade certa" e "procedimentos de leitura e escrita". A triagem das produções e a sistematização dos dados seguiram critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, assegurando objetividade, coerência temática e aderência ao problema de pesquisa.

A revisão da literatura buscou delimitar um recorte temporal de janeiro de 2020 a junho de 2025, considerando, como Avagliano (2025) que as políticas públicas educacionais, especialmente em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, "passaram por transformações significativas em decorrência da mudança governamental que ocorreu entre 2022 e 2023". O objetivo foi identificar produções acadêmicas que dialogassem diretamente com os eixos centrais desta pesquisa: alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uso de contos de fadas como gênero textual, modelização da prática docente, letramento e aplicação de sequências didáticas na formação de professores.

Essa estratégia de busca incluiu a combinação de descritores específicos, todos em língua portuguesa, utilizando os operadores booleanos AND e OR para maior precisão e abrangência. Os termos empregados foram: "contos de fadas", "anos iniciais", "ensino fundamental", "gêneros textuais", "alfabetização", "formação de professores", "letramento", "mediação docente" e "modelização da prática". A seleção considerou exclusivamente artigos, dissertações e teses com acesso ao texto completo, que apresentassem fundamentação teórico-metodológica explícita e aderência temática aos objetivos deste estudo.

Em relação à abrangência da revisão de literatura, optou-se por realizar uma revisão não exaustiva, sem pretensão alcançar numerosos bancos de dados, mas priorizar duas fontes distintas: o banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, onde a pesquisa de mestrado que deu origem a esse artigo se desenvolve, e o Portal de Periódicos da Capes.

A sistematização dos achados possibilitou a categorização de tendências investigativas, contribuições e lacunas que fundamentam a escolha do objeto de pesquisa e sustentam a relevância do estudo no contexto da formação docente para a alfabetização. Para tal investigação, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão:

+ Trabalhos voltados exclusivamente à Educação Infantil;
+ Estudos teóricos sem vínculo com aplicações práticas em sala de aula;
+ Pesquisas que tratam do ensino de contos de fadas em contextos de educação bilíngue, ensino médio ou educação superior;
+ Artigos duplicados ou sem acesso ao texto completo;
+ Textos publicados fora da área da Educação ou com enfoque literário estritamente analítico, desvinculados da prática pedagógica.



A seguir, o Quadro 1 apresenta as dissertações produzidas sobre práticas docentes com gêneros textuais na formação de professores alfabetizadores depositadas junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, destacando os temas/problemas investigados e suas contribuições.

Autor / Ano / Título / Objetivo Geral	Tema / Problema	Contribuições
Débora Thomaz de Oliveira Rangel (2023) Tema: Práticas educativas de professores alfabetizadores: uma análise das estratégias de ensino de gêneros textuais. Objetivo: Analisar as práticas educativas de professores alfabetizadores no ensino de gêneros textuais.	Investigar como os professores alfabetizadores utilizam gêneros textuais em suas práticas pedagógicas.	Identificar quais estratégias eficazes no uso de gêneros textuais, podem contribuir para a formação continuada dos docentes.
Jéssica Regina da Mota (2022) Tema: Potencial reflexivo de casos de ensino na formação de professores alfabetizadores. Objetivo: Compreender como casos de ensino podem contribuir para a formação reflexiva de professores alfabetizadores.	Explorar o uso de casos de ensino como ferramenta formativa na alfabetização.	Evidencia a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo o desenvolvimento profissional.
Patrícia Ferreira Davies (2020) Tema: Significações atribuídas à formação continuada por professores alfabetizadores. Objetivo: Apreender as significações que os professores alfabetizadores atribuem à formação continuada.	Analisar as percepções dos docentes sobre a formação continuada e sua relação com a prática pedagógica.	Contribui para a compreensão dos obstáculos na formação docente, propondo estratégias para superá-los.
Zuleika Zamoner (2020) Tema: A formação de professores alfabetizadores e o ensino de gêneros textuais: desafios e possibilidades. Objetivo: Investigar os desafios e possibilidades na formação de professores alfabetizadores para o ensino de gêneros textuais.	Explorar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na integração de gêneros textuais em suas práticas.	Contribui para a compreensão dos obstáculos na formação docente, propondo estratégias para superá-los.
Juliana Delpasso Bistrican Sampaio (2022) Tema: Desenho Universal para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Objetivo: Investigar práticas docentes inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental baseadas no DUA.	Explorar a implementação do DUA nas práticas docentes e sua eficácia na inclusão escolar.	Contribui para a formação de professores com práticas inclusivas, promovendo a equidade no ambiente escolar.



Autor / Ano / Título / Objetivo Geral	Tema / Problema	Contribuições
Fernanda Avagliano Lopes Prado (2025) Tema: Formação Continuada De Professores Alfabetizadores: Necessidades Formativas e Contribuições para o Desenvolvimento Profissional Docente	Analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores que atuam nas salas do 1º e 2º ano e salas de Recuperação Paralela do Ensino Fundamental	Contribui para a compreensão dos obstáculos na formação docente, propondo estratégias para superá-los

Quadro 1 - *Dissertações sobre práticas docentes com gêneros textuais na formação de professores alfabetizadores (MPE-UNITAU) - Fonte: Elaborado pela autora, com apoio de IAG para leitura assistida e síntese. As informações foram conferidas nas fontes originais e validadas pela pesquisadora, preservando a autoria humana.*

Junto ao Portal da CAPES, o panorama de pesquisas acadêmicas revelou, após a triagem inicial, 160 registros. Com a leitura dos títulos e resumos, aplicaram-se os critérios citados acima, resultando em um total de 45 estudos com aderência parcial ao tema. Por fim, após análise detalhada do conteúdo, foram selecionados cinco artigos que apresentavam forte convergência teórica, metodológica e prática com os objetivos desta dissertação, sendo todos desenvolvidos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uso de contos de fadas como estratégia didática para alfabetização letrada, mediação docente e formação de professores em contexto real.

Autores	Tema e Problema	Objetivo Geral	Principais Contribuições
Lucas Peres Guimarães; Tayná G. Silva; Dimitri R. Alves. Trabalho com contos de fadas e Ciências no 3º ano do EF. 2022	Trabalho com contos de fadas e Ciências no 3º ano do EF; articulação interdisciplinar e desenvolvimento da leitura	Elaborar e aplicar uma sequência didática com contos de fadas para desenvolver leitura e consciência ambiental	Integração entre linguagem e ciências; fortalecimento da leitura crítica nos anos iniciais
Ariane Claudia Bonfim da Hora; J. P. Chaguri. Uma Proposta de Trabalho com o Gênero Discursivo Conto de Fadas nas Aulas de Língua Portuguesa para Alunos(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das Relações Étnico-Raciais. 2021.	Uso dos contos de fadas na reflexão sobre relações étnico-raciais no 2º ano do EF; necessidade de letramento crítico	Promover práticas de letramento por meio do gênero conto de fadas com foco na diversidade cultural	Potencial dos contos como ferramenta de formação ética e cidadã; articulação com BNCC



Autores	Tema e Problema	Objetivo Geral	Principais Contribuições
Salma Itália N. Santos; Gerson T. Santos. Sequência didática com contos de fadas no 1º ano do EF. 2022	Sequência didática com contos de fadas no 1º ano do EF; necessidade de práticas lúdicas com intencionalidade pedagógica	Desenvolver habilidades de leitura e escrita através de contos de fadas com suporte lúdico e formativo	Modelo replicável de sequência didática com base em mediação docente
Sabrine Weber; Leonardo da Silva; Quézia Caleffi Lemos. Contos de fadas e representações de gênero no 3º ano do EF. 2022	Contos de fadas e representações de gênero no 3º ano do EF; estereótipos na literatura infantil	Analisar a presença de estereótipos de gênero nos contos de fadas e trabalhar a ressignificação em sala de aula	Reflexão crítica sobre papéis de gênero; contos como ferramenta de desconstrução simbólica

Quadro 2 - *Quadro de análise dos artigos selecionados na CAPES - Fonte: Elaborado pela autora com apoio de IAG para leitura assistida e síntese. As informações foram conferidas nas fontes originais e validadas pela pesquisadora, preservando a autoria humana.*

Sob a perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), os contos de fadas, enquanto gêneros discursivos escolares, operam como organizadores do ensino da linguagem, possibilitando práticas significativas que integram o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças com sua inserção no universo simbólico e cultural da linguagem escrita. O uso didático desses gêneros, portanto, permite práticas socialmente ancoradas, que respeitam os processos de aprendizagem e favorecem a construção do conhecimento linguístico em contextos concretos.

Dentre os estudos analisados, destaca-se o trabalho de Guimarães, Silva e Alves, cuja proposta de integração entre contos de fadas e conteúdos de Ciências no 3º ano do Ensino Fundamental evidencia o potencial interdisciplinar desse gênero narrativo. A experiência contribui para ampliar a leitura crítica dos alunos, além de promover a consciência ambiental, o que reafirma o papel mediador da literatura no processo de aprendizagem significativa e contextualizada.

No estudo de Hora e Chaguri, os contos são mobilizados como instrumento de reflexão sobre as relações étnico-raciais e de promoção do letramento crítico no 2º ano do Ensino Fundamental. A abordagem articula literatura, diversidade cultural e formação cidadã, evidenciando o valor ético e pedagógico dos contos de fadas na construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a pluralidade presente nas salas de aula.

A pesquisa de Santos e Santos propõe uma sequência didática para o 1º ano do Ensino Fundamental, valorizando práticas lúdicas com intencionalidade pedagógica



e baseadas na mediação docente. O modelo apresentado é replicável e se alinha aos pressupostos da alfabetização letrada, constituindo um aporte importante para esta investigação, especialmente no que tange ao apoio formativo necessário aos professores em início de carreira.

Por sua vez, Weber, Silva e Lemos realizam uma análise crítica das representações de gênero nos contos de fadas, promovendo a ressignificação de estereótipos presentes na literatura infantil. Essa proposta amplia as possibilidades de uso dos contos no processo de alfabetização e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, desde os primeiros anos escolares. A articulação entre literatura e desconstrução simbólica favorece a compreensão da alfabetização como prática cultural e formadora.

Considerações finais

A análise dos trabalhos identificados nesse artigo evidenciou lacunas relevantes: embora existam estudos que abordam práticas pedagógicas e formação docente (Rangel, 2023; Mota, 2022; Zamoner, 2020) não foram localizadas pesquisas que articulem, de forma integrada, os seguintes elementos: professores iniciantes, contos de fadas como gênero textual estruturante, construção de procedimentos de leitura e escrita, diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e modelização da prática docente em contexto real de sala de aula.

Essa ausência de interlocução entre teoria e prática, somada à escassez de propostas que contemplem a alfabetização na idade correta sob a mediação de tutores experientes, reafirmam a originalidade, a pertinência científica e a relevância social de pesquisas na área. Os trabalhos analisados denotam a pluralidade de abordagens, apresentando a formação continuada de professores alfabetizadores iniciantes como um fenômeno complexo, que requer ações integradas e estratégias abrangentes.

Ao dialogar com os fundamentos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004) e com os princípios orientadores da BNCC, esta investigação buscou demonstrar, por meio da revisão de literatura, a necessidade do fortalecimento de propostas pedagógicas que promovam uma alfabetização crítica, situada e responsiva às necessidades formativas dos professores iniciantes e às realidades concretas das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas de indução e iniciação à docência no Brasil: limites e possibilidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 441-458, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158555. Acesso em: 28 sep. 2025.



BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/. Acesso em: 28 set. 2025.

CALIL, A. M. Acompanhamento e indução profissional de professores iniciantes. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 127-148, 2012.

CALIL, A. M. Formação de professores iniciantes: indução profissional em questão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 122-139, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143220. Acesso em: 28 set. 2025.

CALIL, A. M. Indução e inserção profissional de professores iniciantes: políticas e práticas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e225857, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698225857. Acesso em: 28 set. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em: 28 set. 2025.

PRADO, Fernanda Avagliano Lopes. Formação Continuada De Professores Alfabetizadores: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2025.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

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

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS PÓS-LEI Nº 11.769/2008: IMPRESSÕES SOBRE A EFETIVIDADE DA LEI A PARTIR DA VIVÊNCIA DE EDUCADORES ESPECIALISTAS

Alexandre José do Carmo (Universidade de Taubaté)[117]

Orientadora: Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)[118]

Resumo

Este estudo analisa os impactos da Lei nº 11.769/2008 na perspectiva de quatro docentes de música atuantes na rede municipal no interior de São Paulo. Embora a implementação da lei tenha atendido ao apelo por uma educação holística, sua efetivação no currículo escolar na realidade docente tem suscitado questionamentos quanto à sua efetividade, face aos desafios estruturais e incongruências identificados. A pesquisa adotou metodologia qualitativa centrada em grupo de discussão, com o objetivo de identificar lacunas persistentes e potencializar os benefícios da legislação. Os resultados evidenciam que, apesar do avanço representado pela obrigatoriedade do ensino musical, sua operacionalização enfrenta obstáculos significativos: (1) carência de infraestrutura adequada); 2) formação docente insuficiente, com professores de artes atuando sem especialização em música; e (3) fragilidade na integração curricular, que frequentemente reduz a música a atividade complementar. A análise das falas dos participantes revela a tensão entre o potencial formativo da música capaz de desenvolver dimensões cognitivas, afetivas e

117 Mestrando pela Universidade de Taubaté (UNITAU)

118 Professora Doutora, Coordenadora do curso de Mestrado em Educação Profissional UNITAU.



sociais, e as limitações impostas pelas condições materiais e pela desarticulação das políticas educacionais. Conclui-se que a efetividade da lei depende de ajustes e criação de mecanismos de avaliação que considerem as particularidades do ensino musical.

Palavras-chave: Educação musical; Formação docente; Lei 11.769/2008.

Introdução

A educação musical, na conjectura atual, apresenta-se de forma heterogênea, na educação básica, ensino integral, projetos sociais, cursos livres e técnicos, além do ensino superior, distribuídos em diferentes modalidades, com característica multifacetada e inserção dos conteúdos musicais que vão desde a superficialidade à especialização. Enquanto a educação básica admite o universalismo no currículo ao estabelecer as diretrizes que regem a administração dos conteúdos, as outras modalidades administram os conteúdos em maior ou menor grau.

O ensino da música no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. Durante o período colonial, esteve fortemente associado à catequese e às práticas religiosas, desempenhando função central na formação cultural. No século XIX, com a criação de conservatórios e bandas civis e militares, a música passou a integrar iniciativas voltadas tanto ao desenvolvimento técnico quanto à construção da identidade nacional. Entretanto, foi somente no século XX que se consolidaram políticas publicas voltadas à inserção formal no currículo escolar.

De início, fortemente influenciado pela industrialização, priorizou-se conteúdos fragmentados, o que dificultou a inserção da disciplina num aspecto amplo, explorando suas potencialidades. O paradigma educacional tradicional restringia sua efetivação no currículo escolar como conteúdo interdisciplinar relevante.

A crítica posterior, que se intensificou a partir do século XX voltou-se contra a tendência mecanicista que marcou a educação moderna, fortemente influenciada pelo avanço das ciências naturais e pela sua supremacia na produção do conhecimento. Nesse cenário, a escola foi estruturada como espaço de difusão de um saber fragmentado, voltado prioritariamente para a objetividade e a quantificação (Santos, 1987). Tal configuração evidenciou a necessidade de contrapor a esse modelo uma perspectiva mais abrangente, capaz de incorporar os aportes das ciências sociais em sua dimensão qualitativa. Como observa Minayo (2014), o conhecimento produzido nesse campo orienta-se pelo sentido subjetivo e pela compreensão da realidade social, exigindo metodologias que transcendam a lógica estritamente positivista. Nessa direção, Morin (2002) propõe um paradigma emergente que articule razão e sensibilidade, ciência e cultura, superando a fragmentação característica do paradigma dominante. Trata-se, portanto, de reconhecer que a formação escolar não



pode restringir-se ao racionalismo cartesiano, mas deve integrar os aspectos interpretativos e subjetivos do conhecimento, condição fundamental para a construção de uma educação mais holística e inclusiva.

A Reforma Capanema (1942) estabeleceu a Educação Artística como disciplina obrigatória, mas em caráter generalista, englobando música, artes visuais e teatro, o que resultou na diluição da especificidade da música (Penna, 2013). Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reforçou essa abordagem generalista, reduzindo ainda mais o espaço da música como conteúdo autônomo. Já na década de 1990, com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a obrigatoriedade da arte foi mantida, mas sem detalhamento das linguagens específicas, abrindo margem para a marginalização da música nas escolas. Esse cenário motivou educadores, artistas e entidades da área a organizarem movimentos em defesa da música, culminando na aprovação da Lei nº 11.769/2008, entendida como marco histórico para a educação musical no país.

A promulgação da Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatória a inclusão da música na educação básica, foi celebrada como conquista histórica por educadores e artistas que defendiam a relevância da arte musical na formação integral dos estudantes. Entretanto, passados mais de quinze anos de sua aprovação, persistem questionamentos sobre sua efetividade e sobre o alcance real de suas disposições no cotidiano escolar. A tensão entre a norma legal e a realidade prática constitui o eixo central deste estudo, que busca analisar a lei sob a ótica de docentes especialistas atuantes na rede pública municipal.

No tange e sua base curricular, segundo Del-Ben e Pereira (2019, apud Carmo; Matos, 2024) “apesar da existência de produção crítica a respeito da educação musical escolar, não identificamos a consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica’’. Uma lei específica sobre a música, nº 11.769/2008 e outra, nº 13.278/2016, que insere a música no conjunto das artes, tem são usadas como base nas transformações e adaptações do conteúdo de música no currículo escolar.

Ao observar o cenário internacional, verifica-se que diversos países incorporaram a música de forma estruturada em seus currículos nacionais. Na Finlândia, por exemplo, a música é parte do currículo desde os primeiros anos escolares, acompanhada por forte investimento em formação docente e infraestrutura adequada (Hargreaves; North, 1999). No Canadá, as políticas educacionais garantem carga horária regular para a música, articulando teoria e prática instrumental. Para a Coalition for Music Education in Canada (2022, p. 5), “a música permanece central nas políticas provinciais, garantindo espaço no currículo escolar e acesso a experiências práticas”.

Já na Inglaterra, a disciplina é reconhecida como parte integrante da formação básica, com diretrizes curriculares específicas que asseguram sua presença ao longo



da educação obrigatória. Segundo o Department for Education (2013, p. 2), “as escolas devem ensinar música como parte obrigatória do currículo nacional desde os primeiros anos de ensino”.

A comparação evidencia o descompasso brasileiro: embora possua legislação avançada, o país ainda carece de políticas públicas consistentes para garantir a efetiva implementação da música no currículo escolar. Essa distância entre norma e prática reforça a necessidade de políticas de Estado que assegurem continuidade, evitando que a música seja refém de conjunturas políticas ou administrativas.

Santos (2017, resumo), cita algumas dificuldades da aplicação da lei de 2008 em uma pesquisa no município de São Paulo:

> *Nas análises realizadas, constatou-se que, embora a Lei n° 11.769/08 tenha trazido avanço para a educação musical, ela não orienta sobre como seria sua implementação, dando autonomia às redes para se adequar. Com isso, evidencia-se que o panorama de ensino musical na rede de São Paulo, após a sanção da Lei n° 11.769/08, pouco foi alterado. A música continua como conteúdo dentro da disciplina Arte, não ocorreu a adequação de espaços físicos para o ensino musical e, tampouco, a aquisição de instrumentos e equipamentos ou aumento de carga horária. Não houve a contratação de profissionais com formação específica, nem a oferta de cursos de formação continuada em música para os profissionais que estão na rede.*

A dicotomia que se estabelece com a abrangência das duas leis, e como o conteúdo é incorporado ao currículo, tem estabelecido restrições significativas no âmbito interdisciplinar, intensificado pelas diferentes modalidades de ensino incorporadas no sistema regular ou integradas a ele.

A subjetividade em que as diretrizes educacionais estão sujeitas, permitem inclusão e excisão, inserindo conceitos e restringindo outros, como aborda Silva (1999, p.31) “o currículo é um texto que organiza e distribui significados, legitimando determinadas culturas enquanto silencia outras.” A discussão curricular revela-se central para compreender o lugar da música na escola. Como destaca Japiassu (1976), a interdisciplinaridade nasce da necessidade de superar a fragmentação do conhecimento, característica marcante do paradigma moderno. Fazenda (1986) complementa afirmando que a interdisciplinaridade não significa apenas junção de disciplinas, mas sim diálogo efetivo entre saberes, construído em torno de problemas comuns. Nesse sentido, a música ocupa posição privilegiada, pois articula dimensões lógicas e mensuráveis, próprias das ciências naturais, com elementos subjetivos e culturais, característicos das ciências humanas.



Sacristán (2000) reforça que o currículo é sempre um campo de disputas, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais permanecem silenciados. A música, nesse contexto, pode assumir tanto um papel marginal — reduzida a atividade recreativa — quanto central, como mediadora entre diferentes áreas do saber e promotora da formação integral. Essa perspectiva dialoga com os ideais de uma educação inclusiva e transformadora, voltada ao desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito.

A disciplina da música, nesse contexto, está sujeita às variações impostas pela natureza curricular e pela amplitude de possibilidades de aplicação, no ensino básico regular e integral, além do ensino técnico e projetos independentes. Nesse contexto, encontra-se sujeita a variações de reconhecimento: ora valorizada como saber essencial, ora relegada a um lugar marginal, tratada como atividade meramente recreativa. Essa oscilação demonstra como as diretrizes curriculares podem incluir e excluir conteúdos, a depender das disputas culturais e políticas que as permeiam.

O debate acerca da obrigatoriedade do ensino musical deve ser compreendido dentro de um contexto mais amplo de reformas curriculares e de disputas entre paradigmas educacionais. Como observa Santos (1987), o paradigma dominante da modernidade, fundado no racionalismo cartesiano e no positivismo, estruturou a escola em moldes fragmentados, priorizando a objetividade e a mensuração do conhecimento.

Nesse cenário, disciplinas artísticas, como a música, foram frequentemente marginalizadas, vistas como complementares ou supérfluas diante das demandas das ciências exatas e das linguagens instrumentais. Por outro lado, movimentos contemporâneos de crítica a esse modelo têm defendido um paradigma emergente, voltado à integração entre razão e subjetividade, ciência e arte, na busca por uma educação mais holística e inclusiva (Morin, 2002; Goodson, 2007).

A música, por sua natureza interdisciplinar, ocupa posição privilegiada nesse debate. Ela articula dimensões cognitivas e afetivas, combinando elementos da acústica, matemática e física do som — saberes vinculados às ciências naturais — com aspectos culturais, históricos e subjetivos próprios das ciências humanas e sociais.

A prática musical, permite ministrar conhecimentos variados, admitindo conteúdos subjetivos e objetivos que incluem conceitos da matemática, física, bem como elementos ligados às emoções, estados característicos da interpretação dos signos e aspectos discursivos presente na notação musical.

Com efeito, as áreas do conhecimento são imprescindíveis nos modelos educacionais; a preeminência de um modelo que resulta num paradigma de fato pode desequilibrar a balança, promovendo um padrão mecanicista e inflexivo. A educação musical nas escolas permite administrar conteúdos distintos, tornando-se



uma ferramenta interdisciplinar relevante quando aborda os conteúdos musicais suficientemente para fazer essas conexões. De fato, uma dessas relações é com a matemática e física.

Essa dupla dimensão faz com que a música seja reconhecida não apenas como expressão artística, mas como campo de conhecimento capaz de dialogar com múltiplas áreas (Vygotski, 2001; Del-Ben, 2009). Assim, a inclusão da música no currículo escolar, prevista pela Lei nº 11.769/2008, carrega o potencial de superar o reducionismo pedagógico e promover uma formação integral, em consonância com os princípios da Agenda 2030 da ONU e do ODS 4, que preconiza educação inclusiva e de qualidade.

Todavia, a mera existência da lei não garante sua efetividade. Como já salientava Sacristán (2000), o currículo não se reduz a um documento prescritivo; ele se concretiza na prática educativa cotidiana, condicionado pelas estruturas sociais, pelas políticas institucionais e pela formação dos professores. Nesse sentido, a análise da implementação da Lei nº 11.769/2008 exige investigar não apenas o texto legal, mas também as condições materiais, pedagógicas e formativas que determinam sua realização no espaço escolar. Entre os desafios recorrentes, destacam-se a falta de infraestrutura adequada (salas específicas, instrumentos musicais, tratamento acústico), a insuficiência de professores especialistas e a fragilidade da integração curricular, que frequentemente reduz a música a atividades extracurriculares ou projetos pontuais (Ilari, 2011; Penna, 2013).

A pesquisa que fundamenta este artigo insere-se nesse cenário de tensões. Desenvolvida no âmbito de um estudo mais amplo sobre paradigmas educacionais e ensino musical, adota a metodologia qualitativa, com foco em um grupo de discussão realizado com quatro docentes especialistas da rede municipal de educação básica do interior paulista. A escolha por privilegiar a voz dos professores parte da premissa de que são eles os principais agentes de mediação entre a política curricular e a prática pedagógica (Nóvoa, 1992; Minayo, 2014). Suas experiências revelam as contradições entre o dispositivo legal e as possibilidades concretas de efetivação da educação musical, apontando tanto as conquistas quanto as lacunas ainda persistentes.

Do ponto de vista metodológico, a análise seguiu as etapas propostas por Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo: pré-análise, com a constituição do corpus a partir das transcrições do grupo de discussão; exploração do material, mediante categorização dos discursos em eixos temáticos; e tratamento e interpretação dos resultados, relacionando as categorias empíricas aos referenciais teóricos adotados. Esse percurso analítico permitiu identificar núcleos de sentido como: (a) abismo material, referente à carência estrutural para o ensino musical; (b) paradoxo da formação docente, que evidencia a insuficiência de preparação específica; (c)



invisibilidade curricular, pela diluição da música dentro da área de Artes; e (d) a percepção da lei como fantasma, cuja presença simbólica não se traduz plenamente em práticas pedagógicas consistentes.

Os resultados preliminares indicam que, embora a lei represente avanço normativo e tenha ampliado o espaço da música na escola, sua efetividade permanece comprometida pela ausência de políticas de sustentação, seja no campo da formação docente, seja no da infraestrutura escolar. A efetivação da legislação depende, portanto, de ações estruturadas em três dimensões: (1) definição de diretrizes curriculares específicas para o ensino musical, superando a abordagem genérica da disciplina de Artes; (2) investimento em programas de formação continuada que assegurem a presença de especialistas em música; e (3) criação de mecanismos de avaliação que considerem as particularidades da área.

Os depoimentos dos professores revelaram nuances importantes em cada categoria identificada. No abismo material, não apenas a falta de instrumentos musicais foi apontada, mas também a ausência de salas apropriadas, isolamento acústico e recursos tecnológicos básicos, como caixas de som e computadores. Isso demonstra que a carência não se limita ao material físico, mas envolve também infraestrutura que possibilite práticas musicais adequadas.

O paradoxo da formação docente ficou evidente quando professores relataram que, apesar de possuírem formação em música, enfrentam dificuldades em articular os conteúdos com a realidade escolar, que exige adaptação constante. Por outro lado, docentes da área de artes sem formação específica em música sentem-se inseguros para abordar conteúdos musicais com profundidade, o que fragiliza o cumprimento da lei.

Na invisibilidade curricular, destacou-se a percepção de que a música continua subordinada a um modelo generalista, sendo muitas vezes tratada como atividade complementar em eventos escolares, em vez de ser incorporada como componente regular de aprendizagem. Já a percepção da lei como fantasma sintetiza o sentimento de que a legislação existe mais como marco simbólico do que como prática efetiva, pois não veio acompanhada de políticas de suporte.

Ao mesmo tempo, os resultados destacam o potencial da música como campo interdisciplinar capaz de integrar ciências exatas e humanas, articulando dimensões cognitivas, sociais e afetivas do processo educativo. Essa característica permite superar a fragmentação do conhecimento e amplia a possibilidade de práticas pedagógicas que favoreçam uma formação integral, crítica e inclusiva. A valorização da música no currículo, portanto, não se restringe ao cumprimento legal, mas responde a uma necessidade social e cultural de reconhecer a arte como componente essencial da vida escolar.

Ao ressaltar a natureza interdisciplinar da música, que transita entre os campos



das ciências exatas — como a acústica, a matemática e a física do som — e das ciências humanas e sociais — como a arte, a cultura e a subjetividade —, busca-se evidenciar seu potencial como eixo articulador de saberes. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais que assegurem práticas pedagógicas consistentes e garantam o direito à educação musical de qualidade, entendida como parte essencial da formação integral de todos os estudantes da educação básica.

O fortalecimento do ensino musical também deve ser pensado em consonância com a Agenda 2030 da ONU, especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4**)**, que prevê educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A música, por seu caráter interdisciplinar e cultural, pode contribuir diretamente para esse objetivo, ao promover diversidade, cidadania e inclusão social. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, a música também estimula a criatividade, a cooperação e a sensibilidade estética, dimensões fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, assegurar a presença efetiva da música no currículo não é apenas cumprir uma exigência legal, mas também atender a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens obrigatórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016.

COALITION FOR MUSIC EDUCATION IN CANADA. Research and reports. Toronto: Coalition for Music Education, 2022. Disponível em: https://coalitioncanada.ca/en/research/. Acesso em: 27 set. 2025.

DEL-BEN, Luciana. Educação musical e contemporaneidade: desafios e perspectivas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 11-20, 2009.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Cláudia. Reflexões sobre currículo e educação mu-



sical: desafios e perspectivas. In: CARMO, Alexandre; MATOS, Ana (Orgs.). Educação musical e políticas curriculares no Brasil. São Paulo: ANPPOM, 2019. p. 201-220.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. National curriculum in England: music programmes of study. London: Department for Education, 2013. Disponível em: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study. Acesso em: 27 set. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1986.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. The social psychology of music. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ILARI, Beatriz. Educação musical no Brasil: retrospectiva, perspectivas e desafios. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 7-17, 2011.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2013.

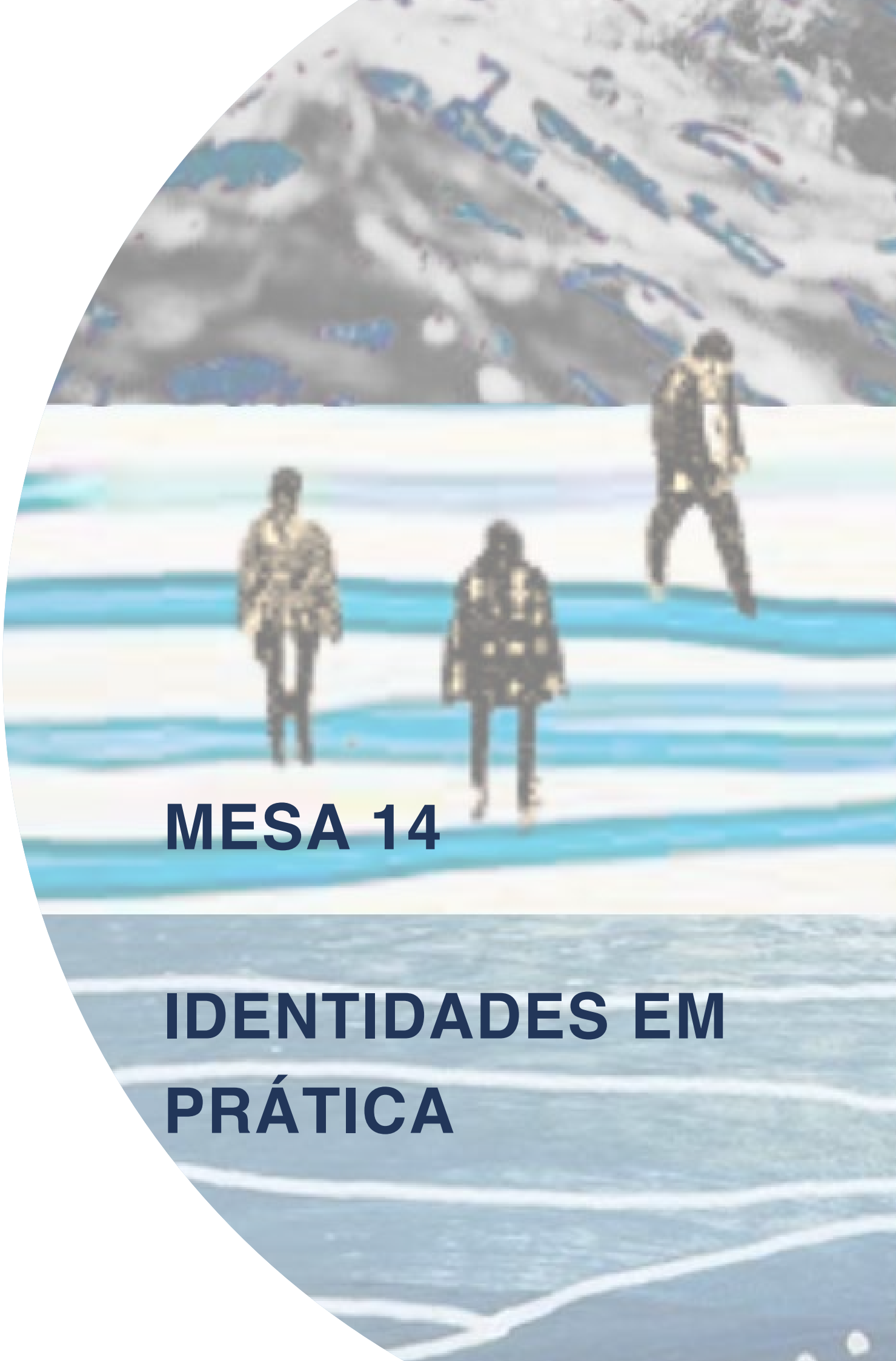
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Juliana. O ensino de música na educação básica: análise da implementação na rede paulista. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



MESA 14

IDENTIDADES EM PRÁTICA



ENTRE SABERES, HISTÓRIAS DE VIDA E PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Ana Clara S. Fonseca (Universidade de Taubaté)[119]

Flaviane de Carvalho Andrade (Universidade de Taubaté)[120]

Josefa Paula Duarte da Silva (Universidade de Taubaté)[121]

Katia Machado Carvalho Pereira (Universidade de Taubaté)[122]

119 Oficial superior do Exército Brasileiro, com formação e atuação nas áreas de educação, estatística e gestão. Graduada em Estatística pela UERJ, possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela UFRJ e MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos pela FGV. Atualmente cursando Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É formada pela Escola de Administração do Exército (EsAEx) e concluiu o Curso de Aperfeiçoamento Militar e a pós-graduação em Conhecimentos Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO). Atuou no Departamento de Educação e Cultura do Exército por 16 anos. Integrou o Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército e a equipe que trabalhou na Intervenção Federal na área da Segurança Pública no Rio de Janeiro. Desde 2023, trabalha na Seção de Coordenação Pedagógica da Academia Militar das Agulhas Negras. E-mail anaclara10@hotmail.com

120 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU (MPE – Mestrado Profissional em Educação). Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Cruzeiro Prefeito Amilton Vieira Mendes (2005) e é graduada em Pedagogia (2022) e História (2024) pela FCE – Faculdade Campos Elíseos. É pós-graduada em Educação Física Escolar (2009) pela Universidade de Taubaté (UNITAU), em Gestão Escolar (2010) pela FALC – Faculdade de Carapicuíba e em Psicopedagogia (2011) pela Uninter. Atua há 20 anos na área da Educação e integra a gestão escolar desde 2015. Atualmente, é diretora escolar na Prefeitura Municipal de Taubaté, com experiência em Educação Física Escolar e gestão educacional. Participou do CICTED com o trabalho “A atuação do gestor frente à defasagem de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental”. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Taubaté no período de 2023 a 2025 e participou de bancas do processo seletivo para escolha de vice-diretor e professor coordenador da Rede Municipal de Taubaté. E-mail flaviane.candrade@outlook.com

121 Mestranda pela Universidade de Taubaté – UNITAU (MPE – Mestrado Profissional em Educação). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação Don Domenico. Professora no ensino superior privado, educação infantil na esfera municipal e Atendimento Educacional na esfera estadual. E-mail profpauladuarte.educacao@gmail.com

122 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU (MPE – Mestrado Profissional em Educação).. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade de Taubaté (2007), graduação em História pelo Centro Universitário ETEP (2023) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (2011). Especialização em Neuro psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unifahe (2024), especialização em Educação infan-

Mônica Mariana dos Santos Oliveira (Universidade de Taubaté)[123]
Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Campos Diniz de Castro (Universidade de Taubaté)[124]



Resumo

O presente artigo elege o memorial descritivo como um dos instrumentos que favorece a reflexão na formação docente, especialmente no âmbito acadêmico. Presente em programas de mestrado, esse gênero textual convida os estudantes a revisitarem suas trajetórias pessoais e profissionais, investigando e avaliando os desafios e a origem de suas escolhas pela docência. A pesquisa, inspirada nas vivências de alunas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, fundamenta-se em autores como Shulman (1986), Tardif (2013), Huberman (1992), Nóvoa (2022), Passeggi (2011) entre outros autores. Adotando uma abordagem qualitativa, que combina revisão bibliográfica e relatos de experiência, o estudo analisa como a escrita do memorial favorece a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. As participantes reconheceram no processo a possibilidade de ressignificar memórias, integrar teoria e prática, e projetar novas metas, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade. O memorial, ao articular afetos, desejos e histórias pessoais, revela significados que emergem no exercício docente, permitindo que o professor compreenda sua trajetória de modo mais consciente. Assim, a memória se configura como ponto de partida e de chegada, mesclando sensações e emoções, e impulsionando novas aprendizagens ao revisitar questões em aberto.

til e práticas pedagógicas pela Unifahe (2021), especialização em Gestão Escolar pela Unifahe (2019) e especialização em Psicopedagogia pela FASP (2012). Atualmente é professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Taubaté. E-mail katiamachado374@gmail.com

123 Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (MPE – Mestrado Profissional em Educação). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté e em Artes Visuais pela UniCV. Pós-graduada (Lato Sensu) em Alfabetização: Diferentes Linguagens (Universidade de Taubaté), Relações Étnico-Raciais (UFSCar), Gestão Escolar (Faculdade Paulista São José) e Direito Educacional (Faculdade Paraná – FAP). Atua como Supervisora de Ensino na Secretaria de Educação de Taubaté. E-mail ni_oliveira@yahoo.com.br

124 Maria Aparecida Campos Diniz de Castro é pedagoga pela Universidade de Taubaté (UNITAU), mestre e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio de pesquisa na Universidade de Aveiro (Portugal) e pós-doutorado em Educação pela PUC-SP. Atuou como docente efetiva e gestora na UNITAU, onde foi membro do Conselho Universitário, coordenadora da Central de Estágios e da Educação a Distância. Desde 2014 integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Educação (MPE/UNITAU), com atuação também no Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano e no Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica da mesma instituição. Desenvolve pesquisas e orientações nas áreas de formação docente, gestão escolar, aprendizagem do adulto, resiliência e práticas colaborativas em educação. Coordena projetos de formação continuada junto a redes municipais e estaduais de ensino e participa de programas institucionais de pesquisa e extensão, em aderência às linhas de pesquisa do MPE: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, Inclusão e Diversidade Sociocultural e Práticas Pedagógicas para Equidade. E-mail mariaaparecida.cdiniz@unitau.br



Palavras-chave: memórias, formação docente, identidade profissional

Introdução

A formação docente é um processo dinâmico, complexo e profundamente atravessado por dimensões pessoais, sociais e institucionais. Mais do que a aquisição de técnicas ou conteúdos, formar-se como professor (a) implica revisitar experiências, reconhecer saberes construídos e reconstruídos ao longo da vida e elaborar sentidos sobre a prática educativa. Ao escrever um memorial, tem-se em mãos um instrumento potente para formação de todos os envolvidos: o escritor e o leitor, possibilitando o contato com a visão de mundo do educador:

> *[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas. (PASSEGGI, 2011, p. 373).*

Nesse percurso, a escrita emerge como uma ferramenta privilegiada de reflexão, especialmente quando assume a forma de narrativa autobiográfica. O memorial descritivo, nesse contexto, destaca-se como um gênero textual que convida o sujeito a olhar para si, a escavar memórias, compreender escolhas e projetar caminhos. Essa percepção dialoga com a reflexão de Nóvoa (2017, p. 38), ao afirmar que: “o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações”.

Integrado ao currículo de diversos programas de pós-graduação, sobretudo nos mestrados profissionais em educação, o memorial descritivo não se limita a ser um requisito acadêmico. Ele se configura como um espaço de escuta de si, de elaboração identitária e de construção de conhecimento sobre a docência. Ao narrar suas trajetórias, os professores em formação são levados a refletir sobre os momentos fundadores de sua relação com o ensino, os desafios enfrentados, os valores que sustentam sua prática e os afetos que permeiam sua atuação. Trata-se de um exercício de autoria e de consciência profissional que articula memória, teoria e prática:

> *O desenvolvimento da carreira constitui-se em ‘um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (HUBERMAN, 2000, p. 38).*



Este artigo tem como objetivo analisar o memorial descritivo como instrumento ativo de reflexão crítica na formação docente, a partir da experiência de alunas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Inspirado nas vivências dessas professoras-pesquisadoras, o estudo busca compreender como a escrita autobiográfica contribui para a consolidação de uma identidade profissional mais consciente, comprometida e situada. Ao revisitar suas histórias de vida, as participantes foram provocadas a reconhecer os saberes que emergem da experiência, a ressignificar episódios marcantes e a reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, combinando revisão bibliográfica com relato de experiência. Os referenciais teóricos que sustentam a análise, Cintra (2019), Huberman (1992), Nóvoa (2022), Placco e Souza (2006), Passeggi (2011), Shulman (1986), Tardif (2013), Toledo e Rodrigues (2017), oferecem subsídios para compreender a formação docente como um processo contínuo, subjetivo e profundamente vinculado à experiência. Ao articular esses aportes com as narrativas produzidas pelas alunas, este artigo pretende contribuir para o debate sobre as maneiras de formar professores e sobre o papel da escrita na construção de saberes profissionais.

A seguir, no Referencial Teórico serão apresentadas as bases bibliográficas utilizadas para sustentar esta pesquisa.

Referencial Teórico

A análise dos memoriais descritivos das cinco mestrandas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté evidencia como a trajetória profissional é um processo contínuo, situado e marcado por experiências singulares. A escrita autobiográfica, conforme destacado nos relatos, torna-se um instrumento de reflexão crítica, permitindo às professoras reconhecerem, consolidarem e valorizarem os saberes construídos ao longo de suas trajetórias.

Segundo Tardif (2013), os saberes docentes emergem da experiência, das interações cotidianas e das vivências práticas, não se restringindo à formação acadêmica. Nos memoriais, as alunas evidenciam que o aprendizado não se dá apenas por cursos ou orientações formais, mas também por erros, acertos, relações interpessoais e contextos de trabalho. Este aspecto fica bem evidente no relato de umas das mestrandas, “em momentos de dificuldades foi a troca com pares que me ajudou”. Esse relato destaca a importância de ambientes acolhedores e de relações profissionais saudáveis, como elementos centrais para a aprendizagem docente.

Complementando essa perspectiva, Shulman (1986) propõe o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando que dominar o conteúdo não basta;



é necessário saber como ensinar, adaptando estratégias às necessidades dos alunos. Essa dimensão aparece nos relatos das mestrandas ao refletirem sobre a prática docente, ressaltando que ensinar envolve orientar, apoiar e respeitar os ritmos dos estudantes.

Nóvoa (2022), reforça que a formação docente também é um processo de construção identitária, no qual o professor elabora uma narrativa sobre quem é enquanto educador. Nos memoriais, essa dimensão é evidente, com alunas relatando autoconhecimento, ressignificação da prática e projeção de novos horizontes profissionais. A escrita autobiográfica, como apontam Cintra (2019) e Toledo & Rodrigues (2017), permite revisitar trajetórias, reconhecer saberes emergentes e transformar experiências em conhecimento articulado.

Por fim, a perspectiva de Huberman (1992) sobre ciclos da carreira docente ajuda a compreender as transições e fases da trajetória profissional. Os relatos das mestrandas indicam momentos de mudança, como a decisão de ingressar no mestrado para aprimorar fundamentos teóricos e metodológicos, reforçando o compromisso com a educação e a melhoria da prática pedagógica.

Em síntese, os memoriais analisados revelam que a formação docente é dinâmica e multifacetada, envolvendo experiências, reflexões, relações interpessoais e construção identitária. A escrita de si surge como prática central para consolidar saberes, ampliar a compreensão sobre o papel do professor e projetar caminhos futuros na carreira educacional.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, centrada na análise de memoriais descritivos produzidos por professoras-alunas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de compreender os sentidos atribuídos à experiência docente a partir da escrita autobiográfica, valorizando a subjetividade, a trajetória profissional e os saberes construídos ao longo da prática.

Conforme Passeggi (2011, p. 372), destaca: “o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação”. Nesse contexto, os memoriais foram produzidos não apenas como exigência do curso, mas como instrumentos de reflexão sobre a formação e a identidade profissional. Ao narrar suas histórias, as participantes revisitam experiências significativas, reconhecem saberes da prática e elaboram sentidos sobre sua atuação como educadoras.

Pode- se observar que:



> *[...] o registro escrito sobre as experiências docentes, os acertos e falhas, as vitórias e as decepções, as descobertas e as dúvidas, as aprendizagens e as emoções, ao longo de um período de tempo, dão ao memorial um caráter longitudinal e histórico, permitindo acompanhar a evolução do pensamento e da prática do professor, acompanhar seu desenvolvimento profissional. (André 2004, p. 286)*

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, baseada nos princípios metodológicos de Bardin (2011) para analisar os dados coletados, combinado com uma leitura interpretativa inspirada nos referenciais teóricos de Cintra (2019), Huberman (1992), Nóvoa (2022), Placco & Souza (2006), Tardif (2013), Shulman (1986) e Toledo & Rodrigues (2017).

A partir dessa leitura, foram definidas cinco categorias de análise, que funcionam como lentes teóricas para interpretar os relatos das alunas que serão elencados no quadro a seguir:

Categoria de Análise	Base Teórica	Foco Interpretativo
Saberes da experiência	Tardif (2013)	Conhecimentos construídos na prática e nas interações
Construção identitária	Nóvoa (2022)	Elaboração da identidade profissional por meio da escrita
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Shulman (1986)	Estratégias de ensino e adaptação do conteúdo
Escrita como prática reflexiva	Cintra (2019); Placco & Souza (2006)	Tomada de consciência e ressignificação da prática
Ciclos da carreira docente	Huberman (1992)	Transições, mudanças e projeções profissionais

Quadro 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

O memorial é entendido como um documento em forma de diário, que possibilita investigar como o professor desenvolveu sua identidade, construiu seus saberes e revela aspectos cruciais de sua formação. Trata-se de uma relação estreita entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2011).

Ao adotar uma perspectiva autobiográfica, este estudo dá voz às participantes, oferecendo liberdade para se expressarem e serem ouvidas. Dessa forma, os professores são tanto objeto quanto sujeito da formação, atuando ativamente como colaboradores no processo investigativo. O método autobiográfico cumpre, portanto, função dupla: instrumento de pesquisa e ferramenta de formação.

Cada memorial foi lido integralmente e os trechos significativos foram destacados e organizados conforme as categorias de análise. A investigação buscou compreender como a escrita autobiográfica contribui para a construção de saberes profissio-



nais, para o fortalecimento da identidade docente e para a reflexão crítica sobre a prática educativa.

As participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram o uso de seus textos autorais, com garantias de anonimato e confidencialidade. Para fins de análise, as alunas envolvidas nessa produção foram identificadas como Mestranda A, Mestranda F, Mestranda J, Mestranda K e Mestranda M, preservando a integridade e o sentido original das narrativas.

Análise de dados

A análise dos memoriais descritivos revelou cinco categorias centrais: saberes da experiência, construção identitária, escrita como prática reflexiva, conhecimento pedagógico do conteúdo e ciclos da carreira docente, cada uma representando dimensões significativas da formação docente. As categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico, demonstrando como a escrita autobiográfica contribui para a construção de saberes, identidade profissional e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Saberes da Experiência

Conforme Tardif (2013), os saberes docentes emergem da prática cotidiana e das interações com colegas, alunos e contextos escolares. Nos relatos das participantes, é possível identificar como experiências concretas moldaram suas práticas.

+ Mestranda A: “Esse episódio me ensinou que a competência técnica, por si só, não basta: é preciso saber lidar com pessoas, compreender limites, cultivar ambientes saudáveis e seguros, elementos que levo comigo”. Essa reflexão evidencia a complexidade do saber docente, que vai além do conhecimento formal, abarcando conhecimentos relacionais e socioemocionais. Em seu relato, a Mestranda A reconhece que a prática pedagógica demanda várias competências que contribuem para a execução das tarefas rotineiras e para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. A construção de conhecimento através de interações cotidianas, dialoga com Tardif (2013) ao afirmar que os saberes docentes são plurais, incluindo não apenas conhecimentos disciplinares, mas também saberes relacionais, contextuais e experienciais. A capacidade de “lidar com pessoas” e “cultivar ambientes saudáveis e seguros” revela a dimensão humana da docência, onde o professor atua como mediador de conflitos, facilitador de aprendizagens e promotor de bem-estar no ambiente escolar.
+ Mestranda F: “Cada desafio enfrentado em sala de aula me



ensinou mais sobre gestão de conflitos e motivação do que qualquer curso." Essa reflexão dialoga com a perspectiva de Tardif (2014), ao afirmar que o saber docente é construído em grande parte na prática e no compartilhamento de experiências entre pares. Nesse sentido, as trocas cotidianas entre professores, permeadas por desafios reais da profissão, constituem um espaço formativo tão relevante quanto os cursos formais, pois permitem a construção coletiva de estratégias, a ressignificação de práticas e o fortalecimento da identidade profissional docente.

+ Mestranda K: "Em momentos de dificuldade em sala, foi na troca com outros professores, que já passaram por situações parecidas com a que eu estava vivendo, que encontrei apoio e boas ideias para lidar da melhor forma com a realidade da minha sala."
+ Mestranda M: "Ela chegou com seu planejamento numa pasta amarela e me deu as primeiras coordenadas. O diretor com toda sua calma e sabedoria foi me orientando, enquanto outra professora me ajudava no dia a dia."

Construção Identitária

Nóvoa (2022) destaca que a formação docente envolve a construção da identidade profissional. Os memoriais mostram como a escrita autobiográfica permitiu às participantes refletir sobre quem são como educadoras:

+ Mestranda A: "Ao narrar minha caminhada, reconheço, nomeio e valorizo os saberes que fui tecendo com o tempo. Mais do que um exercício acadêmico, esta escrita foi um ato de reconhecimento de mim mesma como profissional da educação". A voz da Mestranda ecoa a ideia de que a escrita autobiográfica funciona como um dispositivo de autoformação e reconhecimento profissional. Nóvoa (2022), enfatiza a importância da reflexão narrativa na construção da identidade profissional docente. Isso pode ser conferido pela mestranda ao "nomear e valorizar" seus saberes, demonstrando reflexão sobre sua própria trajetória, transformando experiências vividas em conhecimento sistematizado.
+ Mestranda F: "Percebi que minhas decisões pedagógicas refletem meus valores e experiências pessoais, e isso me ajuda a construir minha identidade docente." Nóvoa (1995), a identidade docente resulta da articulação entre trajetórias pessoais, experiências profissionais e contextos institucionais, sendo continuamente (re)construída nas interações e nas práticas cotidianas. Assim, ao reconhecer que suas escolhas pedagógicas



estão atravessadas por valores e vivências individuais, a professora revela a dimensão subjetiva e formativa que sustenta a construção de sua identidade profissional.

Essa categoria evidencia que a reflexão sobre a própria trajetória contribui para fortalecer a percepção de si mesma como profissional da educação.

+ Mestranda M: “Escrever esse memorial foi, sem dúvida um momento desafiador e ao mesmo tempo, pude refletir sobre meu caminho profissional, com carinho, coragem, com lágrimas nos olhos e percebendo o quão incrível essa jornada até aqui.”

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Shulman (1986) propõe que o ensino requer mais do que domínio do conteúdo: é necessário saber como ensinar e adaptar o conhecimento às realidades dos alunos. Nos memoriais, as participantes relatam experiências de adaptação e mediação pedagógica:

+ Mestranda J: “Na sala de aula precisamos estar atentas (os) aos conhecimentos que os nossos alunos trazem e, a partir disso selecionar o melhor recurso e a melhor estratégia para esse aluno possa avançar nos conhecimentos acadêmicos, sem esquecer, os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada um”.
+ Mestranda M: “recebi o desafio de ficar dois dias por semana em tempo integral na escola para trabalhar com reforço escolar. Logo eu, que quando criança precisou do reforço escolar. Sabia o quanto era difícil e até vexatório um aluno nesta posição. Talvez por isso eu tenha feito o possível para que meus alunos não se sentissem diminuídos. Sempre contava que eu também já tinha estado ali, e que era justamente por isso que acreditava neles.”
+ Mestranda K: “Na Educação Infantil não basta dominarmos o conteúdo, as crianças aprendem principalmente brincando e isso exige de nós professoras a adaptação desse conhecimento em diversas formas: se vou falar sobre reciclagem, eu preciso apresentar o assunto em uma brincadeira, cantar uma música, levar os objetos para separar na sala, contar uma história, desenhar junto com eles quais materiais podem ser reciclados...”

Escrita como Prática Reflexiva

Cintra (2019) e Toledo & Rodrigues (2017) destacam que a escrita autobiográfica permite ao professor ressignificar experiências e desenvolver reflexão crítica. As participantes relataram que o processo de escrever os memoriais foi transformador:



+ Mestranda F: Ao revisitar minha trajetória, percebo que muitas decisões que antes pareciam intuitivas hoje revelam fundamentos mais claros, fruto do exercício constante de reflexão sobre a prática. Como destacam Placco e Souza (2012), o desenvolvimento profissional docente está profundamente ligado à capacidade de refletir criticamente sobre as próprias experiências, transformando-as em aprendizagens que orientam novas ações. Nesse sentido, a escrita reflexiva me permitiu reconhecer como valores, escolhas e desafios vividos se articulam na construção de minha identidade e fortalecem meu percurso como educadora..”
+ Mestranda K: “Escrever este memorial me permitiu compreender melhor minha evolução não só como pessoa, mas como profissional. Sem me prender somente nos erros que cometi, principalmente no início da carreira, mas me lembrar deles como um trampolim que me impulsionaram a melhorar minha conduta profissional e continuar querendo ser melhor. E por isso me encontro hoje, no Mestrado, para ser melhor do que antes.”

Metáfora do “tecer saberes” utilizada pela Mestranda A revela a natureza processual e artesanal da formação docente. Como destaca Passeggi (2011), a escrita de si permite ao sujeito em formação reconstruir sua trajetória de modo reflexivo, identificando aprendizagens que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano da prática. O processo de “reconhecer, nomear e valorizar” demonstra três movimentos fundamentais da reflexão: a identificação das experiências significativas, sua conceituação teórica e sua legitimação como conhecimento profissional válido.

Ciclos da Carreira Docente

Huberman (1992), propõe que a trajetória profissional é marcada por fases e transições, cada uma com desafios e aprendizagens específicas. Nos relatos, as participantes descrevem momentos de mudança e crescimento:

+ Mestranda A: “Aprendi com os colegas, com os erros e acertos, com cursos e especializações posteriores. Alguns conselhos que recebi foram decisivos, outros, hoje compreendo, poderiam ter sido repensados, mas todos, de algum modo, me ensinaram...”. Conforme Huberman (1992), a jornada profissional é composta por diferentes ciclos da carreira docente, os quais são marcados por aprendizagens, incluindo aquelas advindas de pares, da formação continuada e da reflexão sobre a prática. No trecho destacado, a experiência permitiu que a Mestranda A desenvolvesse uma postura crítica em relação às influências recebidas, transformando inclusive os equívocos em oportuni-



dades de aprendizagem e crescimento profissional.

+ Mestranda J: “A mudança da escola regular para escola especial me trouxe muitos conhecimentos, mas também grandes desafios.”
+ Mestranda F: “Cada etapa da carreira trouxe reflexões sobre meu papel como professora/gestora e sobre o impacto que posso gerar nos alunos.” Essa percepção dialoga com Huberman (1995), ao apontar que a carreira docente é marcada por diferentes ciclos, cada um trazendo novos desafios, aprendizagens e redefinições do fazer pedagógico. Em meu percurso, por exemplo, a fase inicial foi permeada pela insegurança diante das primeiras turmas, o que me levou a planejar cada aula minuciosamente como forma de garantir segurança no processo de ensino. Já em etapas posteriores, especialmente no exercício da gestão, passei a compreender que meu papel ultrapassava a sala de aula, envolvendo a organização coletiva do trabalho pedagógico e a mediação de conflitos, práticas que ampliaram meu olhar sobre a influência que posso exercer no desenvolvimento dos alunos e na formação de professores.

Esses relatos evidenciam como a trajetória docente é dinâmica e como a formação continuada, como o mestrado, contribui para a construção de novos horizontes profissionais.

Considerações Finais

Os memoriais descritivos analisados neste estudo evidenciam que a escrita autobiográfica constitui uma prática formativa capaz de promover reflexão, construção de sentidos e fortalecimento da identidade profissional docente. Ao narrar suas trajetórias, as professoras-alunas revisitam experiências, reconhecem saberes construídos na prática e ressignificam momentos marcantes de sua atuação. As análises revelaram cinco categorias centrais saberes da experiência, conhecimento pedagógico do conteúdo, construção identitária, escrita como prática reflexiva e ciclos da carreira docente que, em diálogo com os referenciais teóricos, demonstram que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos ou técnicas, mas envolve processos de escuta de si, elaboração subjetiva e tomada de consciência sobre a prática.

A escrita do memorial descritivo mostrou-se, assim, um espaço privilegiado para a construção de uma profissionalidade crítica, situada e comprometida. Ao narrar suas histórias, as professoras não apenas descrevem experiências, mas também as interpretam, ressignificam e projetam novos caminhos. Esse movimento narrativo favorece o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente, capaz de integrar teoria e prática, afetos e saberes, memória e ação. Como ressalta Nóvoa



(2022, p. 66), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de valorizar a escrita autobiográfica nos processos de formação continuada, reconhecendo seu potencial para promover reflexão, autoria e transformação. Mais do que um requisito acadêmico, o memorial descritivo se configura como prática pedagógica que fortalece a docência e contribui para a construção de uma educação mais crítica, sensível e humanizada. Conclui-se, portanto, que escrever sobre si é também um exercício de aprender a ser professora, em permanente diálogo entre experiência e projeto de futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Memorial, instrumento de investigação sobre o processo de constituição da identidade docente. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.

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

CINTRA, Maria Helena. Escrita de si e formação docente: narrativas autobiográficas como prática reflexiva. São Paulo: Cortez, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2022.

OPENAI. ChatGPT [GPT-5]. São Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 10 setembro. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PLACCO, Vera Maria Ferrão; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A reflexão sobre a prática como estratégia de formação. São Paulo: Cortez, 2006.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013.



LEI 10.639/03: DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érika Santos (Universidade de Taubaté)[125]

Orientadora: Prof. Dr. Francisco Estefogo (Universidade de Taubaté)[126]

Resumo

Esta pesquisa investiga os desafios nas práticas pedagógicas atinentes aos meandros da Lei 10.639/03 na Educação Infantil de uma escola pública do Vale do Paraíba. O estudo busca compreender como fatores no que diz respeito à formação docente, aos recursos pedagógicos e ao apoio institucional interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Metodologicamente, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. O referencial teórico se pauta em autores como Cavalleiro (2001), Freire (1996), Ribeiro (2019) e Gomes (2017), relacionado à educação antirracista e à formação docente. A pesquisa busca, em etapas posteriores, aprofundar a análise das barreiras já identificadas, como lacunas na formação inicial e continuada, a carência de materiais didáticos culturalmente relevantes e o excesso de demandas burocráticas. Pretende, ainda, indicar caminhos para a operacionalização da Lei 10.639/03 por meio da proposição de políticas municipais integradas, com investimentos em formação contextualizada e na produção de recursos pedagógicos locais. O estudo dialoga com os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades), ao propor caminhos para uma educação antirracista desde a primeira infância.

125 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU); Especialista em Educação Para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

126 Professor da Universidade de Taubaté (UNITAU).



Palavras-chave: Educação Infantil; Lei 10.639/03; Formação Docente.

Introdução

Em março de 2003, o governo do presidente Lula sancionou a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estabelece um marco histórico nas políticas de reconhecimento e valorização da população negra, constituindo uma das maiores conquistas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, como é apresentado abaixo:

> *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*
>
> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.*
>
> *§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, p.1)*

Em 2004, após a alteração da LDB pela Lei 10.639/03, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares para a sua consolidação, estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Essas diretrizes orientam as redes de ensino a desenvolverem projetos voltados à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, comprometidos com a construção de relações étnico-raciais positivas, objetivo ao qual tais conteúdos devem conduzir da seguinte forma:

> *Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (Brasil, 2004, p.2)*

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Dire-



trizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento estabelece princípios e fundamentos para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas na educação infantil, ao incluir como parte essencial dessas propostas a valorização da diversidade cultural das crianças e suas famílias. O processo é desenvolvido por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam relações com seus grupos de pertencimento, para que as crianças reconheçam, respeitem e apreciem as contribuições histórico-culturais de povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, e ampliem, dessa forma, sua compreensão sobre diferentes culturas e sua visão de mundo (Brasil, 2009).

As diretrizes curriculares ainda determinam o enfrentamento ao racismo e a outras formas de discriminação, como as de gênero e socioeconômicas, por meio da promoção da igualdade racial. A dimensão cultural constitui aspecto essencial das ações educativas, pois os conteúdos culturais auxiliam a criança a construir sua identidade e a se relacionar consigo mesma e com os outros. De acordo com o Artigo 8º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que regulamentou o Parecer nº 20/2009, a proposta pedagógica deve proteger os direitos da criança e fomentar a presença os seguintes aspectos:

> *VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (Brasil, 2009a, p.3).*

Com base na Lei 10.639/03, portanto, foram criadas diversas diretrizes e documentos normativos para a regulamentação da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, com o intuito de combater o racismo e a discriminação, promover a valorização da diversidade cultural brasileira e reconhecer a contribuição dos povos negros para a formação de nossa sociedade. Entretanto, mais de vinte anos após a criação da Lei 10.639/03, o cotidiano escolar ainda revela resistências e fragilidades em relação à sua concretização, sobretudo na Educação Infantil. A pesquisa[127] realizada pelo Instituto Alana em parceria com o Geledés Instituto da Mulher Negra aponta que 71% das Secretarias Municipais de Educação desenvolvem pouca ou

127 Em março de 2023, o Geledés Instituto da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana, divulgou pesquisa nacional sobre a aplicação da Lei n.º 10.639/03 nas Secretarias Municipais de Educação. O levantamento revelou que apenas 5% dos municípios brasileiros possuem área técnica específica dedicada à educação para as relações étnico-raciais e somente 8% contam com orçamento destinado a essa pauta. Além disso, a inserção da temática é menor na creche (58%) do que na pré-escola (68%) e no Ensino Fundamental (86%). O relatório completo está disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf.



nenhuma ação voltada ao ensino de história e cultura afro-brasileira. O levantamento evidencia a carência de dados atualizados sobre o cumprimento da lei e mostra que, mesmo após duas décadas de sua promulgação, a temática africana e afro-brasileira permanece restrita, em grande parte, ao mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra.

Além disso, a educação para as relações étnico-raciais ainda é tratada de forma fragmentada, sem enfrentar de modo estrutural a manutenção dos privilégios da branquitude. Mais da metade das secretarias consultadas (53%) admite não desenvolver ações consistentes e permanentes voltadas à aplicação da lei, e 18% declaram não realizar nenhum tipo de ação que assegure um currículo racialmente justo.

De acordo com as secretarias que participaram da pesquisa, os principais obstáculos à consolidação da Lei 10.639/03 envolvem a ausência de apoio institucional, a falta de conhecimento sobre como desenvolver o ensino e o baixo envolvimento ou desinteresse de parte dos profissionais da educação. Entre os municípios que responderam ao levantamento, 58% afirmam ter adaptado seus referenciais curriculares para contemplar a legislação. Apesar disso, a inserção da temática nas creches permanece consideravelmente menor em comparação com outras etapas da Educação Básica, o que indica uma fragilidade específica na Educação Infantil (Instituto Alana, 2023).Nesse segmento educacional, a infância constitui etapa decisiva para a formação das primeiras percepções sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. Cavalleiro (2001) demonstra que as crianças, desde cedo, internalizam representações raciais e reproduzem atitudes discriminatórias. Munanga (2005) observa que, quando a escola não assume posição comprometida, perpetua o silêncio que sustenta o racismo. A reflexão sobre a presença da lei na Educação Infantil implica o reconhecimento da centralidade desse período para a construção de práticas que enfrentem desigualdades raciais.

Entre os possíveis desafios identificados, a pesquisa destaca a formação docente. Autores como Munanga (2005) e Cavalleiro (2024) afirmam que os docentes saem da graduação sem o preparo necessário para lidar com questões raciais. Além disso, a falta de formação continuada pode levar à minimização de manifestações de preconceito na sala de aula. Outras dificuldades possíveis incluem a carência de materiais didáticos culturalmente relevantes e o excesso de burocracia na rotina pedagógica.

Este projeto de pesquisa aborda os meandros da operacionalização da Lei 10.639/03 no contexto da Educação Infantil, fase primordial para a formação de identidades e valores antirracistas. A referida legislação, assume especial relevância nessa etapa educacional, pois nesse período, a rigor, consolidam-se as bases para o desenvolvimento da consciência crítica sobre diversidade e equidade racial.

Passadas duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639/03, sua operacionali-



zação ainda enfrenta percalços, o que perpetua desigualdades no ambiente escolar. Essa realidade reflete o que Munanga denuncia:

> *Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (Munanga, 1996, apud Cavalleiro, 2024, p.27)*

Na Educação Infantil, a dinâmica do racismo velado se manifesta na ausência de discussões explícitas sobre o racismo e no desenvolvimento superficial dos meandros da lei referida. Desse modo, do ponto de vista social, o estudo, de algum modo, pode contribuir para o combate ao racismo estrutural a partir da base do sistema educacional. Academicamente, a pesquisa preenche uma lacuna, pois, com base na pesquisa realizada para a elaboração deste artigo, foram encontrados mais estudos relacionados à temática étnico-racial voltados para o Ensino Fundamental do que para a Educação infantil, o que deixa em segundo plano as especificidades da primeira infância.

A presença da Lei 10.639/03 na Educação Infantil enfrenta entraves significativos relacionados à formação docente e às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. Evidencia-se, portanto, a necessidade de formação permanente e de reflexão crítica sobre o papel social da docência, diante da urgência de práticas educativas voltadas à equidade racial.

Este estudo, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, pretende investigar os desafios que marcam a implementação da Lei 10.639/03 em uma escola pública municipal do Vale do Paraíba. Espera-se compreender em que medida aspectos formativos, institucionais e materiais permeiam o trabalho docente e de que forma incidem sobre as práticas pedagógicas no segmento infantil.

O estudo dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**,** em especial: ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), ao abordar os impactos da discriminação na autoestima e saúde mental infantil; ODS 4 (Educação de Qualidade), contribuindo para as metas 4.2 (desenvolvimento infantil inclusivo), 4.5 (equidade educacional) e 4.7 (educação para a diversidade); ODS 10 (Redução das Desigualdades), alinhando-se às metas 10.2 (inclusão social) e 10.3 (combate à discriminação).

Relevância e Justificativa

A presente pesquisa se justifica pela urgência de compreender os desafios enfren-



tados pelos docentes da Educação Infantil na concretização da Lei 10.639/03, que completa duas décadas de existência sem ter sido plenamente consolidada nas escolas brasileiras. Essa lacuna é destacada por autores como Cavalleiro (2024) e, conforme Gomes (2017), a promulgação da lei só se tornou possível a partir das reivindicações dos movimentos sociais negros. A investigação adquire especial relevância por focar na primeira etapa da educação básica, fase crucial para a formação da identidade e construção de valores antirracistas nas crianças, aspecto também ressaltado por Cavalleiro (2024). Do ponto de vista social, o estudo pode contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural desde a base do sistema educacional, ao analisar como as dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas perpetuam desigualdades mesmo diante de um marco legal estabelecido há mais de 20 anos.

A investigação se distingue por priorizar as vozes docentes, que serão ouvidas na coleta de dados, muitas vezes silenciadas nos debates sobre as dimensões curriculares, e evidencia os obstáculos cotidianos que dificultam o avanço da educação antirracista na prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais.

Do ponto de vista prático, os resultados podem contribuir para a formulação de políticas públicas municipais em consonância com a realidade local, além de orientar processos de formação continuada que atendam às necessidades dos educadores. A pesquisa se justifica ainda por seu potencial de produzir conhecimentos alinhados aos desafios reais das escolas e por colaborar para transformar a legislação em prática pedagógica sistemática. Ao documentar e analisar as dificuldades específicas enfrentadas por docentes de uma escola de um município do interior de São Paulo, o estudo pode oferecer elementos relevantes para superar a distância entre o que está previsto na Lei 10.639/03 e o que efetivamente ocorre nas salas de aula da Educação Infantil.

Espera-se que o estudo contribua para a produção de referências específicas voltadas ao trabalho com crianças pequenas. No aspecto prático, acredita-se que os resultados possam oferecer contribuições para processos de formação docente, para a construção de políticas públicas locais e para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade cultural.

Problema e Objetivos

A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, representa uma conquista fundamental na luta por uma educação antirracista no Brasil. Entretanto, sua operacionalização no cotidiano da primeira infância enfrenta obstáculos significativos. A literatura especializada aponta como principais barreiras a formação insuficiente dos docentes, as resistências institucionais e a escassez de materiais pedagógicos adequados.



Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2017) analisa a trajetória de luta pela efetivação da lei e defende a formação docente que ultrapasse a dimensão legal para incorporar dimensões pedagógicas substantivas e enfrentar as resistências de profissionais e gestores. A autora sustenta que a lei só se consolida por meio do compromisso genuíno e antirracista das instituições de ensino. Na mesma perspectiva, Eliane Cavalleiro (2024) aborda as consequências do despreparo docente e destaca como a negligência na abordagem da temática racial na primeira infância perpetua desigualdades.

Para a compreensão mais profunda desses desafios, Munanga (2004) oferece a base teórica que interpreta as resistências institucionais e a formação inadequada como manifestações do racismo estrutural. O autor demonstra como o sistema educacional, mesmo com uma lei vigente, pode reproduzir lógicas racistas por intermédio de mecanismos velados e da manutenção do ***status quo***, quando não há intervenções pedagógicas conscientes e transformadoras. Complementarmente, Silva (2011) examina a carência de materiais pedagógicos adequados e a persistência de estereótipos nos recursos existentes, que dificultam o trabalho docente e afetam a formação identitária e a autoestima das crianças negras.

Diante desse quadro, esta pesquisa concentra-se na questão central dos desafios que os professores da Educação Infantil enfrentam para cumprir a Lei 10.639/03 em uma escola pública do Vale do Paraíba. O objetivo principal é compreender esses obstáculos em sua complexidade e propor caminhos viáveis para o fortalecimento da educação antirracista desde a primeira infância. O estudo pretende identificar as dificuldades relatadas pelos docentes, mapear as estratégias pedagógicas que utilizam, analisar a disponibilidade de recursos e apoios institucionais, bem como formular propostas concretas para refletir sobre essas barreiras.

Revisão de Literatura

Para sustentar a pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de identificar de modo criterioso as produções acadêmicas que discutem os desafios enfrentados por docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil. As produções publicadas entre 2020 e 2025 revelam um número reduzido de estudos voltados especificamente a essa etapa da educação básica. O recorte temporal foi escolhido para assegurar a atualidade das análises e captar como os debates mais recentes sobre a Lei 10.639/03 refletem os avanços teóricos e práticos da educação antirracista, além de considerar os desdobramentos das políticas educacionais na última década. Esse período, também marcado pelas consequências da pandemia, trouxe mudanças expressivas para as práticas pedagógicas e para a formação docente, o que torna pertinente a observação de como as relações étnico-raciais foram reinterpretadas nesse contexto.



No levantamento bibliográfico, foram encontradas quatro dissertações e um artigo que dialogam diretamente com a temática (Cardoso; Dias, 2021; Naranjos, 2024; Soto-Riva, 2024; Sousa, 2023; Lima, 2022). Esses trabalhos destacam a insuficiência da formação inicial e continuada, a escassez de materiais didáticos e a ausência de apoio institucional como fatores que dificultam práticas permanentes de valorização da diversidade. As conclusões convergem com reflexões de autores clássicos, como Munanga (2004), por exemplo, que denuncia a persistência do racismo velado. Já Freire (1996) afirma que a educação constitui ato político, não podendo, portanto, ser reduzida a mero cumprimento legal, mas implicando escolhas pedagógicas críticas e um compromisso ético das instituições escolares.

Os estudos recentes ampliam esse panorama. Naranjos (2024), em sua pesquisa-ação, investiga o uso de cadernos metodológicos como instrumentos para a educação antirracista. A autora demonstra que processos formativos dialógicos, que envolvem as professoras na criação dos materiais, podem transformar práticas pedagógicas e promover recursos contextualizados. No campo das estratégias institucionais, Soto-Riva (2024) examina a trajetória da Lei 10.639/03 em uma escola de São Paulo ao longo de dez anos, evidenciando que a existência de diretrizes municipais claras fortalece o trabalho docente, embora persistam dificuldades para assegurar a continuidade das ações. Sousa (2023) e Lima (2022) convergem ao mostrar que a ausência de formação continuada específica é o principal obstáculo à consolidação de práticas antirracistas. Ambas apontam que os materiais fornecidos pelo Ministério da Educação não alcançam resultados efetivos sem mediações institucionais consistentes. Já Cardoso e Dias (2021), por meio de uma análise etnográfica, revelam como a permanência da branquitude atua como barreira estrutural às mudanças substantivas no cotidiano escolar.

A formação docente constitui elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a diversidade cultural. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 1996, p. 92)**.** Essa afirmação reforça que a atuação docente só se sustenta a partir de um processo contínuo de estudo e de compromisso ético com a tarefa de educar.

Nesse contexto, refletir sobre a Lei 10.639/03 implica reconhecer os desafios que envolvem sua consolidação no cotidiano escolar. Para Gomes (2012), a implementação da referida lei 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” (Gomes, 2012, p. 100)**.** Essa perspectiva evidencia que não se trata apenas de inserir conteúdos de forma pontual, mas de promover transformações estruturais que questionem hierarquias historicamente constituídas.



A infância, como primeira etapa da educação básica, ocupa papel central na construção da identidade e das relações sociais. Segundo Cavalleiro**,**

> *a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (Cavalleiro, 2024, p.17).*

Essa compreensão mostra que a escola, desde cedo, precisa assumir responsabilidade no enfrentamento das desigualdades raciais. Contudo, ainda se observa que a pluralidade étnica no espaço escolar não recebe a devida atenção, como pontua Cavalleiro:

> *[...] a pluralidade étnica da sociedade e, principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras (Cavalleiro, 2024, p. 48).*

Essa constatação revela que, mesmo diante de um marco legal, a prática pedagógica, muitas vezes, permanece distante de um compromisso efetivo com a valorização da diversidade.

Metodologia

A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, por compreender que a realidade social é construída de forma dinâmica e subjetiva, sendo necessário valorizá-la em seus contextos e significados. A escolha por essa abordagem se justifica pelo interesse em compreender como docentes da Educação Infantil constroem suas práticas pedagógicas voltadas para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, a partir de suas vivências, percepções e experiências formativas.

Para a consecução dos objetivos propostos, serão empregados dois instrumentos fundamentais de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com seis professoras (quatro professoras de sala regular, uma professora de Arte e uma professora de Educação Física) da Educação Infantil, em exercício em uma escola municipal localizada no Vale do Paraíba, e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, articulado à apreciação da legislação vigente que regulamenta a temática em questão. A análise seguirá a proposta de conteúdo temático de Bardin (2016), com triangulação de fontes (Lüdke; André, 2012). O estudo será



conduzido de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A metodologia que fundamenta esta pesquisa foi cuidadosamente delineada para possibilitar uma compreensão aprofundada das práticas docentes voltadas à educação antirracista na Educação Infantil, com respeito aos sujeitos envolvidos, em diálogo com referenciais teóricos consistentes e com compromisso em relação ao rigor ético e científico que uma investigação dessa natureza exige.

Expectativas de Resultados e Discussão

A pesquisa será realizada em uma escola municipal de Educação Infantil do Vale do Paraíba, com seis professoras, sendo quatro de turmas regulares, uma de Arte e uma de Educação Física, todas atuantes na pré-escola. A escolha das seis professoras participantes justifica-se por seu vínculo direto com a prática pedagógica na Educação Infantil, o que possibilita compreender, a partir de diferentes experiências profissionais, os desafios da consolidação da Lei 10.639/03. Todas atuam em turmas da pré-escola, atendendo crianças de quatro a seis anos, etapa estratégica para a formação de valores e identidades. As entrevistas ocorrerão de forma presencial, na própria escola, em ambiente reservado que possibilite privacidade e condições adequadas de diálogo, permitindo maior proximidade e riqueza nas narrativas compartilhadas.

A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), articulada à legislação vigente. As entrevistas, previstas para novembro de 2025, serão gravadas com consentimento das participantes e analisadas pela técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), com triangulação entre diferentes fontes. O estudo respeitará a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato, direito de desistência e acolhimento em caso de desconfortos emocionais. O número reduzido de participantes justifica-se pela natureza qualitativa da investigação, que privilegia a profundidade analítica. A submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) assegurará o rigor ético. Espera-se que os resultados revelem barreiras e estratégias docentes relacionadas à Lei 10.639/03, contribuindo para o fortalecimento de práticas antirracistas na Educação Infantil.

Considerações Finais

Este estudo espera ampliar a compreensão dos desafios que professores da Educação Infantil enfrentam atinentes aos meandros da Lei 10.639/03 em uma escola pública no Sul do Vale do Paraíba. A investigação parte do princípio de que a primeira infância é crucial para a formação de valores, identidades e atitudes, tornan-



do-se uma fase estratégica para a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Considera-se que os dados a serem obtidos possam revelar a persistência do racismo velado na Educação Infantil, manifestado tanto pela superficialidade com que a temática étnico-racial é abordada quanto pelo silêncio institucional diante de suas implicações. Nesse sentido, a pesquisa se propõe a dar visibilidade a essas dinâmicas sutis, porém estruturais, de exclusão.

Do ponto de vista acadêmico, a proposta busca contribuir com o campo dos estudos sobre diversidade e inclusão na Educação Infantil, área ainda pouco explorada no que se refere à educação antirracista. Com isso, espera-se colaborar com a construção de uma escola pública mais democrática, justa e comprometida com o respeito à diversidade e à equidade racial desde a infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar Rosa. Reflexões sobre os entraves à implementação da Lei Federal 10.639/03 no contexto da educação infantil. Revista Educação e Pesquisa, Curitiba, v. 47, n. 3, p. 1-20, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios atuais.



São Paulo: Cortez, 2024.

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

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra; INSTITUTO ALANA. Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: reflexões e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Fernanda Alencar. Educação Infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa em educação: fundamentos e prática. 8. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NARANJOS, Angélica Gimenes. Educação antirracista em uma escola de educação infantil no município de Serrinha–BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um caderno metodológico. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA SOUSA, Ilana. A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves. 2023. 254 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, São Luís, 2023.

SOTO-RIVA, Thalita. Ecos do silêncio quebrado: um estudo sobre os efeitos da aplicação da Lei 10.639/03 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.



HISTÓRIA E MULHERES: PERCEPÇÕES SOBRE PROTAGONISMO FEMININO EM PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Marina Gonçalves Alves (Universidade de Taubaté)[128]

Orientadora: Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)[129]

Resumo

Este projeto vincula-se à área de concentração “Formação Docente para a Educação Básica” e à linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”. O estudo tem como objetivo investigar como o protagonismo feminino tem sido abordado no ensino de História, a partir da escuta de professores e professoras do Ensino Médio das redes públicas e privadas do Sul de Minas Gerais. A proposta parte da constatação de que a presença das mulheres na narrativa histórica escolar ainda é limitada e frequentemente marcada por estereótipos, invisibilidades ou abordagens pontuais. A pesquisa será qualitativa, com uso da metodologia da História Oral Temática. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão das práticas e percepções docentes sobre o ensino da história das mulheres, identificando desafios, lacunas e estratégias pedagógicas adotadas, com objetivo de fomentar

128 Marina Gonçalves Alves - Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Formada em História e em Direito. Professora de História no Colégio Santa Ângela de Paraisópolis/MG. Lattes:http://lattes.cnpq.br/9940190010479421. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-7486-7526

129 Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Graduada em História, mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo USP. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de História e Gênero. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4781281757036528. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0310-0694.



abordagens mais equitativas e representativas. A divulgação ocorrerá por meio de apresentação em eventos científicos, publicação de artigos e depósito da dissertação no repositório institucional da UNITAU. O projeto alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – Educação de Qualidade e 5 – Igualdade de Gênero.

Palavras-chave: Ensino de História; Protagonismo feminino; Representatividade.

Introdução

Este artigo integra um projeto de mestrado em construção. A escolha pelo tema surgiu a partir de uma pergunta feita por alunas em sala de aula: “Por que as mulheres não estão nas nossas aulas de História?” Essa indagação tornou-se o ponto de partida desta pesquisa, que busca compreender os silêncios e apagamentos históricos a partir do olhar dos educadores.

Ao longo da trajetória docente, tornou-se evidente que a história ensinada nas escolas muitas vezes reforça uma abordagem excludente, ao centralizar figuras masculinas, invisibilizando o protagonismo de mulheres que construíram e transformaram seus contextos históricos.

A historiadora Michelle Perrot (1988) evidencia esse apagamento das mulheres na historiografia tradicional ao mostrar como a narrativa positivista, centrada no acontecimento político, silencia tanto o cotidiano quanto o feminino, descrevendo o “ofício do historiador” como masculino e relegando as mulheres à condição de coadjuvantes da chamada “pequena história”:

> *Da História, muitas vezes a mulher é excluída. Primeiramente o é ao nível do relato, o qual, passadas as efusões românticas, constitui-se como a representação do acontecimento político. O positivismo opera um verdadeiro recalcamento do tema feminino e, de modo mais geral, do cotidiano (...) O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas–, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História. (Perrot, 1988, p. 182).*

Essa narrativa, além de empobrecer a compreensão do passado, naturalizam hierarquias de gênero e inviabilizam contribuições essenciais da História.

Como lembra Chimamanda Adichie (2019, p. 16), “as histórias importam porque



podem tanto espoliar e invisibilizar quanto empoderar e reparar". Assim, a ausência das mulheres na história ensinada impacta a forma como meninas e meninos compreendem o passado e se posicionam no presente, reforçando a urgência de práticas pedagógicas que ampliem vozes e experiências históricas.

A investigação está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural. A proposta é escutar professoras e professores de História que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas localizadas na região do sul de Minas Gerais, por meio de entrevistas fundamentadas na metodologia da História Oral Temática.

O objetivo é compreender de que forma esses profissionais percebem e abordam o protagonismo feminino em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos desdobram essa meta ao buscar:

+ Identificar as percepções dos(as) docentes sobre a importância do ensino de mulheres na História e de que forma tais percepções influenciam suas práticas pedagógicas;
+ Analisar as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para suprir possíveis lacunas relacionadas ao ensino da história das mulheres;
+ Produzir um material de apoio voltado aos docentes, com sugestões de atividades e recursos didáticos que promovam a integração do protagonismo feminino nas aulas de História.

Essa última meta não se configura apenas como um desdobramento teórico da investigação, mas como parte essencial de sua dimensão prática. O *e-book* produzido será voltado a professores de História, com sugestões de aulas e recursos digitais complementares, como podcasts, vídeos e jogos didáticos. Dessa forma, o material oferecerá caminhos concretos para a construção de uma abordagem mais inclusiva e representativa da narrativa histórica.

Relevância/Justificativa

A relevância do trabalho está presente em três dimensões complementares: acadêmica, profissional e social. No campo acadêmico, ele busca preencher lacunas nos estudos sobre "Ensino de História e Gênero" e se inserir nos debates sobre práticas pedagógicas e currículo. Na dimensão profissional, pretende oferecer subsídios aos professores ao propor um produto técnico que dialogue com o cotidiano escolar. E no campo social, a pesquisa poderá reforçar a importância de repensar a escola como espaço de pluralidade, reconhecimento e equidade.

Além disso, o estudo também se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU:



+ ODS 4: Educação de Qualidade
    - *Meta 4.5: Eliminar disparidades de gênero na educação.*
    - *Meta 4.7: Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos para promover direitos humanos, igualdade de gênero e valorização da diversidade.*
+ ODS 5: Igualdade de Gênero
    - *Meta 5.1: Acabar com todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas.*
    - *Meta 5.5: Garantir participação plena e igualitária das mulheres em todas as esferas.*

Apontar o apagamento histórico das mulheres e propor caminhos para superá-lo é uma forma concreta de enfrentar desigualdades estruturais que atravessam a sociedade, além de ser um compromisso com a construção de uma escola inclusiva, representativa e plural.

Referencial Teórico (preliminar)

O presente estudo ainda não apresenta um referencial teórico consolidado, visto que a pesquisa encontra-se em fase inicial. No entanto, é possível indicar as bases conceituais que vão orientar a investigação e que serão aprofundadas ao longo do percurso.

O trabalho irá dialogar com a noção de gênero como categoria de análise proposta por Joan Scott (1995), com os estudos de Michelle Perrot (1988), que problematizam o silenciamento histórico das mulheres, e com Guacira Lopes Louro (1997) que evidencia como as relações de gênero e sexualidade atravessam os processos educativos.

No campo metodológico, a pesquisa se fundamenta na História Oral Temática, com base em Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Maria Lucia Mendes de Carvalho e José Carlos Sebe Bom Meihy. Essa abordagem permite valorizar as memórias, experiências e subjetividades dos professores como fontes legítimas de conhecimento.

Contextualização da revisão de literatura

Cabe destacar que este estudo também encontra fundamento em uma revisão de literatura em andamento, que tem permitido mapear as principais produções acadêmicas que discutem a presença e a ausência das mulheres nas narrativas históricas escolares.

Tal revisão de literatura tem fornecido indícios que a ausência das mulheres no ensino de História não é um fenômeno isolado, ou fruto do acaso, mas expressão de um currículo marcado por disputas e estruturado a partir de uma lógica que privilegia



narrativas masculinas e eurocentradas. Tais informações coletadas na revisão serão objeto de um artigo específico.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na História Oral Temática, que conforme proposto Carvalho e Ribeiro (2013, p. 13):

> *pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos.*

Trata-se, portanto, de uma metodologia que valoriza a voz dos sujeitos sociais, reconhecendo-os como produtores de saberes.

A coleta de informações será realizada por meio de entrevistas de História Oral Temática, registradas em áudio mediante consentimento e posteriormente transcritas e transcriadas. Como explicam Meihy e Ribeiro (2011, p. 110), esse processo de transcriação:

> *Trata-se da transformação final do oral em escrita, recriando-se a performance da entrevista, procurando trazer ao leitor as sensações provocadas pelo contato. Assume-se, assim, uma postura em que é mais importante o compromisso com as ideias e não apenas com as palavras.*

As entrevistas serão realizadas de forma individual**,** em ambiente reservado e acolhedor, podendo ocorrer presencialmente ou por videoconferência, conforme a disponibilidade dos participantes.

A pesquisa será conduzida em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Serão observados os princípios éticos de respeito à dignidade, à privacidade, à confidencialidade e ao consentimento livre e esclarecido dos participantes. Todos os procedimentos éticos serão submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Os participantes serão informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, sendo garantido o direito à recusa ou à desistência em qualquer etapa, sem prejuízo.



O roteiro de entrevista será elaborado previamente, com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos, e contará com eixos temáticos norteadores, mas sem rigidez estrutural. Na história oral temática, o roteiro não apenas é admitido, como assume papel central no direcionamento das narrativas, permitindo alcançar maior densidade e detalhamento dos relatos. Como afirmam Meihy e Ribeiro (2011, p. 89), **"**esse gênero de história oral não só admite o uso de roteiros ou questionários, mas, mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados".

As perguntas que comporão o roteiro serão elaboradas com o cuidado de evitar respostas curtas e objetivas, priorizando enunciados que convidem à reflexão e à narrativa. Como orientam Meihy e Ribeiro (2011, p. 34), "as perguntas devem ser amplas o suficiente para não serem respondidas com uma ou duas palavras – como sim, ou não", permitindo que os sujeitos falem a partir de suas experiências, percepções e sentidos construídos ao longo da trajetória profissional.

Apesar do roteiro, a pesquisadora manterá uma postura flexível e dialógica, respeitando o fluxo da narrativa e os temas espontaneamente emergentes, conforme orienta a metodologia.

A transcriação resultará em um documento final que será devolvido ao participante para leitura, ajustes e validação, assegurando o conceito de colaboração, característico da história oral. De acordo com Carvalho e Ribeiro (2013, p. 40), "entende-se que, em uma pesquisa de história oral, o entrevistado é um colaborador, ou seja, é parte fundamental do projeto".

Uma vez finalizado, esse documento será considerado como documento de história oral, ou seja, uma fonte construída e legitimada para fins de análise. Como afirmam Meihy (2005) e Ribeiro (2002), "a entrevista convertida em narrativa escrita é estabelecida como documento para a história oral, um documento/narrativa produzido a partir de um processo teórico-metodológico".

A análise das informações obtidas por meio das entrevistas de História Oral Temática seguirá os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), nas seguintes etapas:

1. Pré-análise: organização e leitura flutuante do material transcrito, com definição do corpus, dos objetivos analíticos e das unidades de registro;
2. Exploração do material: codificação das falas e identificação de núcleos de sentido a partir de categorias iniciais, articuladas às questões da pesquisa;
3. Tratamento dos dados: categorização temática, identificação de padrões, contradições, silêncios e recorrências;
4. Interpretação e inferência: elaboração de interpretações teóri-



co-reflexivas, buscando conexões entre os dados, o referencial teórico e o problema de pesquisa.

Por fim, os resultados da análise serão discutidos à luz do referencial teórico adotado, das evidências empíricas e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pertinentes, buscando estabelecer relações entre os achados e a literatura científica, bem como identificar contribuições, limitações e possibilidades para futuras pesquisas.

Resultados Esperados e Divulgação

Esta pesquisa tem como expectativa contribuir para o campo da formação docente e das práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero no ensino de História. Em consonância com os objetivos propostos, espera-se que, ao final do estudo, seja possível compreender de forma aprofundada como professores e professoras do Ensino Médio percebem, incorporam ou negligenciam o protagonismo feminino nas narrativas escolares, identificando fatores, desafios e potencialidades que permeiam tais práticas.

Entre os principais resultados esperados, destacam-se:

+ Produção de conhecimento científico relevante para a linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté;
+ Sistematização de dados empíricos que subsidiem reflexões críticas sobre a presença (ou ausência) das mulheres nas aulas de História;
+ Elaboração de recomendações pedagógicas que favoreçam a ampliação da presença feminina nos conteúdos escolares, estimulando práticas mais inclusivas e sensíveis às questões de gênero;
+ Contribuição para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à educação de qualidade (ODS 4) e à igualdade de gênero (ODS 5).

A divulgação dos resultados será realizada de forma ampla, buscando alcançar tanto a comunidade acadêmica quanto os profissionais da educação básica. Para isso, estão previstas:

+ Publicações em periódicos científicos da área de Educação;
+ Apresentações em seminários, simpósios e congressos, tanto em âmbito nacional quanto internacional;
+ Socialização com os participantes da pesquisa, por meio de relatórios ou encontros de devolutiva;
+ Disponibilização da dissertação no repositório institucional da



Universidade de Taubaté, garantindo acesso público ao material produzido.

Considerações Finais

As considerações finais deste artigo reafirmam a importância de investigar como professoras e professores do Ensino Médio percebem e abordam o protagonismo feminino em suas práticas pedagógicas, afinal entender como eles enxergam esse protagonismo (ou ausência dele) ajuda a identificar barreiras e propor caminhos concretos para uma educação mais inclusiva, crítica e plural.

Nesse sentido, a escolha pela História Oral Temática se mostra fundamental, pois valoriza as vozes e experiências dos docentes, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e parceiros no processo de construção de novas narrativas que integrem as mulheres ao ensino de História.

Espera-se que os resultados produzam reflexões capazes de inspirar práticas pedagógicas transformadoras, críticas e comprometidas com a representatividade e equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado.História oral na educação: memórias e identidades. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

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

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ONU BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 19 jul. 2025.

OPENAI. ChatGPT [GPT-5]. São Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 12 ago. 2025.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. Texto original publicado em Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.



MESA 15

TRAJETÓRIAS DIVERSAS



FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DO PROGRAMA ALFABETIZA JUNTOS

Michelle Dallacqua da Silva (Universidade de Taubaté)[130]

Orientadora: Profª Drª Mariana Aranha de Souza (Universidade de Taubaté)[131]

Resumo

Este artigo, vinculado à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, tem como objetivo analisar como professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino realizam a transposição didática dos conteúdos abordados no ciclo formativo do programa Alfabetiza Juntos SP, com foco na alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa é qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, envolvendo cinco professoras alfabetizadoras iniciantes. Serão utilizados questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante. Os dados serão organizados e analisados pela técnica de análise de conteúdo, a fim de identificar categorias emergentes das narrativas docentes, trianguladas com a

130 Michelle Dallacqua da Silva é mestranda em Educação pela UNITAU, especialista em Alfabetização e Gestão Escolar, com graduação em Pedagogia e Fonoaudiologia. Atua como Assessora de Política Educacional em São José dos Campos, com foco na formação de professores alfabetizadores. Sua pesquisa investiga a transposição didática de docentes iniciantes após ciclos formativos do Programa Alfabetiza Juntos SP.

131 Profª Drª Mariana Aranha de Souza é Doutora e Mestra em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação do UNIFATEA, atua em pesquisas sobre formação de professores, currículo e metodologias ativas.



documentação. Espera-se compreender as relações entre formação continuada, saberes docentes e prática pedagógica, fortalecendo políticas públicas voltadas à profissionalização docente. Pretende-se também elaborar um plano formativo que evidencie desafios e potencialidades da transposição didática realizada por professores iniciantes.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Formação continuada; Transposição didática.

Introdução

Entre abril e novembro de 2025, mais de 400 docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de um município do Vale do Paraíba participaram da formação promovida pelo programa ***Alfabetiza Juntos SP***, em regime de colaboração entre estado e municípios, com apoio da UNDIME-SP, do Instituto Natura e da Fundação Lemann. Essa iniciativa buscou fortalecer a alfabetização com base em pilares como avaliação de fluência, material didático estruturado e formação continuada de professores e gestores, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o PNE (Brasil, 2014) e o Plano Municipal de Educação (São José dos Campos, 2015; 2022), que antecipam a meta da alfabetização plena para o final do 2º ano.

Estudar a temática da transposição didática no contexto da alfabetização, a partir de encontros formativos parte inicialmente da experiência profissional desta pesquisadora, que, ao acompanhar processos formativos, observou a ausência de um acompanhamento sistemático da prática pedagógica que permitisse analisar como os conteúdos formativos foram apropriados pelos professores e se transformaram em ações concretas em sala de aula. Esse descompasso entre formação e prática revela a necessidade de compreender como ocorre a transposição didática realizada pelos professores iniciantes após um ciclo formativo, especialmente no contexto da alfabetização.

A abordagem teórica que sustenta este trabalho ancora-se em autores como Yves Chevallard (1991), cuja contribuição é fundamental para compreender a dinâmica da transposição didática e a construção dos saberes profissionais ao longo do tempo, Huberman (1989) ao descrever o 'choque do real' vivenciado por docentes iniciantes, Nóvoa (2022), que defende que "a formação deve partir da prática, ser construída coletivamente e promover o protagonismo docente" e Tardif e Raymond (2000), que destacam a construção dos saberes advindos da experiência ocorre de maneira mais intensa e significativa, sendo diretamente vinculada ao exercício da docência.

A pesquisa insere-se na linha *Formação Docente e Desenvolvimento Profissional* do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e contribui para os Objetivos de



Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, especialmente o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao investigar os processos formativos e a valorização da docência. Tem como problema central compreender como os professores iniciantes realizam a transposição didática dos conteúdos do ***Alfabetiza Juntos SP*** em suas práticas de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. Parte-se da hipótese de que esses conteúdos não são integralmente apropriados e, por isso, não reverberam de forma efetiva no cotidiano escolar.

Diante disso, o objetivo geral é analisar de que modo os professores iniciantes transpõem os conteúdos formativos para a prática, enquanto os objetivos específicos são: investigar como ocorre a apropriação dos conteúdos teóricos; compreender como são transpostos para a prática pedagógica; examinar como as práticas alfabetizadoras são desenvolvidas; e elaborar um plano formativo que sistematize os desafios e potencialidades desse processo.

Revisão de Literatura

A revisão de literatura teve como objetivo mapear produções acadêmicas que discutem a transposição didática no campo da alfabetização, analisando como a formação continuada de professores se relaciona com as práticas pedagógicas, em especial entre docentes iniciantes. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática, seguindo Campos, Caetano e Gomes (2023), que defendem esse tipo de revisão por seu rigor e padronização, possibilitando reunir evidências consistentes para fundamentar práticas educacionais.

As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e no repositório do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU (MPE), considerando produções entre 2020 e 2025. Foram adotados descritores específicos (“transposição didática”, “formação continuada” e “alfabetização”) e aplicados filtros de acesso aberto, revisão por pares e produção nacional.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca inicial com o descritor “transposição didática” retornou estudos em áreas como matemática, física e ciências biológicas, que não atendiam ao foco desta pesquisa. A combinação “alfabetização” + “formação continuada” resultou em 37 artigos, dos quais seis foram selecionados por apresentarem maior pertinência. Esses trabalhos discutem principalmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), abordando concepções de alfabetização, metodologias formativas e impactos na prática pedagógica (Aureliano & Silva Júnior, 2020; Cardoso & Cardoso, 2020; Pereira & Silva, 2021; Freitas, 2021; Fontana, Guérios & Souza, 2021; Arcenio & Azevedo, 2023). Em comum, apontam avanços relacionados à reflexão sobre a prática, mas também contradições, fragilidades estruturais e limitações de continuidade das formações.



No Banco de Dissertações do MPE, a busca revelou cinco trabalhos sobre formação continuada e três sobre alfabetização. Entre eles, destacam-se as contribuições de Gomes (2020), que problematiza o papel formativo da ATPC; Davies (2020), que evidencia a importância de propostas contextualizadas; Araújo (2022), que defende comunidades de aprendizagem como espaço de reflexão crítica; Querido (2023), que analisa mudanças na prática em decorrência da formação em serviço; Rangel (2023), que discute práticas alfabetizadoras durante o ensino remoto; e Santana (2024), que relaciona formação e uso de tecnologias digitais. Embora não tratem diretamente da transposição didática na alfabetização, esses estudos ampliam a compreensão sobre o impacto da formação continuada nas práticas docentes.

A síntese dos levantamentos indica escassez de pesquisas que articulem de modo integrado os três eixos centrais desta investigação: transposição didática, alfabetização e professores iniciantes. A produção analisada contribui destacando avanços e limites dos programas formativos, mas reforçando que ainda persiste uma lacuna quanto ao acompanhamento das práticas de professores em início de carreira e à respectiva apropriação dos conteúdos formativos. Essa constatação fundamenta a relevância e a originalidade do presente estudo, que se propõe a analisar como ocorre a transposição didática no contexto da alfabetização, considerando a formação continuada e os desafios da docência inicial.

Metodologia

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, por possibilitar uma análise aprofundada de aspectos subjetivos e contextuais envolvidos nas práticas e reflexões de professores iniciantes. Tal escolha metodológica justifica-se pela intenção de compreender como os docentes em início de carreira aplicam, na prática pedagógica, os conteúdos abordados durante a formação, evidenciando o processo de transposição didática. De acordo com Minayo (2019, p. 21), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que "responde a questões muito particulares". Nas Ciências Sociais, ela se ocupa de um nível de realidade que "não pode ou não deveria ser quantificado", atuando no campo dos "significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

As participantes serão cinco professoras alfabetizadoras iniciantes de uma Rede Municipal de Ensino, atuantes nos 2º anos do Ensino Fundamental, com até três anos de experiência e que tenham participado do ciclo formativo do programa Alfabetiza Juntos SP em 2025. Esse critério foi estabelecido com base nos estudos de Huberman (1992), que caracteriza a fase de entrada na carreira como atravessada por descobertas e sobrevivência profissional, marcada pela euforia da inserção, mas também pelo enfrentamento do "choque com a realidade". Esse grupo é considerado estratégico para investigar os processos de transposição didática e autoria docente.



Os critérios de inclusão definidos foram: ser professor com até três anos de atuação no Ensino Fundamental, estar em exercício no 2º ano do Ensino Fundamental, ter participado do programa em 2025 e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos docentes com mais de três anos de carreira, que não tenham participado da formação, que atuem em cargos de gestão ou que estejam afastados no período da coleta. A escolha de cinco participantes está de acordo com o delineamento qualitativo, que privilegia a profundidade da análise em contextos específicos, garantindo diversidade de experiências e viabilidade de acompanhamento próximo.

A pesquisa apresenta alguns riscos relacionados à exposição de vivências pessoais e profissionais. Para preservação das participantes, todas as informações serão tratadas com sigilo e anonimato, sendo utilizadas falas apenas mediante pseudônimos. Ressalta-se que nenhuma etapa é obrigatória e as professoras poderão desistir a qualquer momento, sem prejuízo. Em contrapartida, os benefícios incluem a criação de um espaço de reflexão crítica sobre a prática docente e o fortalecimento da identidade profissional, além de contribuir com melhorias nas políticas de formação continuada.

Serão utilizados como instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante. O questionário será aplicado em formato eletrônico, contemplando perguntas abertas, fechadas e de escala de opinião, voltadas ao mapeamento do perfil sociodemográfico e às percepções sobre formação e prática. Como afirmam Lakatos e Marconi (2017, p. 198), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O instrumento será acompanhado de uma explicação sobre a natureza e a importância da pesquisa, respeitando o direito das participantes de não responder questões que considerarem inadequadas.

A entrevista semiestruturada será conduzida a partir de roteiro flexível, possibilitando aprofundar as percepções e experiências. Conforme Minayo (2014), esse tipo de entrevista combina perguntas previamente elaboradas com a abertura para novas indagações ao longo da conversação. No estudo, terá como foco compreender como as professoras iniciantes se apropriaram dos conteúdos do programa ***Alfabetiza Juntos SP*** e os transformaram em práticas concretas, dialogando com Nóvoa (2022), Tardif e Raymond (2000) e Chevallard (2012).

A análise documental seguirá a perspectiva de Cellard (2012), que a define como exame rigoroso e crítico de fontes escritas, considerando autoria, finalidade e contexto de produção. Serão examinados documentos institucionais, registros pedagógicos e rotinas semanais das docentes, a fim de identificar como os saberes mobilizados na formação foram reorganizados nas práticas de leitura e escrita.



Por fim, será realizada a observação participante em sala de aula, com registros em diário de campo da pesquisadora. Serão feitas duas visitas a cada docente, totalizando quatro horas/aulas de observação, concentradas nas primeiras aulas do componente de Língua Portuguesa. O objetivo será identificar elementos das práticas que evidenciem a transposição didática em ação, considerando organização do ambiente, agrupamentos produtivos e estratégias de ensino. Como destaca Huberman (1992), o início da carreira é um período de descobertas e ajustes entre teoria e realidade, o que exige do pesquisador sensibilidade e escuta atenta.

O procedimento de coleta seguirá etapas formais: autorização da rede municipal, aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNITAU), convite às participantes com aceite registrado no TCLE, aplicação do questionário, realização das entrevistas, recebimento das rotinas semanais e agendamento das observações. Em todas as etapas, serão respeitados os princípios éticos definidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens" (Bardin, 2011, p. 47). Os questionários serão tabulados e categorizados; as entrevistas, transcritas e interpretadas; os documentos, examinados em busca de evidências de reelaboração das práticas; e os registros da observação, analisados quanto à organização da rotina e à atuação docente. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a análise de dados envolve a decomposição, organização e interpretação das informações, permitindo formular inferências consistentes.

Os resultados serão discutidos à luz do referencial teórico e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 5 e 10), buscando estabelecer relações entre evidências empíricas e literatura, identificar contribuições relevantes, reconhecer limitações e apontar possibilidades para futuras investigações.

Resultados Esperados

Espera-se que a pesquisa possibilite compreender como professores iniciantes se apropriam dos conteúdos formativos do programa *Alfabetiza Juntos SP* e os transformam em práticas pedagógicas, identificando fatores, desafios e potencialidades da transposição didática. Pretende-se contribuir para a tomada de decisão de gestores e professores quanto às práticas de acompanhamento e mediação pedagógica, bem como propor recomendações para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada, valorizando práticas autorais, reflexivas e contextualizadas.



Os resultados esperados incluem também o alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 5 (Igualdade de Gênero) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades). A divulgação dos resultados ocorrerá por meio de artigos científicos, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, além de relatório final e oficinas junto à rede participante, assegurando o sigilo e a ética no tratamento das informações.

Considerações Finais

A pesquisa proposta busca analisar como professores iniciantes realizam a transposição didática dos conteúdos formativos do programa ***Alfabetiza Juntos SP*** em suas práticas de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo parte do reconhecimento de que a formação continuada é necessária, mas não garante por si só a transformação da prática docente, sendo a transposição didática atravessada por múltiplos fatores — desde a experiência profissional até as condições institucionais e políticas.

A revisão de literatura revelou avanços no campo da formação de professores alfabetizadores, mas também evidenciou uma lacuna significativa de estudos que articulem diretamente transposição didática, alfabetização e docência inicial. Esse vazio acadêmico justifica a relevância do presente trabalho e reforça a pertinência de investigar como os conteúdos discutidos nos ciclos formativos se traduzem — ou não — em práticas pedagógicas contextualizadas.

A metodologia delineada, fundamentada na abordagem qualitativa, permitirá compreender em profundidade as experiências das docentes participantes, considerando suas percepções, escolhas e desafios cotidianos. Os instrumentos de coleta de dados — questionários, entrevistas, análise documental e observação participante — foram definidos de modo a favorecer a triangulação das informações, garantindo consistência e credibilidade à análise.

Espera-se que os resultados ofereçam subsídios para o aperfeiçoamento das políticas públicas de formação continuada, promovendo práticas mais autorais, reflexivas e críticas, e que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional docente. Além disso, a pesquisa dialoga com os compromissos assumidos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, ao propor caminhos que visam assegurar o direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

Em síntese, esta investigação pretende não apenas analisar a transposição didática em um contexto específico, mas também abrir caminhos para reflexões mais amplas sobre o papel da formação docente na transformação da escola pública, reafirmando a centralidade do professor como sujeito de sua prática e protagonista no processo de alfabetização.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2025.

CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. 2. éd. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31-60.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (colab.). Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Instituto Anísio Teixeira – IAT, 2022.

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



FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÕES: REFLEXÕES A PARTIR DAS PESQUISAS

Sara Mendes de Siqueira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[132]

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Presbiteriana Mackenzie)[133]

Resumo

O artigo analisa a formação de professores diante das necessidades formativas explicitadas pela presença crescente de bebês, crianças, jovens e adultos migrantes na educação brasileira, considerando pesquisas produzidas entre 2015 e 2025. A investigação evidencia que docentes enfrentam desafios significativos para atuar em contextos interculturais, incluindo barreiras linguísticas, diversidade cultural e práticas pedagógicas pouco adaptadas à realidade migratória. A formação inicial e continuada, muitas vezes fragilizada, não tem caminhado para um ensino intercultural, tornando o acolhimento dependente de iniciativas individuais. A análise teórica mobiliza os conceitos de base de conhecimento para o ensino de Lee Shulman e

132 Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2015. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

133 Possui pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores (Fundação Carlos Chagas), doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e mestrado em Educação (USP). Professora permanente do PPGEAHC (UPM), integra grupos de pesquisa sobre formação docente e políticas públicas, incluindo a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (REPED). Tem experiência em formação de professores, aprendizagem profissional, (multi) letramentos e práticas pedagógicas. Membro da ANPEd e da WERA.



o conhecimento profissional docente de António Nóvoa, destacando a importância de fortalecer competências específicas, coletivas e contextualizadas. Estudos de caso, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e experiências em municípios com alta presença de migrantes, evidenciam a necessidade de políticas formativas articuladas, que integrem escola, universidade e comunidade. O artigo conclui que desenvolvimento profissional docente exige a construção de um conhecimento docente contingente, coletivo e público, capaz de apoiar práticas interculturais consistentes e promover uma escola inclusiva e democrática, reconhecendo e valorizando a diversidade trazida pelos fluxos migratórios.

Palavras-chave: formação de professores; migrações; interculturalidade.

Introdução

A investigação sobre a formação de professores constitui um campo dinâmico e multifacetado, essencial para compreender as complexidades da educação básica contemporânea. Com o objetivo de mapear desafios e perspectivas do desenvolvimento profissional docente em contextos interculturais, realizou-se um levantamento de dissertações e teses produzidas entre 2015 e 2025, com foco em educação infantil e migrações, parte integrante da pesquisa de Mestrado que desenvolvo. A referida pesquisa busca compreender como uma unidade de educação infantil da rede municipal de São Paulo aborda a questão das migrações em suas ações de formação continuada, identificando necessidades formativas para a construção de práticas pedagógicas interculturais.

A interculturalidade é compreendida como uma abordagem prescritiva que visa transformar a dinâmica social, em oposição a uma visão meramente descritiva da realidade multicultural. Na perspectiva da interculturalidade crítica, questionam-se diferenças e desigualdades construídas historicamente entre grupos socioculturais e busca-se construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia, promovendo relações igualitárias entre grupos distintos (Candau, 2020, p. 680). Essa concepção rompe com visões essencialistas de cultura, reconhecendo-a como um processo dinâmico de construção e reconstrução, atravessado por mecanismos de poder. Catherine Walsh define a interculturalidade como

> *[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da*



> *sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados (Walsh, 2001, p. 10-11 apud Candau, 2008, p. 52).*

É sob a lente dessa interculturalidade crítica, que exige o reconhecimento e o confronto das relações de poder, que a formação docente precisa ser repensada diante da chegada dos fluxos migratórios Sul-Sul ao Brasil. Embora a legislação brasileira assegure o direito irrestrito à educação, independentemente da condição migratória, a efetivação desse direito revela profundas desigualdades. Neste artigo, contudo, o termo migrante é utilizado em seu sentido lato, abrangendo não apenas os indivíduos em contextos de imigração laboral e familiar, mas também aqueles em situação de refúgio. Essa escolha conceitual se justifica pela convergência dos desafios interculturais e das necessidades formativas enfrentadas pelos professores em sala de aula, independentemente do ***status*** legal de seus estudantes. Instituições escolares e professores, agentes centrais do processo educativo, enfrentam desafios para os quais, muitas vezes, não foram preparados.

Este artigo analisa como a produção acadêmica tem tratado a interseção entre formação docente e migrações, investigando de que maneira a presença de estudantes migrantes tensiona e ressignifica os modelos de formação profissional. As fontes consultadas — dissertações e teses disponíveis em plataformas digitais — indicam expansão das pesquisas sobre educação de crianças migrantes e refugiadas, com ênfase na formação continuada de professores e na abordagem intercultural. A maior parte dos trabalhos aborda aspectos linguísticos e relações de acolhimento, destacando dificuldades e possibilidades de uma educação inclusiva.

O levantamento foi realizado utilizando os descritores “formação de professores”, “educação infantil”, “migração” (ou “imigração”) e “interculturalidade” nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ao todo, foram identificados 36 trabalhos, dos quais 15 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado foram selecionadas por sua relevância, conforme relação abaixo:

Dissertação, 2024 – “Estávamos trabalhando sobre migrações, conversamos porque as pessoas migram, então teve o depoimento dele, porque ele queria contar, pensa, ali a aula viva”: formação de professores e o acolhimento de crianças migrantes na rede municipal de São Miguel do Oeste-SC – Santos, Feiruque de Jesus dos – UFFS Dissertação, 2024 – A interculturalidade como exercício ético político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas/RS – Rosa, Carolina Araújo da – UFRGS Tese, 2024 – “Gente, olha, a minha amiga”: migração e interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras na educação infantil paulistana – Pereira, Artur Oriel – USP Tese, 2023 – Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a ques-



tão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu – Hora, Tamara Cabral da – UFRRJ Tese, 2023 – Revisão sistemática sobre escolas étnicas no Brasil: estratégias na formação do habitus étnico-estudantil – Amaya, Stephanie - UFMS Dissertação, 2023 – Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente – Figueiredo, Rayka Justiniano de – IFAM Dissertação, 2022 – Crianças migrantes e refugiadas: o acesso à educação infantil – Elsing, Maiara Frida – Universidade Presbiteriana Mackenzie Dissertação, 2022 – O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC – Roldão, Sandra Felício – UFPR Dissertação, 2022 – O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá : análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula – Tokunaga, Marta - UEM Dissertação, 2021 – Prática colaborativa na formação de professores/as de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise – Albuquerque, Mariana Lyra Varela de – UFPR Dissertação, 2021 – No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias – Pereira, Mônica Elvira Paiva da Silva – UERJ Tese, 2019 – Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento – Braga, Adriana de Carvalho Alves – Universidade Presbiteriana Mackenzie Dissertação, 2019 – Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal – Sonai, Sabrina Aglae – UnB Dissertação, 2019 – Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo – Masella, Ana Paula Ignacio – PUCSP Tese, 2019 – Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai – Bueno, Mara Lucinéia Marques Correa – UFGD Dissertação, 2019 – "Eu falo boliviano e brasileiro": a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública no município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo – Silva, Naiara Siqueira – UNICAMP Dissertação, 2018 – Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos – Santos, Elisângela Nogueira Janoni dos – PUCSP Dissertação, 2017 – Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai – Santos, Maria Rosangela dos – UNILA Dissertação, 2016 – Vozes extraordinárias: falas, gritos, sussurros, escritas e silêncios na educação infantil – Contrera, Ana Clara dos Santos Rohem – UFRRJ

A questão central que emerge ultrapassa a constatação de demandas formativas, tocando o cerne epistemológico da profissão docente. Nóvoa (2022) define o conhecimento profissional docente como um "terceiro gênero de conhecimento", pro-



duzido no interior da profissão. Reconhecê-lo implica mudanças profundas nos modelos de formação:

> *se desconsiderarmos a existência desse conhecimento, podemos manter os atuais modelos de formação de professores, com pequenos retoques. Mas se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas. (Nóvoa, 2022, p. 3)*

Complementarmente, Shulman (2014, 2016, 2019) oferece ferramentas conceituais para compreender a natureza dessa base de conhecimento, formada por uma rede complexa de saberes e habilidades que ultrapassam o domínio de conteúdos ou técnicas genéricas.

A partir desse enquadramento, este artigo busca responder: como as pesquisas acadêmicas analisam a formação de professores diante das demandas impostas pela presença crescente de estudantes migrantes? E, mais profundamente, como esse cenário evidencia a urgência de construir e valorizar um conhecimento profissional docente específico para a interculturalidade e legitimado como saber da profissão? Para tanto, o texto organiza-se em seções dedicadas ao desenvolvimento profissional docente em contextos interculturais, articulando dados empíricos com as contribuições teóricas de Nóvoa e Shulman, oferecendo uma análise sobre os caminhos da formação docente no século XXI.

Formação Inicial e Continuada

A formação de professores é um processo contínuo de constituição identitária, indissociável de suas trajetórias pessoais e das narrativas que os atravessam. Acontece "[n]o cerne de suas recorrências aos 'eus' encontrados em tantos outros lugares que não só na academia ou na escola" (Contrera, 2016, p. 26). A chegada de estudantes migrantes tensiona esse processo, explicitando necessidades para as quais, muitas vezes, não houve oportunidade de aprofundamento durante a formação inicial.

As pesquisas indicam que docentes enfrentam desafios significativos e carecem de subsídios formativos para atuar em contextos interculturais. Relatos apontam surpresa diante da realidade escolar e sensação de isolamento: sentem-se "sozinhos", sem "nenhum suporte ou formação para receber as crianças" (Hora, 2023). Esse quadro se repete em diferentes regiões, da Baixada Fluminense a Manaus (Sonai, 2019; Santos, 2024).

A necessidade se manifesta tanto na formação inicial quanto na continuada. Cursos de graduação raramente contemplam discussões sistemáticas sobre migração, bi-



linguismo ou práticas interculturais. “[Os] professores afirmam não terem recebido em seus cursos de formação sequer indícios de estratégias para lidar com alunos estrangeiros em salas de aula” (Andrade, 2009, p. 18, citado por Sonai, 2019, p. 42). Estudos recentes confirmam essa lacuna, apontando a necessidade de ampliação da formação inicial frente às diferenças sociais, étnicas e culturais dos estudantes migrantes (Braga, 2019; Vasconcelos, 2023; Figueiredo, 2023).

A perspectiva de Lee Shulman contribui para compreender esse contexto. Suas pesquisas evidenciaram a existência de uma rede complexa de saberes e habilidades próprias do ensino, que vão além do domínio de conteúdo ou técnicas genéricas (Born; Prado; Fellipe, 2019, p. 3). Essa “base de conhecimento para o ensino” (Born; Prado; Fellipe, 2019) inclui, entre outros elementos, conhecimento de conteúdo, pedagógico, do currículo, do conteúdo específico, dos alunos e dos contextos educacionais (Mizukami, 2006, p. 38). Para atuar com estudantes migrantes, é necessário fortalecer essa base, considerando especificidades de bebês, crianças, jovens e adultos em situação de refúgio ou de migração, e estratégias para o ensino do português como língua de acolhimento.

Historicamente, a formação docente seguiu o “paradigma perdido”, centrado em técnicas e métodos, desconsiderando a relação entre conteúdo, estudante e contexto (Born; Prado; Fellipe, 2019, p. 10). A presença de estudantes migrantes evidencia esse limite e exige repensar os currículos. Pesquisas sobre programas de formação, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira - PEIF (Bueno, 2019) e iniciativas na tríplice fronteira (Santos, 2017), mostram que cursos e políticas muitas vezes se apresentam dissociados da prática cotidiana, resultando em políticas de formação sem continuidade.

Nóvoa (2022) analisa esse descompasso, destacando que tendências tradicionalistas tratam o professor como mero aplicador de conhecimentos externos, enquanto abordagens modernas, ainda que bem-intencionadas, permanecem excessivamente teóricas, pouco conectadas à autonomia docente. A chegada de estudantes migrantes reforça a necessidade de formar professores em diálogo com a prática, fortalecendo sua profissionalidade.

Como questiona Contrera (2016, p. 26): “Quando nos tornamos Professorxs realmente? É o ingresso na graduação? É o momento da expedição do diploma? É na primeira vez em que pisamos numa sala de aula [...]?” A presença de estudantes migrantes intensifica esse questionamento e evidencia a urgência de uma formação que, como propõe Nóvoa (2009, p. 9), seja “construída dentro da profissão”, em colaboração entre universidade e escola, capaz de responder às contingências da prática.



A Prática Docente no Cotidiano Escolar: Entre a Boa Vontade e a Autonomia

Na ausência de uma política de formação consolidada, a inclusão de estudantes migrantes no cotidiano escolar depende, em grande medida, da iniciativa individual dos professores. A pesquisa de Elsing (2022) ilustra essa realidade ao observar que as ações de acolhimento em uma EMEI em São Paulo estavam “muito mais voltadas às práticas das professoras do que da escola em si” (Elsing, 2022, p. 88). O estudo contrasta a prática de duas docentes: uma que, de forma intuitiva e engajada, desenvolvia um projeto musical valorizando a cultura dos estudantes e envolvendo as famílias; e outra que, embora respeitosa, mantinha uma prática mais tradicional, sem abordar diretamente a temática migratória.

Essa dependência da “boa vontade” (Elsing, 2022, p. 89) ou da sensibilidade individual torna o acolhimento vulnerável e desigual. O caso das duas professoras analisadas por Elsing (2022) pode ser interpretado à luz do modelo de aprendizagem docente proposto por Lee e Judith Shulman (2016), que articula múltiplos componentes: visão, motivação, compreensão, prática e reflexão. A professora engajada, embora iniciante, demonstrava uma aproximação aos objetivos da pedagogia intercultural e alta motivação para implementá-la. Contudo, “por causa de sua inexperiência, ela carecia das habilidades práticas [...] para concretizar suas visões” (Shulman; Shulman, 2016, p. 122). Por outro lado, a docente veterana possuía habilidades práticas e de gestão, mas “suas visões desse ensino e sua compreensão das teorias que embasavam esse tipo de pedagogia eram superficiais” (Shulman; Shulman, 2016, p. 122). O estudo evidencia que a “boa vontade” ou a prática isolada são insuficientes (Elsing, 2022); a integração de todas as dimensões da aprendizagem profissional é necessária para que o acolhimento seja consistente e efetivo.

A barreira linguística, apontada como principal desafio prático, é frequentemente enfrentada com estratégias improvisadas, como o uso de ferramentas de tradução online, gestos e a mediação entre pares, em que estudantes brasileiros ou migrantes com maior domínio do português auxiliam os recém-chegados. No entanto, a falta de formação pode levar a interpretações equivocadas. A pesquisa de Sonai (2019) relata uma situação emblemática, intitulada “Autista não: imigrante”, em que estudantes migrantes foram encaminhados a centros de saúde por serem percebidos como portadores de “problemas de aprendizado” (Sonai, 2019, p. 36), quando, na realidade, enfrentavam apenas a barreira do idioma.

Essa interpretação equivocada da diferença evidencia, novamente, a necessidade de um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Shulman aponta que parte essencial do CPC é compreender as dificuldades recorrentes dos estudantes e saber como lidar com elas. Cabe ao professor “identificar quais são as incompreensões recorrentes dos alunos, sabendo como lidar com elas” (Born; Prado; Fellipe,



2019, p. 4). No contexto de estudantes migrantes, a dificuldade com o idioma é uma incompreensão previsível. Um professor com CPC desenvolvido para esse contexto seria capaz de identificar a questão como linguística e não cognitiva, possuindo estratégias pedagógicas adequadas.

A ausência de suporte institucional também contribui para a reprodução de preconceitos no ambiente escolar. Estudos indicam que racismo e xenofobia se manifestam de diferentes formas, desde a recusa de crianças em interagir com colegas haitianos por serem "pretos" até a construção de estereótipos sobre o Haiti como um país "pobre e miserável" por parte de professores (Sonai, 2019, p. 85). A cor da pele, em particular, pode ser motivo de discriminação, mostrando como o racismo no Brasil se manifesta também contra estudantes migrantes negros.

Diante desse contexto, a dependência da boa vontade individual se mostra insuficiente e arriscada. A teoria de António Nóvoa aponta para a transição de um saber individual e tácito para um conhecimento profissional coletivo e público. Segundo Nóvoa (2022, p. 15), a produção do conhecimento profissional docente "não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão". É necessário superar o isolamento docente e promover "um trabalho de explicitação num quadro coletivo, colaborativo e colegial" (Nóvoa, 2022, p. 10). A mudança de paradigma é definida como a passagem do cogito ao cogitamus (Latour, 2010 apud Nóvoa, 2022, p. 10). Citando Roland Barthes, Nóvoa reforça a importância da intersubjetividade: "Ele pensava noutras cabeças; e, na sua, outros pensavam-no. É isto o verdadeiro pensamento" (Nóvoa, 2022, p. 10).

A superação da ausência de políticas e suporte institucional passa pela criação de "comunidades de prática" (Nóvoa, 2009, p. 4), nas quais professores possam refletir, compartilhar estratégias e construir um repertório comum de acolhimento. As pesquisas destacam a urgência de que o acolhimento ultrapasse iniciativas individuais e integre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, envolvendo toda a comunidade escolar, a formação das equipes educacionais e a criação de redes de apoio com as famílias. Essa institucionalização transforma o conhecimento coletivo em conhecimento público. Segundo Nóvoa (2022, p. 12), "A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público". Caso contrário, "uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas" (Nóvoa, 2022, p. 12). O PPP, portanto, não é apenas um documento burocrático, mas uma "publica ação" (Nóvoa, 2022, p. 12), isto é, o ato de tornar pública a responsabilidade coletiva da escola pela interculturalidade e, ao mesmo tempo, um artefato que sistematiza e legitima o conhecimento construído na prática docente. Exemplos dessa institucionalização são a orientação pedagógica "Povos Migrantes" e o projeto "Portas Abertas: Português para Imigrantes", ambos da rede munici-



pal de São Paulo, que oferecem subsídios e formação para que os professores não precisem mais atuar isoladamente.

Considerações Finais

O levantamento das pesquisas sobre formação de professores e migrações no Brasil revela um cenário complexo e, por vezes, paradoxal, confirmando a necessidade de articular políticas públicas, formação docente intercultural e valorização da agência dos estudantes para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. De um lado, há um arcabouço legal progressista que garante o direito universal à educação; de outro, observa-se uma realidade escolar marcada por lacunas nas políticas públicas, um longo caminho a ser percorrido na formação docente e barreiras estruturais que dificultam a inclusão plena de estudantes migrantes.

A formação de professores emerge como eixo central dessa problemática. Os estudos indicam que, sem uma formação inicial e continuada que subsidie os educadores para desenvolver sua atuação profissional em meio a diversidade linguística e cultural, as práticas de acolhimento permanecem dependentes de iniciativas individuais e fragmentadas. A demanda por uma formação pautada na interculturalidade crítica e no ensino de Português como Língua de Acolhimento não é apenas pedagógica, mas também ética, necessária para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

A análise mediada pelas teorias de Shulman e Nóvoa permite ir além da constatação das dificuldades, apontando para a natureza epistemológica do problema. O “sentimento de insegurança” dos professores, documentado em diversas pesquisas, é a expressão da ausência de uma base de conhecimento para o ensino que seja sólida e contextualizada. Especificamente, evidencia-se a necessidade de um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) que possibilite aos professores transformarem seus saberes para atender às necessidades de aprendizagem de estudantes com diferentes repertórios linguísticos e culturais. A qualidade do ensino, como Shulman (2014, p. 197) lembra, não se restringe à gestão da sala de aula, mas envolve a “gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula”, exigindo compreensão profunda tanto do conteúdo quanto das formas de torná-lo acessível aos estudantes.

As pesquisas também indicam que, enquanto as estruturas adultocêntricas da escola se ajustam lentamente, os estudantes, com sua agência, constroem pontes, estabelecem amizades e negociam identidades, oferecendo lições valiosas sobre convivência e interculturalidade. O desafio colocado ao sistema educacional é aprender com eles, transformando a escola em um espaço que não apenas acolha, mas que reconheça e valorize a diversidade trazida pela migração.



Para tanto, é imprescindível que as políticas públicas avancem para além do acesso, garantindo a permanência com qualidade. Isso envolve investimentos na capacitação de todos os profissionais da educação, a revisão dos currículos para que reflitam a diversidade da sociedade brasileira e a criação de redes de apoio que articulem escola, famílias e comunidade.

A solução não reside em modelos de formação que perpetuem a dicotomia entre uma teoria universitária distante da prática ou uma prática não refletida. A superação dessas lacunas requer a construção de um conhecimento profissional docente contingente — emergente dos desafios imprevisíveis da prática intercultural —, coletivo — construído na partilha e na colaboração entre pares —, e público — sistematizado, registrado e projetado para o debate social, legitimando a voz dos professores nas políticas educacionais (Nóvoa, 2022, p. 10).

A concretização desse novo paradigma formativo demanda novas estruturas institucionais. Nóvoa (2022, p. 13-14) aponta para a criação de um "terceiro lugar" institucional, como o Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro (Pereira, 2021), em que universidades, escolas, professores e gestores públicos compartilhem a responsabilidade pela preparação docente. São nesses espaços híbridos que uma formação "construída dentro da profissão" (Nóvoa, 2009) pode se desenvolver, articulando a formação inicial, a continuidade formativa de professores iniciantes e a formação continuada dos experientes de forma integrada e coerente.

Somente com um esforço sistêmico e articulado, que valorize o conhecimento produzido na e pela profissão, será possível superar as "muitas pedras" (Pereira, 2021) que ainda obstruem a inclusão efetiva. A chegada de estudantes migrantes às escolas brasileiras não é apenas um desafio social ou demográfico; é, sobretudo, um chamado epistemológico para que a formação docente reconheça e desenvolva o saber complexo e singular que caracteriza a profissão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de. Prática colaborativa na formação de professores/as de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72740. Acesso em: 27 set. 2025.

AMAYA, Stephanie. Revisão sistemática sobre escolas étnicas no Brasil: estratégias na formação do habitus étnico-estudantil. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5965. Acesso em: 27 set. 2025.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entre-



vista com Lee Shulman. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e2002003, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003. Acesso em: 27 set. 2025.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/cfc1c4cf-d16d-46e4-b490-9d396cf97cd3/content. Acesso em: 27 set. 2025.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1633. Acesso em: 27 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagem-desites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/DIFEREN%C3%87AS-EDUCA%C3%87%C3%83O-INTERCULTURAL-E-DECOLONIALIDADE.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 set. 2025.

CONTRERA, Ana Clara dos Santos Rohem. Vozes extraordinárias: falas, gritos, sussurros, escritas e silêncios na educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13184. Acesso em: 27 set. 2025.

ELSING, Maiara Frida. Crianças migrantes e refugiadas: o acesso à educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/f375d189-6e98-4146-8de3-5dc3ec0e70eb/content. Acesso em: 27 set. 2025.

FIGUEIREDO, Rayka Justiniano de. Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1444. Acesso em: 27 set. 2025.

HORA, Tamara Cabral da. Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13148. Acesso em: 27 set.



2025.

MASELLA, Ana Paula Ignacio. Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22782/2/Ana%20Paula%20Ignacio%20Masella.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em: Acesso em: 27 set. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em: 27 set. 2025.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/41184960/Para_uma_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_constru%C3%ADda_dentro_da_profiss%C3%A3o. Acesso em: Acesso em: 27 set. 2025.

PEREIRA, Artur Oriel. “Gente, olha, a minha amiga”: migração e interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras na educação infantil paulistana. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-16122024-151414/pt-br.php. Acesso em: 27 set. 2025.

PEREIRA, Mônica Elvira Paiva da Silva. No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17207. Acesso em: 27 set. 2025.

ROLDÃO, Sandra Felício. O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75646?show=full. Acesso em: 27 set. 2025.

ROSA, Carolina Araújo da. A interculturalidade como exercício ético político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas/RS. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280047. Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, Elisângela Nogueira Janoni dos. Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21493. Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, Feiruque de Jesus dos. “Estávamos trabalhando sobre migrações, con-



versamos porque as pessoas migram, então teve o depoimento dele, porque ele queria contar, pensa, ali a aula viva": formação de professores e o acolhimento de crianças migrantes na rede municipal de São Miguel do Oeste-SC. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/7787. Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, Maria Rosangela dos. Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. 2017. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/items/f0161881-105e-4dd7-a1d4-ac5b74a0797a. Acesso em: 27 set. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311863013_Como_e_o_que_os_professores_aprendem_uma_perspectiva_em_transformaAAo. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA, Naiara Siqueira. "Eu falo boliviano e brasileiro": a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública no município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1062535. Acesso em: 27 set. 2025.

SONAI, Sabrina Aglae. Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/36040. Acesso em: 27 set. 2025.

TOKUNAGA, Marta. O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6747. Acesso em: 27 set. 2025.



GAMIFICAÇÃO PARA ESTÍMULO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diana de Araújo Ferreira De Paiva[134] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientador: Prof. Dr. Ronê Paiano[135] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia de Souza Lopes[136] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um conjunto de déficits que afetam consideravelmente o desempenho funcional do indivíduo. Crianças e adolescentes com TEA apresentam prejuízos nas Funções Executivas (FE), o que compromete o controle do seu comportamento e a regulação. Dificulta a manifestação de comportamentos mais adaptados, auto-organizados e direcionados a metas, que são habilidades indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizado em ambiente escolar. O objetivo deste trabalho foi pesquisar como a gamificação pode estimular as funções executivas em alunos com TEA. Como método foi realizada uma revisão de literatura tendo sido seleciona-

134 Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Durante a graduação dedicou - se a entender metodologias que beneficiassem a prática pedagógica com o público autista. Email de contato: dianapaiva@icloud.com

135 Doutor em Distúrbio do Desenvolvimento e Mestre em Educação ambos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Programa de Pos Graduação em Psicopedagogia da Universidade São Camilo. Email de contato: rone.paiano@mackenzie.br

136 Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da UPM. Email de contato: analucia.souza@mackenzie.br



dos 7 artigos no período entre 2020 e 2025 na base Google Acadêmico. Como resultado notou - se que o tema gamificação e funções executivas voltados ao público autista, foi pouco pesquisado, tendo um número pequeno de estudos publicados. Os resultados dos artigos selecionados indicam que a gamificação se mostra um excelente recurso metodológico para o ensino desse público, pois emprega mecânicas e elementos de jogos para ambientes que não são essencialmente lúdicos e de diversão, promovendo engajamento, motivação, aprendizados e experiências positivas.

Palavras chave: jogos, aprendizagem, gamificação, TEA e crianças

Introdução

A motivação desta pesquisa nasce da identificação acerca dos desafios que se apresentam na relação de crianças com o transtorno do espectro do autismo e a escola, sendo esta considerado um ambiente necessário para o desenvolvimento da criança que, no entanto, ainda necessita de avanços no que se refere a experiências em sala de aula, acolhimento e estratégias de ensino.

Pesquisas tem mostrado que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem apresentado deficit em funções executivas quando comparadas com pessoas da mesma idade sem TEA, sobretudo em relação à flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e inibição comportamental (Yeung, et al., 2024).

As funções executivas são um conjunto de processos cognitivos que permitem aos indivíduos exercer controle do seu comportamento com a finalidade de atingir demandas ambientais, permitindo comportamentos mais adaptados, auto-organizados e direcionados a metas (Morton, 2013). Para Cosenza e Guerra (2011) as disfunções executivas comprometem as habilidades que exercem poder gerencial sobre os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais dos humanos. Goldberg (2002) enfatiza que nenhuma outra perda cognitiva pode ser tão comprometedora para o comportamento humano quanto a das funções executivas.

Para Diamond (2013) a memória de trabalho é a capacidade de manter informações ativas na mente e manipulá-las para realizar tarefas complexas, resolver problemas e tomar decisões; já o controle inibitório é a habilidade de suprimir impulsos, respostas automáticas ou distrações irrelevantes para manter comportamento dirigido a metas e a flexibilidade cognitiva é a capacidade de mudar de estratégia, foco de atenção ou perspectiva diante de mudanças nas demandas cognitivas ou ambientais.

O Censo Escolar de 2023 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostra que houve 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo 35,9% (636.202) alunos diagnosticados com TEA, o que impacta diretamente o setor de educação, e revela a necessidade de estudos que elenque



estratégias eficientes, que garantam uma aprendizagem efetiva para esses alunos, garantindo o direito à educação e a cidadania, previstos na Constituição Federal e nas legislações que orientam a educação brasileira, assim como a necessidade de capacitação dos professores para trabalhar com este público.

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, e em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social, e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, padrões de comportamento, atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, rigidez e resistência à mudança (APA, 2013).

Estudo de revisão realizado por Ferreira e Santos (2025) revela uma evolução no interesse pelo tema da gamificação educacional uma vez que desde o surgimento dos primeiros trabalhos em 2008 que foram se ampliando até 2013 atingiram um expressivo aumento, sobretudo entre 2019 e 2024, o que reflete o amadurecimento do campo e sua relevância crescente no cenário educacional contemporâneo. Diante desse cenário levanta-se o seguinte questionamento: a gamificação pode ser usada para estimular as FE em alunos com TEA?

A gamificação é entendida como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos (Santaella et al,. 2018). Envolve o uso de elementos de jogos como recompensas, progressão, desafios e feedback, para motivar e engajar os alunos na aquisição de conhecimento e habilidades. Promove o envolvimento e altera o comportamento dos envolvidos, além de possibilitar o aprimoramento de novas habilidades (Gaio, 2021).

Estudo de revisão realizado por Yeung e colaboradores (2024) encontrou que crianças e adolescentes com TEA, quando estimulados, geralmente podem melhorar nas FE ao longo do tempo de forma semelhante a seus pares neurotípicos.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral conhecer a utilização da gamificação para o estímulo de funções executivas em alunos do ensino fundamental com diagnóstico de TEA. Ainda, como objetivos específicos, destaca-se conhecer as características das pessoas com TEA; compreender a relação das FE com a aprendizagem; refletir sobre as contribuições da gamificação no processo de aprendizagem; identificar como a gamificação pode ser usada para estimular as funções executivas em alunos com TEA.

Transtorno do espectro autista e gamificação

A proposta consiste em discutir sobre a conceitualização e das características do TEA, o que são as funções executivas e sua importância para a aprendizagem.



Ainda, a contribuição dos jogos e da gamificação para educação. Será abordada a aprendizagem do autista sob a perspectiva da teoria comportamentalista também conhecida como behaviorista sendo Skinner um de seus principais autores.

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) englobou no transtorno do espectro autista, transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger. (APA, 2013).

Observa- se em indivíduos autistas déficits de linguagem, os quais variam de ausência total da fala, atrasos na linguagem, compreensão reduzida, fala em eco, e linguagem explicitamente literal ou afetada. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar, e mesmo quando as habilidades linguísticas formais (vocabulário, gramática, por exemplo) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca apresenta prejuízo (APA, 2013).

Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, manifestada por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros, ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. Os autistas apresentam repertório menor comparado a outros indivíduos com desenvolvimento típico da mesma idade, e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação (APA, 2013).

No ambiente escolar as característica do TEA, comumente mais notadas, são os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, comportamentos estereotipados ou repetitivos incluindo estereotipias motoras, fala repetitiva, adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento que se manifestam por resistência a mudanças, interesses altamente limitados e fixos, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio.

A ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. A insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis. As dificuldades extremas para



planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média (APA, 2013).

As Funções executivas e sua relação com a aprendizagem

Alterações nas FE estão presentes em diversos transtornos do neurodesenvolvimento, e possuem relação direta com o sucesso acadêmico e profissional (Cantiere, 2018). As FE podem ser divididas nas seguintes dimensões: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e autocontrole (Morton, 2013).

De modo geral, a memória de trabalho diz respeito às memórias mantidas brevemente na mente, permitindo que determinadas tarefas sejam desempenhadas (Purves, 2008). Já a flexibilidade cognitiva remete à capacidade de utilizar o pensamento criativo e ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças. Essa habilidade, por exemplo, auxilia crianças a utilizar a imaginação e a criatividade para resolver problemas (Morton, 2013). O autocontrole, por sua vez, é o autodomínio frente a impulsos indesejados, e está relacionado à atenção e à concentração, além de estar ligado a um aumento na empatia e na habilidade social, importantes para os primeiros vínculos afetivo-sociais (Morton, 2013).

Esse grupo de funções permite que os indivíduos consigam flexibilizar rotinas, inibir comportamentos indesejados, planejar e tomar decisões considerando benefícios e malefícios, aprender a partir da experiência de seus pares, utilizar ferramentas e construir parcerias com outros indivíduos. São habilidades cognitivas importantes que permitem que as pessoas se adaptem a novas situações e solucionem problemas, com o intuito de alcançar objetivos. São processos em que a tomada de decisão é facilitada e possibilitam que o sujeito controle suas ações, pensamentos e emoções (Passos, 2020).

Desse modo, as FE são processos que mediam a regulação dos pensamentos, emoções e comportamentos em diversas atividades cotidianas - incluindo o planejamento, o raciocínio flexível, a atenção concentrada e a inibição de comportamento (Knapp; Morton, 2013). Assim, essas funções interferem diretamente na vida humana nos campos da saúde mental, saúde física e sucesso acadêmico, relacionados diretamente, assim, à qualidade de vida (Carvalho; Abreu, 2014). Naturalmente, no ambiente escolar as FE são primordiais para que o estudante possa ter sucesso em todas as etapas de sua educação (Cosenza; Guerra, 2011).

Dentre as inúmeras atividades humanas que podem contribuir com o aprimoramento das funções executivas, destacam-se os jogos digitais (Diamond; Lee, 2011). Os jogos podem ser um atalho que estimula a imaginação, a imitação e a observação às regras, o que pode auxiliar as crianças em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Ramos; Melo 2016). Por meio do jogo, simulam-se situações-problema e



cria-se um espaço para desenvolver comportamentos desejados, com o despertar de emoções positivas e aptidões pessoais (Knapp, 2012). Meira e Blikstein (2020), afirmam que os jogos podem contribuir para o aprimoramento das funções executivas e revelam que eles ainda são pouco explorados em contextos escolares.

Gamificação e aprendizagem

Segundo Deterding (2012), a gamificação é uma alternativa à criação de jogos completos e tem como ideia norteadora o uso de elementos de design de jogos e das mecânicas dos jogos em contextos de não jogo, para motivar e incentivar a ocorrência de determinados comportamentos. Mas Carolei e Evangelista (2014), advertem que a gamificação não é o mesmo que usar ou criar games com contexto social ou educacional, isso define-se como *Serious Games*.

Sobre o foco da gamificação, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) defendem que é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas, utilizando de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo. Dessa maneira a gamificação encontra um terreno fértil na educação, sobretudo nos aspectos motivacionais e emocionais dos estudantes.

A gamificação não pode ser confundida com o jogo, pois apesar de aplicar os elementos de jogos, esses elementos são aplicados em outros contextos, propósitos ou cenários, que vão além do entretenimento. Para Carolei e Tori (2014) a ideia principal da gamificação não é trabalhar com games fechados, que são produtos e recursos culturais em si, e sim incorporar os elementos da linguagem dos games ao longo dos diversos processos. Deve ser planejada, elaborada e implementada de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a utilização, e para isso é fundamental conhecer seu público-alvo (Gaio, 2021).

Para Carolei e Evangelista (2024), a gamificação estrutura-se em três dimensões fundamentais: imersão, agência e diversão. No contexto educacional, a imersão representa a construção de ambientes formativos exploratórios que estimulam a autoria, enquanto a agência se manifesta através das ações do jogador em resposta às propostas didáticas, podendo ser reativa ou criativa. A diversão transcende o mero entretenimento, configurando-se como um elemento transformador baseado na multiplicidade, na controvérsia e no propósito.

Na educação, a gamificação começou a ser utilizada como uma forma de tornar o aprendizado mais atraente e motivador para os alunos, incorporando elementos dos games. O engajamento dos estudantes é essencial, pois oferece experiências de imersão e desafio de forma que os seus usuários “sintam” um impulso de fazer uma



tarefa que de outro modo não estariam tão atraídos a realizar (Santaella ***et al,.*** 2018). A gamificação também pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos alunos tornando o ensino significativo (Coelho ***et al***,. 2022).

Para Ferreira e Santos (2025) os objetivos mais frequentes envolvem a aplicação da gamificação como estratégia didática, a promoção do engajamento e da motivação, o protagonismo, solução de problemas, por meio do uso de plataformas digitais como ferramentas lúdicas. O uso da gamificação no processo de aprendizagem do indivíduo podem potencializar habilidades cognitivas e a maneira como absorvem os conhecimentos de maneira mais lúdica e em curtos períodos, mostrando também que através do jogo o aluno se sente motivado para enfrentar e superar os desafios de aprendizagem propostos.

Processo de aprendizagem das pessoas com TEA

A aprendizagem é entendida como o processo de adquirir conhecimentos, habilidades, competências e comportamentos. É identificada como um processo ativo, dinâmico e interativo, que envolve a assimilação de informações, a sua aplicação e a sua adaptação ao ambiente (BNCC, 2018).

Diversas teorias de aprendizagem norteiam os estudos no campo da educação, guiando ações profissionais e promovendo transformações na prática docente. Para Silva (2022), a aprendizagem da pessoa com TEA depende especialmente das condições do ambiente e da forma de instrução direcionada a ela, sendo o professor um dos agentes responsáveis por promover essas condições, mas enfatiza que outros fatores também ditam sua aprendizagem, de modo preponderante, tais como as condições materiais, culturais e pedagógicas que lhe são oferecidas em seu processo de desenvolvimento e, principalmente, o fato de considerá-lo(a) sujeito com potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem e de respeitá-lo(a) nas especificidades cognitivas e afetivas que lhe são peculiares.

Considerando o conceito e a caracterização do autismo (APA, 2013), percebe-se que muitos desafios do ensino a esse público, têm como barreira o comportamento característico do TEA, sendo a perspectiva comportamentalista de Skinner uma abordagem que se mostra interessante no ensino a esse público.

2.4.1 A teoria comportamentalista ou behaviorista de Skinner

Skinner consagrou-se como um dos maiores estudiosos da Análise do Comportamento, tendo como ideal estudar cientificamente o comportamento humano a partir da sua complexidade. Preocupado com os problemas contemporâneos da socie-



dade, tinha a intenção de contribuir a partir de seus estudos na Psicologia para a construção de um mundo melhor. Para Skinner o homem é educado pela natureza, e seus comportamentos psicológicos são uma resposta aos estímulos que recebe desde o nascimento, sendo o comportamento humano um objeto de estudo muito complexo, fluido e mutável, já que deve considerar como resposta qualquer tipo de ação do sujeito em relação ao seu ambiente vivenciado.

Para Skinner (2006) o comportamento é moldado conforme o mundo exterior, porém com modificações internas e em níveis variados. As causas do comportamento são externas ao organismo, oriundas do ambiente, e seu comportamento pode ser previsto e controlado. Entende-se, desse modo, que a aprendizagem se concentra na capacidade de estimular comportamentos desejáveis ou extinguir os indesejáveis.

Em suas pesquisas, o autor considerou o controle científico da conduta mediante técnicas de reforço, ou seja, o estímulo do comportamento desejado. Skinner entendeu os comportamentos como interações entre o indivíduo e os estímulos do ambiente onde vive, concluiu que a maioria dos comportamentos podem ser modificados por influência do ambiente, em frequência e relevância, sendo denominados de condicionamentos.

A teoria comportamentalista enfatiza que as consequências de um comportamento podem influenciar a probabilidade de este ocorrer novamente ou não, desse modo o reforço é o instrumento fundamental.

Percurso metodológico da pesquisa

A metodologia utilizada foi qualitativa, corresponde à revisão de literatura (Gil, 2019). Foram feitas buscas na base de dados Google Acadêmico com os termos “gamificação” associados a “inclusão’’, “criança tea” e a “funções executivas”, publicados no período de 2020 a 2025.

Os critérios de inclusão foram: (I) abordagem da gamificação para a educação dos alunos autista; (ii) abordagem do processo de aprendizagem para público autista; abordagem das FE para o público autista; (iii). Já os critérios de exclusão de arquivos foram: (i)a bordagem de ensino de um componente específico; (ii) Faixa etária diferente dos educandos do ensino fundamental, (iii); abordagem farmacológica; (iv) abordagem clínica; (v) repetidos.

Resultados e discussão

Na base Google Acadêmico foram encontrados aproximadamente 634 artigos. Analisando os títulos e aplicando os critérios de inclusão foram selecionados 46 artigos,

após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de exclusão foram selecionados 7 artigos.



Figura 1 - *Descrição geral do processo de seleção - Fonte: Elaborado pelos autores*

É importante ressaltar que o estudo de Passos (2020), contou com a participação de crianças de 5 anos a 6 anos e 11 meses, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 32 indica o início do ensino fundamental I aos 6 anos, sendo assim esse estudo elegível em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão.

Na sequência são relacionados os sete arquivos mencionando os autores, ano de publicação, objetivo, método e conclusão.

Autor Ano	Título	Objetivo	Método	Conclusão
MARQUES E NUNES 2024	A Gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Investigar a contribuição da gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Pesquisa-intervenção	A adoção da gamificação como estratégia de ensino demonstrou um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, evidenciando o potencial dessas tecnologias para promover uma aprendizagem mais inclusiva, personalizada e eficaz.
LINHALIS et al. 2024	Aprendendo-junto: uma proposta inovadora de gamificação aplicada à criança com autismo	Evidenciar a eficácia de ferramenta gamificada, para oferecer uma abordagem inovadora para a educação inicial de crianças com autismo.	Não atrelada a um método específico	A concepção e execução do aplicativo gamificado aplicado a crianças com transtorno do espectro autista (TEA) pode colaborar de forma significativa na facilitação da aprendizagem não só do público-alvo, mas também de outros alunos que optem por utilizar o aplicativo.



SILVA 2022	O processo de aprendizagem do (a) aluno (a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Explicitar como se desenvolve o processo pedagógico de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA.	Materialismo histórico-dialético	A aprendizagem da pessoa com TEA, além da particularidade de cada uma, depende especialmente das condições do ambiente e da forma de instrução direcionada a ela, sendo o professor um dos agentes responsáveis por promover essas condições.
RODRIGUES E CLAUSS 2023	Os benefícios da gamificação integrada ao ensino-aprendizagem de crianças autistas no Ensino Fundamental I: um estudo bibliográfico.	Verificar como a gamificação pode contribuir na aprendizagem de alunos com TEA dentro do contexto educacional e averiguar a eficácia de jogos digitais como facilitador na educação de crianças e adolescentes com ou sem deficiência.	Revisão bibliográfica	A gamificação auxilia no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e psicológicas, e tem sido utilizada como um recurso tecnológico capaz de despertar o interesse do aluno para a aprendizagem, principalmente, do aluno autista.
PASSOS 2020	Funções executivas em pré - escolares com Transtorno do Espectro Autista	Avaliar funções executivas de crianças pré-escolares com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.	Série de Casos	Déficits em habilidades como planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, e memória de trabalho.
SANTOS E LIMA 2020	Gamificação na educação especial: jogos digitais e não digitais no ensino - aprendizagem de estudantes autistas	Investigar se a escola tem utilizado (ou não) a gamificação no ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estudo Exploratório	A gamificação é uma estratégia interessante para os processos de ensino-aprendizagem, e os professores reconhecem na gamificação a possibilidade de ampliar nos estudantes a concentração, a atenção e o trabalho em equipe, contribuindo assim para o comportamento dos alunos autistas e para a aprendizagem coletiva.
SILVA, COELHO E GODOY 2022	O papel da gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de estudantes autistas: revisão sistemática da literatura	Investigar o papel da gamificação na aprendizagem e no estímulo da capacidade cognitiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Revisão sistemática da literatura	A gamificação proporciona diversos benefícios para as pessoas com TEA, como: concentração, atenção, aprendizagem coletiva, engajamento, melhor percepção das rotinas diárias e pequenos detalhes que podem favorecer a construção da autonomia.

Quadro 1 - *Síntese dos trabalhos selecionados - Fonte: Elaborado pelos autores (2025)*

A revisão bibliográfica demonstrou que as crianças e adolescentes com TEA apresentam déficit no controle inibitório, apresentando comportamentos impulsivos, mais direcionados aos objetos de seu interesse; déficits na memória de trabalho; prejuízos no planejamento, organização, flexibilidade cognitiva e prejuízos na fluência verbal e visual. Nota-se uma maior recorrência nos déficits de controle inibitório, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e planejamento.



Observa - se a necessidade de fornecer aos professores acesso a estratégias e materiais que possam facilitar a prática para esse público, dando-lhes possibilidades para promover uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva. A gamificação é uma estratégia interessante para os processos de ensino-aprendizagem, e os professores reconhecem na gamificação a possibilidade de ampliar nos estudantes a concentração, a atenção e o trabalho em equipe, contribuindo assim para o comportamento dos alunos autistas, e também dos alunos típicos, inclusive colaborando para a motivação deles em relação a matéria que estão estudando e para a aprendizagem coletiva. O papel do professor é importante nesse processo, sendo um dos agentes responsáveis por promover essas condições.

A gamificação foi inserida no contexto educacional dos alunos autistas com objetivo de diminuir obstáculos que limitam a aprendizagem e participação desses alunos no processo educativo, sendo notada como uma abordagem promissora, que cria experiências e narrativas únicas, despertando interesse e promovendo engajamento, sendo assim um “facilitador” para o possível alcance dos objetivos de aprendizagem.

Considerações finais

Este trabalho buscou conhecer a utilização da gamificação para o estímulo de funções executivas em alunos do ensino fundamental com diagnóstico de TEA. Inicialmente percebeu-se uma dificuldade em encontrar artigos que tratam desta temática e que contemplassem todos os aspectos deste trabalho de forma conjunta.

Esta carência de estudos que relacionem gamificação com ensino de pessoas com algum transtorno ou deficiência também foi encontrado na revisão de Ferreira e Santos (2025) ao mencionarem que há uma lacuna em estudos voltados à educação inclusiva, populações vulneráveis ou contextos rurais e ainda completam os autores que no Brasil a gamificação ainda está sendo implementada e estudada como uma ferramenta pedagógica, a modernidade e a tecnologia está aos poucos sendo utilizadas pelos meios educacionais e desta forma se tornando útil e prestativa para os docentes e aos alunos.

Foram apresentadas as características das pessoas com TEA, e a relação entre as funções executivas de aprendizagem e a relevância da gamificação com o público autista, pois a utilização de ferramentas gamificadas no contexto educacional não apenas facilita o engajamento dos alunos, mas também promove a aquisição de conceitos que seriam mais desafiadores em abordagens tradicionais. Esse estudo também confirmou a importância de estimular as FE para promover o aprendizado e como a gamificação pode ser uma aliada para o estímulo dessas funções em alunos autistas.



A revisão bibliográfica realizada neste estudo evidenciou que a adoção da gamificação como estratégia de ensino tem um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, reafirmando o potencial dessa estratégia de ensino para promover uma aprendizagem mais inclusiva, personalizada e eficaz, elementos indispensáveis para o ensino do público autista que depende especialmente das condições do ambiente e da forma de instrução direcionada a eles.

Dentre os aspectos da gamificação os que se confirmaram essenciais na abordagem com alunos TEA é o caráter personalizado, que consequentemente provoca o potencial motivador (engajamento), aspectos que se alinham com o método de ensino defendido por Skinner. É importante ressaltar que o carater personalizado e engajador da gamificação possibilita a abordagem independente do nível de suporte do aluno.

Conclui -se que é importante incorporar abordagens personalizadas para o ensino de alunos autistas, e gamificação pode ser usada como uma estratégia pedagógica, especialmente quando se considera a crescente demanda por métodos de ensino mais inclusivos e adaptativos, mas ressalta - se a necessidade de mais pesquisas nesse âmbito, pois as buscas revelaram que esse tema ainda é pouco explorado. Como pesquisas futuras sugere-se a realização de pesquisas experimentais com o uso da gamificação em pessoas com TEA e a avaliação das funções executivas antes e depois da intervenção.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 24 de jul. 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. Gamificação Aumentada: Explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. TECCOGS: Revista Digital, v. 9, n., p. 14-35, 2014.

CAROLEI, Paula, EVANGELISTA, Henrique Costa. A Gamificação na era da Inteli-



gência Artificial Generativa: por uma abordagem crítica e autoral na Educação. Santa Catarina: UDESC, 2024.

CARVALHO, Chrissie Ferreira de; ABREU Neander. Programa de estimulação das funções executivas: Heróis da mente. Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia, v. 17 n. 1 ed 17(1), 2024.

CANTIERE, Carla Nunes. Intervenção em funções executivas em alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com desempenho cognitivo e perfil comportamental. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível:em http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3731. Acesso em: 25 de jul. de 2024.

COELHO, Caroline Pugliero.; SOARES, Renata Godinho; GONÇALVES,Nathalie Suelen do Amaral; ROEHRS, Rafael. Gamificação e Educação Especial Inclusiva: uma revisão sistemática de literatura.

Revista Pedagógica, v. 24, n. 1, p. 1–23, 2022. Disponível em:https://pegasus.unochapecoedu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6. Acesso em: 22 maio. 2025.

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonardo B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DETERDING, Sebastian. Gamification: designing for motivation. Interactions, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2012.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013.

DIAMOND, Adele, LEE; Kathleen. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. Science, v. 333, n. 6045, p. 959–964, 2011.

FERREIRA, Maria Antonia de Oliveira; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. O uso da gamificação como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Em ARANA, Alba Regina Azevedo; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; educação em movimento: práticas, desafios e reflexões na formação de crianças. Editora Cientifica, 2025

GAIO, Oriana. Gamificação. Curitiba: Contentus, 2021.

GOLDBERG, Elkhonon. O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KAPP, Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KNAPP, Katie. MORTON, Bruce J. Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo. Canadá: Western University, 2013. Disponível em: https://www.enciclopedia-crianca.com/pdf/expert/funcoes-executivas/segundo-especialistas/desenvolvimento-do-cerebro-e-funcionamento-executivo. Acessado em: 24 de jan. de 2024.

LINHALIS, João Kleber Pereira; COUTO, Layla Maria dos Santos; TEIXEIRA, Giovani



Frossard; RIOS, Renan Osório. Aprendendo-junto: Uma proposta inovadora de gamificação aplicada a crianças com autismo. Revista Contemporânea. Vitória, v. 4, n. 1, 2024.

MARQUES, Michele; NUNES, Paula. A gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revista Aracê, São José dos Pinhais, v.6, n.4, p.11308-11319, 2024.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem:estratégias para transformar as escolas no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2020.

MORTON, Bruce J. Funções Executivas. Canadá: University of Western Ontario, 2013. Disponível em https://www.enciclopedia-crianca.com/pdf/complet/funcoes-executivas. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

PASSOS, Hudelson dos. Funções executivas em pré-escolares com transtorno do espectro do autismo. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PURVES, Dales et al . Principles of cognitive neuroscience. Sunderland: Sinauer Associates, 2008.

RAMOS, Daniela Karine; MELO, Hiago Murilo de. Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, vol 8. n. 3, p. 22-32, 2016. Disponível em http://206.167.239.107/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/324/199. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

RODRIGUES, Márcia; CLAUSS, Edlamar. Os benefícios da gamificação integrada ao ensino-aprendizagem de crianças autistas no ensino fundamental I: um estudo bibliográfico. Repositório Institucional, v. 1, n. 1, 2023.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Nelson; FAVA, Fabricio. Gamificação em Debate. São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, Mirella Cristina Silva dos; LIMA, Rita de Cássia de Oliveira. Gamificação na educação especial: jogos digitais e não digitais no ensino-aprendizagem de estudantes autistas. Universidade Federal de Alagoas, 2020.

SILVA, Ana Maria da Conceição. O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA). Goiânia: PUC, 2022.

SILVA, Fernanda Carvalho Caldas; COELHO, Regina Célia; GODOY, Carlos MARCELO GURJÃO DE. O papel da gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de estudantes autistas. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 20, n. 1, p. 122-131, 2022.

SKINNER, Burrhus Frederic. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2006.

YEUNG, Michel K.; BAI, Jieru; MAK, Kwai Lai. Longitudinal changes in executive function in autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses. Autism Research, v. 17, n. 7, p. 1235-1254, 2024. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.3196. Acesso em: 22 set. 2025.