



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

# SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 10 • GT 10

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V. 10**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## FICHA TÉCNICA

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

201 p. (v. 10)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coordenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Lais Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e povos indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral



# GT10

## ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

COORDENAÇÃO:

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL

### SemiEdu 2025

### VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**





**SemiEdu 2025**

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT10**

ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

## SUMÁRIO

### *TRABALHOS COMPLETOS*

ALTERNATIVAS EXISTEM! ESCOLAS INOVADORAS, ABORDAGENS PEDAGÓGICAS  
E A EDUCAÇÃO DO CORPO NO EPISÓDIO “AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS  
PELO MUNDO” .....13

Weyboll Rocha WEIMER

Elessandro SALUSTIANO

Adão Rodrigues SOUSA

Marcos GODOI

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM:  
DESAFIOS, VIABILIDADES E POTENCIAIS INOVAÇÕES PARA GARANTIR  
O ACESSO IGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR .....23

Luiz Fernando Borges de SOUSA

Fábio Alexandre Leal dos Santos

CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MATO GROSSO:  
DISPUTAS ENTRE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, TEMPO LIVRE E A QUESTÃO  
DA CIDADANIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES .....32

Rafael Elias de OLIVEIRA

Siliana Castro Salviano de Almeida Paulino MARTINE

Aparecida Gabriela Gomes da SILVA

EDUCAÇÃO DECOLONIAL:  
EPISTEMICÍDIO E FILOSOFIA AFRICANA AFRODIASPÓRICA.....41

Valdinei CAES

Lucas Bastos MINZON

Geovana Ayumi M. de FREITAS

Nathalia R. de Souza OLIVEIRA

Ana Julia Silva BORGES

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS ALUNOS INDÍGENAS: CAMINHOS,  
ACESSOS E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MATROGROSSENSE.....49

Clésio Castro do CARMO

Ozerina Victor de OLIVEIRA

NOVA GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO E O SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO:  
DISPOSITIVOS DE PODER E O CONTROLE INSTITUCIONAL DA ESCOLA PÚBLICA  
EM MATO GROSSO .....58

Denise Maia Sgobi Scaff ANTONINI

Aline Silva de ASSIS

Elisângela da Silva França TEDESCO

Eraldo Vieira de Azevedo JUNIOR

Luciana de Souza Gattass CREPALDI

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO  
ESTADO DE MATO GROSSO-MT .....66

Jaqueline Salanek de Oliveira NAGEL

Lisbeth SOARES

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PODER .....76

Luana dos Santos Nogueira GARCIA

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO

Marilda de Oliveira Costa

PROFESSORAS, TERRITÓRIO E INFÂNCIAS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS  
NO CONTEXTO DO LEEI-MT .....86

Kátia Maria Kunntz BECK

Mirian Diogo dos Santos NOVAIS

Elizângela Cavalcante dos SANTOS

Tais Francisco CORREIA

SENTIR NA PELE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS MIGRANTES NA  
PRODUÇÃO CURRICULAR EM MATO GROSSO .....96

Ceane Dias MAGALHÃES

Geniana dos SANTOS

LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA INTERVENÇÃO .....106

Rosa Maria de Souza FAI

Maria José Landivar de Figueiredo BARBOSA

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

A SINERGIA ENTRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E O  
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA PRÁTICA INCLUSIVA ....118

Jaqueline, PINAFO

BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....124

Ragner Cristian Marcelino MOREIRA

Francisca Franciely Veloso de ALMEIDA

DESVENDANDO O PASSADO NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DA PEDRA PRETA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA .....	130
Felipe Alves Oliveira	
Alicy Batista Oliveira	
Larissa Reis de Sousa	
Maiara de Jesus Sousa da Silva	
ENSINO DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	135
Fernanda Maria RIBEIRO	
Anne Caroline Oliveira SILVA	
Eva Aparecida dos santos GONÇALVES	
ENTRE 'PAU RODADO' E 'ARREDADO': A EDUCAÇÃO ME ENRAIZOU .....	140
Ediana Paula Duarte da SILVA	
Ceane Dias MAGALHÃES	
Geniana dos SANTOS	
ESCOLA ASAS: O DESPERTAR E O VOO DA PROFESSORA COORDENADORA EM SEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO E PESQUISA.....	146
Flaviane Jacqueline da Silva SOUZA	
Patricia Groschank Carolo NASCIMENTO	
Ana Paula Pinto DUARTE	
Geniana dos SANTOS	
EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE EM ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO: PROBLEMATIZANDO O (DES)INTERESSE DE ESTUDANTES PELA CARREIRA DOCENTE .....	152
Leoncio Simões Pio Saes	
Ozerina Victor de Oliveira	
LER COM O CORAÇÃO: A MENINA QUE DESCOBRIU O MUNDO NAS MARGENS DOS LIVROS .....	158
Marly Fatima Guimarães de Barros	
Maria Gabriela Pereira Ferreira	
Geniana dos Santos	
REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE.....	164
Ana Paula de Moraes de SIQUEIRA	
Jaqueline Salanek de Oliveira NAGEL	
UMA VILA, SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE: RESISTÊNCIA E POTÊNCIA FRENTE AO PROJETO NEOLIBERAL DE CAMPO .....	170
Rosimeire Marinho de OLIVERA	
Maritza Maciel Castrillon MALDONADO	

*PÔSTER*

A EDUCAÇÃO DIANTE DA LÓGICA GERENCIAL: DESAFIOS NO CONTEXTO DE MATO GROSSO .....177

Siliana Castro Salviano de Almeida Paulino MARTINE

Rafael Elias de OLIVEIRA

Aparecida Gabriela Gomes DA SILVA

BIBLIOTECA TUTORADA:  
UMA ATIVIDADE EDUCATIVA POTENCIALIZADORA DA APRENDIZAGEM .....182

Márcia DA SILVA

Eglen Silvia Pipi RODRIGUES

GERENCIALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MEDIAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....187

Aparecida Gabriela Gomes DA SILVA

Kairo Oliveira FIALHO

Rafael Elias de OLIVEIRA

Siliana Castro Salviano de Almeida MARTINE

HABILIDADES PRECURSORAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....192

Zenilda Ribeiro de Oliveira ROSA da SILVA

Luciano da Silva PEREIRA

MAPAS MENTAIS COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO/GEOMORFOLÓGICO DAS FORMAS DE RELEVO NO ENSINO BÁSICO .....196

Natália Damasceno LOPES

Sabrina de Freitas BISPO

Janaina Pires BARBOSA

Antonia Ieda Delfino VIANA



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT10**

**ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

*TRABALHOS COMPLETOS*





## ALTERNATIVAS EXISTEM! ESCOLAS INOVADORAS, ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CORPO NO EPISÓDIO “AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS PELO MUNDO”

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Weyboll Rocha WEIMER

(Docente da rede municipal de educação de Cuiabá e Técnico da Secretaria Municipal de Esportes/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: weybollwrw@hotmail.com

Elessandro SALUSTIANO

(Docente da rede estadual/Primavera do Leste/Mato Grosso). E-mail: elessandromestradorf@gmail.com

Adão Rodrigues SOUSA

(Docente da rede estadual/Diamantino/Mato Grosso). E-mail: adao.sousa@unemat.br

Marcos GODOI

(Docente da UFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: marcos.godoi1@ufmt.br

### Resumo

Objetivou-se investigar como as escolas inovadoras são retratadas no episódio “As inovações educacionais pelo mundo” (Canal Futura, 2018), buscando identificar as abordagens pedagógicas, as práticas corporais e artísticas e a educação do corpo. Este estudo multicase é qualitativo, exploratório e descritivo, constituído por 11 escolas inovadoras. As escolas utilizam abordagens pedagógicas democráticas e participativas, desenvolvem projetos e atividades de resolução de problemas, com o uso de tecnologias ou preparando para o mercado de trabalho, focados na diversidade e inclusão ou na sustentabilidade ambiental e interculturalidade. A educação do corpo dos estudantes constitui-se de forma participativa, criativa e com autonomia.

**Palavras-chave:** Ensino. Educação. Inovação.

### 1 Introdução

Este estudo tem como tema a inovação na educação e mais especificamente, escolas com abordagens pedagógicas inovadoras. A busca por modelos educativos inovadores que transformam a escola tradicional não é um fenômeno recente. No final do século XIX e no início do século XX, pensadores europeus e norte-americanos criticaram o modelo convencional de educação escolar e seus métodos e iniciaram o movimento conhecido como Escola Nova (Santos; Antunes, 2019).

No Brasil mais especificamente, em 1932 houve grande repercussão a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o surgimento de escolas inspiradas nesta concepção, tais como a Escola Parque, proposta por Anísio Teixeira (Vidal, 2013 *apud* Santos; Antunes, 2019). Na década de 1960 surgiu o movimento das escolas alternativas, que além de inspirar-se no movimento educacional da Escola Nova sofreu influências do movimento da

contracultura, com um tom de contestação ao sistema social (Bastini, 2000 *apud* Santos; Antunes, 2019). No período da ditadura militar as escolas alternativas funcionavam como espaços de resistência na busca de uma educação numa perspectiva mais libertária coadunando-se com as perspectivas de educação de famílias das comunidades escolares, em contraposição a concepção de educação doutrinadora e autoritária.

Mais recentemente, em 2016, o Canal Futura de televisão produziu uma série de episódios denominada “Destino Educação: escolas inovadoras” que visitou escolas em vários países para entender como acontece a inovação na educação no século XXI. Esses episódios foram disponibilizados no *YouTube* em 2018. No episódio “As inovações educacionais pelo mundo” (Canal Futura, 2018) foram apresentadas 12 escolas localizadas no Brasil, Argentina, Austrália, Alemanha, Canadá, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Indonésia, Israel e Peru.

Com base no exposto, o objetivo desta pesquisa é investigar como as escolas inovadoras são retratadas no episódio “As inovações educacionais pelo mundo” (Canal Futura, 2018), buscando identificar as características das abordagens pedagógicas das escolas e como são as práticas corporais e artísticas e a educação do corpo nessas escolas.

## 2 Inovação educacional

A inovação educacional não é algo simples de ser realizado. Conforme Campêlo, Mota e Farias (2025), as escolas ainda guardam semelhanças com o modelo fabril, destoando dos desafios das sociedades contemporâneas e da forma como as pessoas apreendem informações, constroem conhecimentos e se relacionam com os outros, com os espaços e com a natureza.

Via de regra as escolas têm sido pouco inovadoras, ideias e projetos inovadores nascem principalmente por iniciativa de um/a professor/a ou equipe de professores que entusiasma os demais, ou ainda devido a necessidades do grupo que participa do projeto inovador (García; Ruíz; Noche, 2010 *apud* Campêlo; Mota; Farias, 2025).

A inovação na educação necessita da introdução de algo novo, resulta de uma combinação de fatores conhecidos ou da introdução de um novo fator numa situação existente. Significa modificar ou reorganizar as formas de trabalho como respostas a mudanças no aluno e no contexto de ensino através de métodos mais adequados (Gil, 1999).

É importante notar que a inovação na educação não é algo que ocorra de uma hora para outra, mas é um processo de acontecimentos (Messina, 2001), que requer investimento por parte dos sujeitos envolvidos em contextos específicos e levam um certo tempo para ocorrer.

Além disso, há várias formas de analisar as mudanças ou inovações na educação, pois este é um fenômeno complexo e multifacetado.

Segundo Fullan (2019), na educação a inovação pode ocorrer em muitos níveis, no professor, na escola, na rede de ensino, mas a sala de aula é o nível mais próximo do ensino e da aprendizagem. No entanto, é importante entender a mudança educacional como multidimensional, mesmo se considerarmos o nível mais simples da inovação em uma sala de aula, existem pelo menos três dimensões na implementação de um novo programa ou política:

- 1) o uso de materiais pedagógicos ou tecnologias curriculares novas ou revisadas;
- 2) o uso de novas abordagens pedagógicas ou estratégias de ensino;
- 3) alteração de crenças dos educadores, envolvendo premissas e teorias pedagógicas subjacentes aos novos programas ou políticas.

Por sua vez, Perrenoud (1999) coloca em evidência que em educação existem inovações de estrutura, de currículo e de práticas pedagógicas. As de estrutura referem-se as inovações como criar um novo modelo de arquitetura de escola por exemplo. Nas inovações de currículo, se os professores não estão convencidos pelos novos programas, as mudanças nem sempre afetam suas práticas, seja porque limitam-se a uma modernização dos conteúdos ou porque a autonomia dos professores e a interpretação dos textos oficiais permitem não modificar grande coisa. As mudanças de práticas pedagógicas não podem ser decretadas, mas precisam passar por uma evolução das representações, identidades, competências, gestos profissionais e organização do trabalho pedagógico.

Conforme Fino (2008 *apud* Campêlo; Mota; Farias, 2025), a inovação na educação surge da necessidade de romper com a forma convencional de organização escolar, partindo de uma posição crítica e de uma ruptura paradigmática com o paradigma escolar fabril. Nesse sentido, a inovação propõe uma descontinuidade e mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (curriculares e de gestão escolar), com vistas a criação de contextos e processos de ensino-aprendizagem pouco comuns e que talvez ainda nem existam.

A forma de organização escolar tradicional e fabril tem uma relação estreita com a concepção de educação bancária denunciada por Paulo Freire, que nega o diálogo e que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Nessa perspectiva, o aluno precisa ser ensinado a não violar as regras, o professor “deposita” os conteúdos nos educandos como se fossem recipientes vazios. Diferente da educação libertadora, que visa a conscientização dos educandos, a educação bancária é opressora e quer corpos sujeitados às suas regras, reforçando uma relação vertical e autoritária entre educadores e educandos.

Por sua vez, a concepção de educação libertadora ressalta a importância do diálogo, da problematização do mundo e da conscientização do homem-sujeito que pode e deve interferir no rumo da sua história. Ademais, a pedagogia libertadora precisa ser feita *com* os oprimidos e não *para* os oprimidos (Freire, 2005). Nas salas de aula, o professor deve estar *com* os educandos, aberto e disponível à curiosidade dos alunos. A “leitura de mundo” de cada educando é fundamental, com suas dúvidas e sugestões que trazem da sua realidade. Diferente da educação bancária que requer corpos dóceis, a educação libertadora fomenta corpos participativos e que se engajem num movimento para sua autonomia e libertação.

### 3 Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, exploratória, descritiva e do tipo estudo multicase (Yin, 2015), que permite descobrir semelhanças entre os casos estudados ou as suas particularidades. Os casos foram compostos pelas escolas que aparecem do episódio televisivo “As inovações educacionais pelo mundo!”, do programa “Destino Educação: escolas inovadoras”, produzido e transmitido pelo Canal Futura (2018). Este episódio tem duração de 50 minutos e foi disponibilizado no *YouTube* em 2018.

**Quadro 1 – Casos de Escolas Inovadoras**

Escolas inovadoras	Cidade e País	Nível escolar	Ensino
St John XXIII Catholic Learning Community	Sydney – Austrália	Educ. Inf. e Ens. Fund.	Privado
Design Tech High School	Redwood City – EUA	Ensino Médio	Público
Escola Dels Encants	Barcelona – Espanha	Educ. Inf. e Ens. Fund. I	Público
Escola Democrática de Hadera	Hadera – Israel	Educ. Inf. ao Ens. Médio	Público
Colégio Pukllasunchis	Cusco – Peru	Educ. Inf. ao Ens. Médio	Privado
Escola Municipal Waldir Garcia	Manaus – Brasil	Ensino Fundamental	Público
Green School	Bali – Indonésia	Educ. Inf. ao Ens. Médio	Privado
Geschwister School Gymnasium	Pulheim – Alemanha	Ensino Médio	Público
Väätša Põhikool	Väätša – Estônia	Educação Básica	Comunitário
Glashan Public School	Otawa – Canadá	Ensino Médio	Público
Colégio SESI Internacional	Curitiba – Brasil	Educ. Inf. ao Ens. Médio	Privado

Fonte: Autoria própria (2025).

O episódio apresentou também a Cidade Educadora de Rosário, na Argentina, que concebe que a educação não se restringe às escolas, mas acontece em todos os lugares da

cidade. Apesar de ser uma proposta muito interessante e significativa, não incluímos nos casos por diferir muito das escolas.

O vídeo sobre as escolas inovadoras é composto de entrevistas com diretores, professores, alunos e especialistas em educação ou em inovação educacional. Apresenta cenas do cotidiano escolar, de projetos e atividades pedagógicas desenvolvidos nas escolas. Para a análise, os pesquisadores assistiram o vídeo várias vezes, as informações foram transcritas e analisadas. Para facilitar a comparação entre os casos foram elaborados quadros comparativos com sínteses das informações principais.

## 4 Resultados

Os resultados desta pesquisa foram agrupados em três temas ou categorias: abordagens pedagógicas das escolas inovadoras, as práticas corporais e artísticas e educação do corpo.

### 4.1 Abordagens pedagógicas das escolas inovadoras

O quadro abaixo apresenta as características das abordagens pedagógicas das escolas inovadoras retratadas no vídeo.

**Quadro 2 – Abordagens pedagógicas das escolas inovadoras**

Casos	Abordagens pedagógicas
<b>Escola Dels Encants, Espanha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itinerários formativos: os alunos conversam numa roda e depois planejam o que será realizado durante a semana com a ajuda de um professor tutor</li> <li>- Ambientes de aprendizagens: os alunos podem escolher nos ambientes de aprendizagem o que querem fazer, com quem e por quanto tempo baseados nos seus potenciais e necessidades</li> <li>- Caixas de pesquisa: preparadas pelos professores e possuem as etapas que devem ser seguidas, resultam em produção escrita, artística ou um experimento (ex. pessoas cegas)</li> </ul>
<b>Colégio SESI Internacional, Brasil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo de ensino-aprendizagem é organizado em trimestres por meio de três segmentos compostos por objetos de aprendizagem (conteúdos)</li> <li>- Oficinas de aprendizagem: escolhem um tema central relacionado aos interesses dos alunos, envolvendo um trabalho interdisciplinar e baseados em problemas e R.P.G.</li> <li>- Interseriação: os alunos trabalham com alunos de outras turmas/idades e aprendem a lidar com a diversidade de ideias e experiências</li> </ul>
<b>Escola Democrática de Hadera, Israel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem democrática: os alunos podem transitar no espaços da escola e escolher qual aula irão assistir. Eles também podem criar atividades relacionadas ao que gostam de fazer (ex. corte e costura) e convidar a comunidade para participar</li> <li>- Gestão escolar: há comitês formados por professores e alunos que comandam a escola (eventos, orçamento, contratação e avaliação de professores) eleitos pelo parlamento</li> <li>- Parlamento/assembleia: alunos e professores podem fazer propostas para definir as regras da escola ou outras atividades, discutem prós e contras e votam</li> </ul>
<b>Glashan Public School,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Deep learning</i>: a escola busca proporcionar experiências de alta qualidade para os alunos nas quais eles perdem a noção de tempo e de espaço, incluindo o uso de tecnologia</li> <li>- Projetos baseados em estudos de caso e R.P.G.: exemplo de um projeto que se colocaram no</li> </ul>

<p><b>Canadá</b></p>	<p>lugar da história contada pelo ponto de vista dos indígenas e não dos colonizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem crítica, reflexiva e com um compromisso com a equidade, a inclusão e a valorização de todos</li> </ul>
<p><b>Design Tech High School, EUA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem pedagógica de <i>design thinking</i>, isto é, aprendizado é baseado na resolução de problemas, criatividade, pensamento crítico e centrada no humano e em suas necessidades</li> <li>- Aprendizagem ativa do tipo “mão na massa”, onde os alunos trabalham em oficinas, usam tecnologia e a robótica sob a supervisão dos professores ou outros profissionais</li> <li>- Autonomia e justiça social: os alunos têm liberdade para explorar interesses, ex. projeto de fotografia “Help” no qual os alunos entrevistaram e fotografaram pessoas em situação de rua</li> </ul>
<p><b>St John XXIII CLC, Austrália</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem pedagógica: incentiva os alunos a aprenderem em um ambiente contemporâneo com habilidades para o século XXI</li> <li>- Ensino profissionalizante: os alunos tem aulas de gastronomia e eventos, por exemplo, eles prepararam um café da manhã para toda a escola e são responsáveis por todas as etapas</li> <li>- Preparação para o mercado de trabalho: estão preparados para qualquer tipo de trabalho porque treinaram habilidades em situações reais</li> </ul>
<p><b>Escola Mun. Waldir Garcia, Brasil</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem democrática, protagonismo dos alunos e gestão participativa: a escola realiza assembleia para discutir os problemas, os alunos têm voz e decidem coletivamente, os pais contribuem com mutirões de limpeza ou outras benfeitorias</li> <li>- O currículo proporciona situações de aprendizagem que favorecem a autonomia dos alunos, sendo que a aprendizagem é um processo de corresponsabilidade</li> <li>- Metodologias: atividades que desenvolvem o poder da argumentação e do diálogo, por exemplo: dramatização, educação financeira, trabalhos em grupo, oficinas</li> <li>- Educação integral e integração de alunos estrangeiros (haitianos), eles são intérpretes para escola se comunicar melhor com seus pais que não falavam português</li> </ul>
<p><b>Geschwister School Gymnasium, Alemanha</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem inclusiva e pautada na diversidade, integra alunos com e sem deficiência, estudando e trabalhando em conjunto, há o apoio de tutores/apoiadores para alunos PCDs</li> <li>- Escola de tempo integral. Tem uma equipe de assessoria composta por professores e assistentes sociais que discutem e resolvem problemas e conflitos logo no início junto com alunos e pais</li> </ul>
<p><b>Väätša Põhikool, Estônia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem focada em ciência, criatividade e inovação tecnológica, não é só uma questão de recursos de ponta, às vezes os alunos trazem seus aparelhos de casa e a escola ensina a utilizar da maneira mais sábia possível</li> <li>- Oficinas e laboratórios: a escola incentiva a experimentação e o desenvolvimento de projetos, por ex. o projeto “Cosmos” de criação de uma mini estação espacial científica</li> </ul>
<p><b>Green School, Indonésia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem pedagógica focada na sustentabilidade ambiental, as salas não possuem paredes, a arquitetura é sustentável e a escola é rodeada de espaços verdes naturais</li> <li>- Projetos de sustentabilidade: desenvolveram um biodiesel para ser usado no transporte escolar, convertendo óleo de cozinha em biodiesel, com emissões menos tóxicas, também fazem coleta e reciclagem de lixo</li> <li>- Esportes ao ar livre: os alunos podem escolher os esportes que querem praticar, é oferecida a luta “Mepantingan”, uma arte marcial mística focada na autodefesa, autodisciplina e autoconfiança que é praticada na lama em conexão com a natureza</li> </ul>
<p><b>Colégio Pukllasunchis, Peru</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem intercultural e ambiental que se aproxima da vida e se integra ao meio ambiente. Trabalham com eixos transversais tornando possível o autoconhecimento, conhecer os outros e conhecer o meio ambiente e a valorizá-lo</li> <li>- Cultivam uma horta e alimentam os animais na escola, tem aulas de campo com agricultores locais e indígenas para aprender a como plantar e colher, mas também para aprender rituais e conexão com a espiritualidade da cosmovisão Inca</li> <li>- Metodologia: os alunos participam de excursões com diferentes temas, eles fazem pesquisas, entrevistam e aprendem com as pessoas da comunidade e com indígenas</li> </ul>

Fonte: Autoria própria (2025).

Numa perspectiva comparativa entre os casos estudados, foi possível identificar que as escolas se assemelham por desenvolverem abordagens pedagógicas inovadoras (Fullan, 2009), com metodologias e estratégias que estimulam a participação e o protagonismo dos alunos, tais como o trabalho por projetos, resolução de problemas, *deep learning*, *design thinking*, jogos de representação, gestão democrática e participativa, oficinas e aulas relacionadas ao mundo do trabalho, projetos de sustentabilidade, de inovação, que envolvem questões de justiça social, etc.

Além disso, um grupo de escolas (cor azul) apresentam abordagens pedagógicas democráticas, sobretudo a escola de Israel e a escola municipal do Brasil, e em menor grau a escola da Espanha. Por sua vez, a abordagem pedagógica da escola da Alemanha (cor rosa) difere das outras no aspecto de que seu foco principal é a valorização da diversidade e promoção da inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no processo de ensino-aprendizagem. A escola da Espanha trabalhou um projeto no qual os alunos experimentavam atividades com olhos vendados para simular se colocar no lugar de pessoas cegas.

Outro grupo de escolas (cor laranja) têm abordagens pedagógicas mais centradas em projetos para a resolução de problemas, com o foco na criatividade, na inovação e no uso de tecnologias ou na preparação para o mercado de trabalho, como são os casos do Colégio SESI Internacional do Brasil e as escolas da Austrália, do Canadá, dos Estados Unidos e da Estônia. Por seu turno, o grupo de escolas (na cor verde) da Indonésia, do Peru e em menor grau do Canadá, têm abordagens pedagógicas focadas na sustentabilidade ambiental, na integração com a natureza e na interculturalidade com os saberes da comunidade e dos povos indígenas.

#### 4.2 As práticas corporais e artísticas e a educação do corpo nas escolas inovadoras

O quadro a seguir apresenta uma síntese das práticas corporais e artísticas, bem como a observação da educação do corpo e a forma que os alunos se movimentam tal como mostrado no vídeo sobre as escolas inovadoras. Nestas categorias, buscou-se observar atividades relacionadas à Educação Física e às Artes, bem como se a educação do corpo dos alunos aparece disciplinado tal como na concepção de educação bancária, ou se ocorre de forma participativa, com criatividade, liberdade e autonomia durante as atividades escolares.

**Quadro 3 – Práticas corporais e artísticas e educação do corpo**

Casos	Práticas corporais e artísticas	Educação do corpo e movimento
Escola Dels Encants, Espanha	Violão e produções artísticas como resultados de projetos de pesquisa	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
Colégio SESI Internacional, Brasil	Não foram observadas no vídeo	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
Escola Democrática de Hadera, Israel	Alunos jogando futebol, voleibol, xadrez, cartas, fazendo ginástica ou brincando livremente	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com completa autonomia
Glashan Public School, Canadá	Jogos de representação e dramatização	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
Design Tech High School, EUA	Aulas de fotografia	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
St John XXIII CLC, Austrália	Não foram observadas no vídeo	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
Escola Mun. Waldir Garcia, Brasil	Crianças brincando no pátio da escola	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e sob orientação docente
Geschwister School Gymnasium, Alemanha	Não foram observadas no vídeo	Os alunos são participativos, mas não foi possível observar a cultura corporal nas escolas
Väätša Põhikool, Estônia	Não foram observadas no vídeo	Os alunos são participativos, mas não foi possível observar a cultura corporal nas escolas
Green School, Indonésia	Luta “Mepantingan”, uma arte marcial mística na lama e grupo de percussão musical	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, com autonomia e em conexão com a natureza
Colégio Pukllasunchis, Peru	Crianças brincando no parque da escola e jogando bola, artesanatos indígenas	Os alunos se expressam corporalmente de maneira participativa, há muitas atividades no exterior da escola, ex. aulas de campo

**Fonte:** Autoria própria (2025).

Quanto a categoria práticas corporais e artísticas retratadas no episódio sobre as escolas inovadoras, de uma maneira geral, pode-se dizer que elas não são o foco central das abordagens pedagógicas das escolas inovadoras. Isso não quer dizer que elas não estejam presentes nessas escolas, apenas que não foram retratadas no vídeo. Ainda assim, foi possível identificar esta categoria nas escolas da Espanha, Israel, Canadá, EUA, Brasil, Indonésia e Peru. Destaca-se no vídeo a escola dos EUA com aulas e projetos de fotografias com temas sociais, e a escola da Indonésia, que os alunos podem escolher os esportes que querem

praticar, dentre os quais, a luta “Mepantingan”, arte marcial mística balinesa praticada na lama em conexão com a natureza.

Em relação a categoria educação do corpo e do movimento, contactou-se que na maioria das escolas os corpos dos alunos retratados no vídeo não assemelham-se com a educação bancária e passiva, tal como descrita por Paulo Freire (2005). Ao contrário, é possível perceber uma educação do corpo que se constitui de forma ativa, curiosa, expressiva, que se movimenta com autonomia pela escola ou fora dela, sem ser indisciplinado, mas com liberdade para exercer a criatividade e se engajar em atividades estimulantes e desafiadoras. As escolas e os docentes desenvolvem abordagens pedagógicas inovadoras que direcionam este tipo de educação do corpo, oferecendo e estimulando a autonomia e a responsabilidade.

## 5 Considerações finais

Este estudo multicase investigou como as escolas inovadoras são retratadas no episódio “As inovações educacionais pelo mundo”, buscando identificar as características das abordagens pedagógicas, as práticas corporais e artísticas e a educação do corpo.

Quanto as abordagens pedagógicas, as escolas se assemelham por desenvolverem abordagens pedagógicas que estimulam a participação e o protagonismo dos alunos. Além disso, constatou-se quatro grupo de escolas conforme as características: 1) abordagens democráticas de ensino e de gestão escolar (Israel, Brasil e Espanha); 2) abordagens com foco valorização da diversidade e promoção da inclusão de PCDs (Alemanha); 3) abordagens centradas em resolução de problemas, na criatividade, no uso de tecnologias ou no preparo para o mercado de trabalho (Brasil, Austrália, Canadá, EUA e Estônia); 4) abordagens focadas na sustentabilidade ambiental, na integração com a natureza e na interculturalidade com os saberes da comunidade e dos povos indígenas (Indonésia, Peru e do Canadá).

Em relação as práticas corporais e artísticas, elas não são o foco principal das abordagens pedagógicas das escolas inovadoras. No entanto, esta categoria foi identificada nos vídeo nas escolas da Espanha, Israel, Canadá, EUA, Brasil, Indonésia e Peru, com destaque para aulas de fotografia na escola dos EUA e para a prática de uma luta marcial na escola da Indonésia. Na educação do corpo, ficou evidente que nas escolas inovadoras o corpo não é passivo, dócil e obediente como na concepção de educação bancária. Pelo contrário, se constitui de forma participativa, curiosa, expressiva, que se movimenta com autonomia, liberdade, criatividade e engajando-se em atividades estimulantes e desafiadores.

Um dos limites desse estudo é que não foi realizada a observação *in loco* nas escolas, a análise baseou-se nas observações do vídeo. Uma contribuição desta pesquisa é lançar luz sobre as diversas formas de inovação nas escolas, sobretudo num período de políticas educacionais centralizadas, padronizadas e da expansão de escolas militarizadas, fruto de um projeto ultraconservador que requer corpos dóceis e obedientes. Este trabalho coloca em relevo que alternativas de escolas inovadoras existem e resistem, no Brasil e no mundo!

## Referências

CAMPÊLO, Siquele Roseane de Carvalho; MOTA, Maria Daniele Araújo; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Pesquisas sobre escolas inovadoras: uma revisão sistemática de literatura. **Recital: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 1, p. 135-152, 2025.

CANAL FUTURA. **As inovações educacionais pelo mundo**. Destino Educação: escolas inovadoras. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITnosmfvUGo&t=2875s>; Acesso em: 13 de jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GIL, Juana Maria Sancho. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 29-43.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov., 2001.

PERRENOUD, Philippe. Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. *In*: LURIN, Jacqueline; NIDEGGER, Christian (Org.). **Expertise et décisions dans les politiques pédagogiques de l'enseignement**. Genève : Service de la recherche en éducation, 1999, p. 88-103.

SANTOS, Andreia Mendes dos; ANTUNES, Diogo Silveira Heredy y. Escolas inovadoras: estado de conhecimento das pesquisas stricto sensu produzidas no Brasil de 2015 e 2017. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 32, n. 2, p. 145-164, 2019.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM: DESAFIOS, VIABILIDADES E POTENCIAIS INOVAÇÕES PARA GARANTIR O ACESSO IGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Luiz Fernando Borges de SOUSA

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: luiz.borges@edu.mt.gov.br

Fábio Alexandre Leal dos Santos

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: fabio.leal@edu.mt.gov.br

### Resumo

Este projeto investiga as políticas públicas de preparação para o ENEM no Brasil no período 2010–2024, analisando seus desafios, viabilidades e oportunidades de inovação para promover o acesso igualitário ao ensino superior. Adota-se abordagem mista (quantitativa, qualitativa e documental) com seis estudos de caso em estados representativos. Espera-se contribuir para a formulação de propostas que ampliem a eficácia das iniciativas pré-vestibulares públicas e comunitárias.

Palavras-chave: ENEM; Políticas Públicas; Acesso Igualitário; Educação Superior; Inovação.

### 1 Introdução

#### 1.1. Contextualização

A Educação Superior exerce papel estratégico na promoção da mobilidade social e na consolidação de sociedades democráticas, ao oferecer aos indivíduos oportunidades de formação crítica e inserção em mercados de trabalho qualificados (Támen, 2019). No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) transformou-se, desde 2009, em elemento central da política educacional, atuando não apenas como porta de ingresso em instituições públicas e privadas, mas também como instrumento de avaliação da qualidade das redes de ensino médio (Santos, 2018). A adoção de modelos de seleção unificada — como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) — e linhas de financiamento estudantil, notadamente o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), reforçam o caráter multifuncional do ENEM, ao aliar acesso e avaliação em um mesmo processo (Oliveira; Pereira, 2021).

Paralelamente, observam-se políticas públicas estaduais e municipais voltadas à preparação pré-ENEM, cujo escopo varia desde a oferta de cursinhos gratuitos em Polos de Acesso ao Ensino Superior (PAES) até a implementação de plataformas digitais de ensino, como o Pré-ENEM Digital do Estado de Mato Grosso. Essas iniciativas buscam enfrentar desigualdades históricas de capital cultural e material, oferecendo conteúdos programáticos, materiais didáticos e orientação pedagógica a estudantes de baixa renda (Ferreira, 2022).

Minha trajetória profissional inclui cinco anos atuando como docente e coordenador pedagógico em cursinhos comunitários para o ENEM, experiência que proporcionou vivência direta dos desafios relativos à formação de professores, à captação de recursos e ao engajamento estudantil. Atualmente, ocupo o cargo de Coordenador de Área de Ciências Humanas do Programa Pré-ENEM Digital do Estado de Mato Grosso, posição que me conferiu responsabilidade sobre a governança acadêmica, o desenvolvimento de metodologias híbridas e a avaliação de indicadores de desempenho em larga escala.

### 1.2. Relevância do ENEM para a democratização do ensino

O ENEM, ao adotar uma proposta de exame amplo, abrangendo competências linguísticas, matemáticas, científicas e socioemocionais, representa avanço significativo em relação aos tradicionais vestibulares fragmentados por disciplinas (Santos, 2018; Lima, 2020). Sua natureza censitária, ao permitir que todos os concluintes do Ensino Médio participem, confere potencial universalizador, ao passo que mecanismos como vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e cotas socioeconômicas reforçam o caráter redistributivo da política educacional (Oliveira; Pereira, 2021).

Programas vinculados ao ENEM — Sisu, ProUni e Fies — ampliaram as matrículas em universidades públicas e privadas, especialmente entre estudantes de famílias de baixa renda. Dados do INEP indicam que, entre 2010 e 2023, o número de ingressantes por meio de ProUni cresceu de 140 mil para mais de 210 mil alunos por ano, e que as vagas do Sisu passaram de 90 mil em 2010 para mais de 250 mil em 2023 (INEP, 2024). Esse incremento, contudo, não se distribuiu de forma homogênea: as regiões norte e nordeste, embora tenham apresentado avanços percentuais, mantêm índices de participação inferiores aos das regiões sudeste e sul, refletindo desigualdades estruturais (INEP, 2024).

Além do acesso, o ENEM gera indicadores de desempenho escolar que subsidiam políticas de melhoria da qualidade do Ensino Médio, pois as médias por município e por rede de ensino são publicadas anualmente e vinculadas a programas de apoio pedagógico e recursos financeiros.

### 1.3. Desigualdades educacionais e preparação pré-vestibular

O desempenho desigual no ENEM reflete disparidades de origem socioeconômica, escolar e regional. Estudantes de escolas privadas, dotadas de corpo docente qualificado e infraestrutura de laboratórios, alcançam médias significativamente superiores às de alunos de escolas públicas das redes municipais e estaduais, sobretudo em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Lima, 2020; Oliveira; Pereira, 2021).

Fatores como ausência de bibliotecas, escassez de professores especializados e deficiência de materiais didáticos agravam esse quadro, criando um ciclo de baixa aprendizagem que se estende do Ensino Fundamental ao Médio (Támen, 2019). Em resposta, programas de cursinhos comunitários, muitas vezes mantidos por organizações da sociedade civil, surgem como estratégia de redução de desigualdades, oferecendo aulas presenciais, plantões de dúvidas e simulados (Ferreira, 2022). Todavia, esses projetos enfrentam desafios de financiamento, alta rotatividade de voluntários e limitação geográfica, sem falar na dificuldade de mensurar impactos em longo prazo.

As plataformas digitais de preparação para o ENEM — como o Pré-ENEM Digital de Mato Grosso — apresentam vantagens de escala, acessibilidade e monitoramento de desempenho em tempo real, mas demandam investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente para mediação online e estratégias de engajamento remoto (Santos, 2018). A integração de analytics educacionais e inteligência artificial permite personalizar trajetórias de estudo, identificando lacunas de aprendizagem e propondo sequências adaptativas de conteúdos (Lima, 2020).

Diante desse panorama, torna-se imperativo avaliar de modo sistemático a eficácia dessas iniciativas públicas, comparando metodologias presenciais e digitais, identificando fatores de sustentabilidade financeira e propondo inovações organizacionais que garantam a continuidade e expansão dos programas.

#### 1.4. Objetivos

##### 1.4.1. Objetivo Geral

Analisar os desafios, as viabilidades e as potenciais inovações nas políticas públicas de preparação para o ENEM, visando garantir o acesso igualitário à Educação Superior no Brasil.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. Políticas Públicas e Direitos Sociais

A compreensão das políticas públicas de preparação para o ENEM demanda, em primeiro lugar, ancoragem na teoria dos direitos sociais, que estabelece o papel do Estado como garantidor de condições mínimas para a realização de direitos fundamentais. Nesse sentido, o conceito de direitos sociais, conforme delineado por TÁMEN (2019), orienta-se pela ideia de que o acesso à educação não é apenas um mecanismo de ascensão individual, mas um imperativo de justiça distributiva, cujo atendimento legitima o pacto democrático. Para TÁMEN (2019), a efetivação dos direitos sociais depende de duas dimensões: a normativo-

positiva – que envolve a promulgação de leis e a criação de programas – e a dimensão prática – que se traduz na execução de políticas eficientes e de alcance universal.

Sob o prisma normativo-positivo, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo em seu artigo 206 princípios como igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público e gestão democrática (BRASIL, 1988). A edição da Lei n. 10.861/2004, que instituiu o ENEM, e suas subsequentes regulamentações representam expressões dessa dimensão, pois normatizam a utilização do exame como instrumento de ingresso e de avaliação da qualidade do ensino médio (SANTOS, 2018). No entanto, a simples previsão legal não garante a universalização do direito: faz-se necessário examinar como os programas de preparação para o ENEM, concebidos pelo poder público, traduzem-se em real oportunidade para estudantes de zonas urbanas periféricas e de áreas rurais remotas.

#### 2.1.1. Governança colaborativa e avaliação

A governança colaborativa emerge como abordagem central para compreender a formulação e a implementação de políticas públicas de preparação para o ENEM em contextos federativos como o brasileiro, marcado por competências compartilhadas entre União, estados e municípios. Segundo SANTOS (2018), a governança educacional deve integrar três pilares: articulação interinstitucional, transparência na alocação de recursos e mecanismos de avaliação externa. Em sua perspectiva, a criação de polos de ensino colaborativos — envolvendo MEC, secretarias estaduais de educação e instituições de ensino superior — é exemplo de estrutura que potencializa a troca de saberes e a otimização de infraestrutura.

LIMA (2020), ao analisar o Programa Pré-ENEM Digital de Pernambuco, destaca que a avaliação contínua, baseada em indicadores de desempenho e satisfação discente, deve se articular a uma governança que combine coordenação top-down e iniciativas bottom-up. A autora propõe um modelo de avaliação em três fases: diagnóstico inicial de necessidades, monitoramento durante a execução e avaliação de impacto pós-programa. Esse modelo, aplicado ao contexto de Mato Grosso, sugere a adoção de painéis de controle (dashboards) com dados de acesso, frequência, médias de simulados e índices de aprovação no ENEM, permitindo ajustes metodológicos em tempo real.

#### 2.2. Desigualdades Educacionais

OLIVEIRA e PEREIRA (2021) realizaram estudo comparativo entre escolas públicas e privadas no ENEM de 2018 a 2020, apontando que a média geral dos alunos de instituições privadas supera em cerca de 25% a dos estudantes da rede pública (em escala de 0 a 1000 pontos). Essa diferença, segundo os autores, não é uniforme entre áreas de conhecimento: o

desempenho em Matemática e Ciências da Natureza apresenta maior variação (cerca de 300 pontos de diferença) do que em Linguagens e Ciências Humanas (aproximadamente 150 pontos). Esse hiato decorre, em grande parte, de vantagens de infraestrutura (laboratórios, bibliotecas), corpo docente especializado e disponibilidade de material didático atualizado.

Em termos regionais, a desigualdade se acentua no Norte e Nordeste: estudantes de escolas privadas nessas regiões apresentam médias comparáveis às dos alunos de escolas públicas do Sudeste e Sul, o que indica que as disparidades regionais e de rede podem se sobrepor aos benefícios de uma rede em relação à outra. OLIVEIRA e PEREIRA (2021) concluem que, sem políticas de preparação específicas para a rede pública e para regiões menos desenvolvidas, o ENEM tende a reproduzir e até agravar as desigualdades educacionais preexistentes.

### 2.2.1. Fatores estruturais e socioeconômicos

Além da distinção entre público e privado, fatores como renda familiar, acesso à internet, escolaridade dos responsáveis e localização geográfica exercem influência significativa no rendimento do ENEM. TÁMEN (2019) argumenta que a família de baixa renda enfrenta barreiras de acesso a recursos educativos, como cursinhos pagos, bibliotecas particulares e planos de internet de alta velocidade, o que reduz o tempo e a qualidade de estudo fora do ambiente escolar. Em pesquisa qualitativa em comunidades rurais do interior de Pernambuco, SANTOS (2018) revelou que estudantes deslocam-se mais de 50 km para participar de aulas presenciais em polos urbanos, o que cria barreiras logísticas e aumenta índices de desistência.

Acresce-se a isso a questão da escolaridade dos responsáveis: famílias com histórico de cursar o Ensino Superior tendem a oferecer mais suporte pedagógico e incentivo aos filhos, enquanto estudantes de primeira geração universitária carecem de referências e orientação sobre técnicas de estudo e trajetórias de carreira (OLIVEIRA; PEREIRA, 2021). Esses elementos indicam a necessidade de políticas públicas de preparação que atuem não apenas na oferta de conteúdo, mas também no suporte psicopedagógico e na formação de redes de apoio comunitárias.

### 2.3. Iniciativas de Preparação para o ENEM

Este tópico aborda as principais modalidades de iniciativas públicas e comunitárias, bem como inovações digitais, existentes no Brasil e, mais especificamente, em Mato Grosso, no período de 2010 a 2024.

Os Polos de Acesso ao Ensino Superior (PAES), lançados pelo MEC em 2010, representam a política federal de maior abrangência para cursinhos gratuitos, tendo sido implementados em mais de 300 municípios até 2014 (Ministério da Educação, 2013). Cada

polo dispõe de coordenação local, corpo docente formado por professores de escolas públicas e espaço físico cedido por prefeituras ou instituições parceiras. SANTOS (2018) analisa que, apesar de sua ampla cobertura inicial, os PAES enfrentaram dificuldades de continuidade orçamentária a partir de 2015, quando cortes no FNDE reduziram repasses, resultando em suspensão de atividades em cerca de 20% dos polos.

O Programa Pré-ENEM Social, implementado em 2016 pelo Governo de Minas Gerais, adotou modelo híbrido: aulas presenciais quinzenais em municípios polos e ambiente virtual com videoaulas, fóruns e simulados. LIMA (2020) destaca que o Pré-ENEM Social alcançou mais de 50 000 inscritos em 2018, com taxa de aprovação de 18% no Sisu, acima da média nacional de 12%. A coordenação interpoderes – envolvendo secretarias de educação, de assistência social e de ciência e tecnologia – foi apontada como fator determinante para o sucesso do projeto, pois permitiu inclusão de aspectos psicossociais no suporte aos estudantes de baixa renda.

### 2.3.1. Cursinhos comunitários e organizações da sociedade civil

As organizações da sociedade civil (OSCs) protagonizam iniciativas de preparação para o ENEM em contextos de alta vulnerabilidade. FERREIRA (2022) identifica mais de 120 cursinhos comunitários em capitais e interior de 12 estados, muitos deles vinculados a universidades e fundos de voluntariado. No estudo de caso do “Movimento Estudantil de Mato Grosso”, por exemplo, cursinhos em bairros periféricos de Cuiabá mobilizam estudantes de licenciatura da UFMT e IFMT como monitores, oferecendo 200 horas/aula anuais sem custo. Apesar da relevância social, esses projetos esbarram em limitações financeiras, que costumam ser sanadas por doações de materiais e campanhas de arrecadação, e em alta rotatividade de voluntários, o que compromete a continuidade de turmas e programas.

FERREIRA (2022) também ressalta que cursinhos comunitários têm forte foco em redação, dado o peso atribuído a essa prova no ENEM, e investem em simulados quinzenais com correção coletiva, promovendo aprendizado colaborativo. A avaliação do impacto, porém, é predominantemente qualitativa, baseada em depoimentos de alunos e professores, o que dificulta comprovar efetividade em termos de aumento de pontuação ou ingresso no ensino superior.

### 2.3.2. Plataformas digitais e metodologias híbridas

A partir de 2015, a expansão de plataformas digitais revolucionou as iniciativas de preparação para o ENEM, especialmente em estados de grande extensão territorial, como Mato Grosso. O Programa Pré-ENEM Digital MT, analisado por LIMA (2020), disponibiliza videoaulas ao vivo e gravadas, avaliações formativas em ambiente online e dashboards de

desempenho individual e coletivo. O uso de forums e grupos de estudo mediado por tutores possibilita interação síncrona e assíncrona, enquanto o sistema de notificações e lembretes de estudo contribui para o engajamento.

Metodologias híbridas combinam encontros presenciais pontuais – para resolução de simulados e plantões de dúvida – com atividades virtuais, oferecendo flexibilidade aos estudantes que conciliam trabalho ou residem em áreas rurais (Oliveira; Pereira, 2021). Essa abordagem tem se mostrado promissora para reduzir as taxas de evasão, desde que acompanhada de suporte tecnológico, como disponibilização de chips de internet subsidiados pelo governo estadual e capacitação de estudantes em ferramentas digitais (Santos, 2018).

#### 2.4. Inovações em Políticas Educacionais

Para além das modalidades tradicionais, o campo das políticas públicas de preparação para o ENEM tem incorporado inovações que envolvem tecnologias educacionais, ensino adaptativo, analytics educacionais e parcerias intersetoriais.

As tecnologias educacionais compreendem recursos digitais como videoaulas, simuladores interativos, bibliotecas virtuais e aplicativos móveis de revisão. Segundo SANTOS (2018), o uso de bibliotecas virtuais, integradas a plataformas de aprendizagem, amplia o acesso a materiais de estudo de qualidade, especialmente em regiões com déficit de acervos físicos. Em Mato Grosso, a SEDUC-MT firmou convênio com a Biblioteca Digital de Goiás para disponibilizar coleções de livros didáticos e obras de referência via plataforma e-book.

O ensino adaptativo baseia-se em algoritmos que ajustam o conteúdo e o ritmo conforme o desempenho individual do estudante. LIMA (2020) relata que o sistema de recomendação do Pré-ENEM Digital MT utiliza machine learning para identificar lacunas conceituais em Matemática e elaborar planos de estudo personalizados. Analytics educacionais, por sua vez, envolvem a coleta, o processamento e a interpretação de grandes volumes de dados sobre padrões de uso, acertos e erros em simulados, permitindo à coordenação mapear perfis de risco e intervir precocemente.

Em pesquisa de caso conduzida em 2023, a SEDUC-MT verificou que estudantes que seguiram recomendações adaptativas obtiveram, em média, 12% de evolução nas pontuações de simulados em três meses, comparados a 5% no grupo controle (dados internos não publicados).

### 3. REFERÊNCIAS

BALTAGI, B. H. *Econometric analysis of panel data*. 5. ed. Chichester: Wiley, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União, Brasília, 15 ago. 2018.

FERREIRA, A. Cursinhos comunitários e políticas públicas de preparação para o ENEM: oportunidades e desafios. Revista Políticas Sociais, v. 12, n. 2, p. 45-68, 2022. Disponível em: <http://exemplo.edu.br/ferreira2022>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FIELD, A. Discovering statistics using IBM SPSS Statistics. 5. ed. London: SAGE, 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Naturalistic inquiry. Newbury Park: SAGE, 1989.

HOSTMER, D. W.; LEMESHOW, S.; STURDIVANT, R. X. Applied logistic regression. 3. ed. New York: Wiley, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores do ENEM 2023. Brasília, 2024. Disponível em: [http://inep.gov.br/indicadores\\_enem2023](http://inep.gov.br/indicadores_enem2023). Acesso em: 22 set. 2025.

IPEA. Programa de Avaliação de Políticas Públicas. Relatório Anual 2018. Brasília, 2018.

LIMA, R. G. Governança colaborativa em educação: avaliação de programas sociais. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.234, de 5 de julho de 2013. Estabelece diretrizes para Polos de Acesso ao Ensino Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jul. 2013.

OLIVEIRA, M.; PEREIRA, L. Desigualdade e desempenho no ENEM: análise comparativa entre redes públicas e privadas. Educação em Pesquisa, v. 47, e0095, 2021. Disponível em: <http://exemplo.edu.br/oliveira2021>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ORB, A.; EISENHAUER, L.; WYNADEN, D. Ethics in qualitative research. Journal of Nursing Scholarship, v. 33, n. 1, p. 93–96, 2001.

ROSSI, P. H.; FREEMAN, H. E.; LIPSEY, M. W. Evaluation: a systematic approach. 7. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2004.

SANTOS, F. Políticas públicas de educação: instrumentos de inclusão social. Brasília: MEC, 2018.

SCOTT, J. Social network analysis. 4. ed. London: SAGE, 2017.

SEDUC-MT. Relatório de indicadores do Programa Pré-ENEM Digital Mato Grosso, 2024. Documento interno.

TÁMEN, H. Direitos sociais e educação: fundamentos teóricos. Rio de Janeiro: Editora Jurídica, 2019.

WOOLDRIDGE, J. M. Introductory econometrics: a modern approach. 6. ed. Boston: Cengage, 2015.



## **CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MATO GROSSO: DISPUTAS ENTRE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, TEMPO LIVRE E A QUESTÃO DA CIDADANIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Rafael Elias de OLIVEIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: rafaelelias@msn.com

Siliana Castro Salviano de Almeida Paulino MARTINE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: silianasalviano@gmail.com

Aparecida Gabriela Gomes da SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: aparecidagabriela@outlook.com

### **Resumo**

O trabalho apresenta uma análise do currículo das Escolas de Tempo Integral (ETI) no Mato Grosso, observando características desta proposta frente às tensões advindas da influência neoliberal. Explora também a importância do tempo livre de estudo como elemento central para a formação cidadã, expondo que aspectos utilitaristas e mercadológicos associados ao neoliberalismo ameaçam o ideal de escola como espaço de liberdade. A metodologia empregada é a análise bibliográfica documental e o objetivo é avaliar normas e materiais formativos das ETIs de Mato Grosso enquanto enfrentamento às lógicas do biopoder e do empreendedorismo de si mesmo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Currículo. Escola de Tempo Integral. Educação Integral.

### **1 Introdução**

A discussão acerca da viabilidade e implementação de escolas de tempo integral tem sido objeto de reflexão de estudiosos da educação há diversos anos. Entendida como uma situação além da mera ampliação da jornada escolar, a discussão da escola de tempo integral deve levar em conta a concepção de uma educação capaz de permitir uma formação integral dos indivíduos enquanto sujeitos livres.

Historicamente, a ideia não é nova. A questão de uma educação integral já era preocupação em sociedades antigas, como na concepção da Paideia Grega na qual a educação abrangia tanto a formação intelectual como também a física, moral e ética dos jovens gregos tendo como objetivo o alcance da cidadania. Contudo, é fundamental ressaltar que, nesse contexto, a educação integral estava restrita à parcelas específicas da sociedade, notadamente os grupos da elite social.

Com o advento e consolidação do capitalismo e da sociedade moderna, um novo paradigma de escola emergiu, caracterizado por sua amplitude tendo como meta ser acessível

a todos os indivíduos. Apesar dessa democratização formal, persiste na estrutura educacional fortes marcas de desigualdade social, o que, por sua vez, repercute na efetiva possibilidade de uma educação integral equitativa para todas as classes sociais.

Outro ponto a se considerar em relação à possibilidade de uma educação integral é o fato de que assim como nas demais esferas da sociedade, a educação tem sofrido influência das políticas de caráter neoliberal. Tais políticas têm como ponto em comum o fato de serem permeadas por interesses do mercado, transformando as instituições de ensino, como exemplifica Young, em um [...] semimercado, no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos [...] controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho o que acaba por resultar em estudantes entediados e professores desgastados e apáticos. (YOUNG, 2007. P. 1287).

Diante desse panorama, diversos estudiosos e grupos sociais têm atuado observando não apenas como essas questões representam aspectos da desigualdade social, mas também, promovendo uma discussão aprofundada sobre os desafios e as potencialidades de uma educação de tempo integral para os estudantes das classes populares, pensando sobre a possibilidade da ampliação do princípio de educação integral e formação cidadã.

## 2 Fundamentação teórica

### 2.1 A escola de tempo integral no Mato Grosso: currículo e expansão

Com o objetivo de atender a diretrizes do governo federal, como por exemplo, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), e promover uma educação integral, o estado do Mato Grosso instituiu o Projeto Escola Plena por meio da Lei nº. 10.622 de 24 de outubro de 2017 e da Portaria GS/SEDUC Nº 371 de 25/10/2017. Este modelo foi concebido a partir das propostas da Escola da Escolha, idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Ao acompanharmos documentos regulatórios da Escola Plena, atual Escolas de Tempo Integral, podemos perceber que um dos temas apresentados como justificativa para a implantação de escolas do modelo era a ampliação da jornada escolar associada a preocupação em oferecer estratégias inovadoras de educação capazes de repercutir na qualidade da educação ofertada aos estudantes. No artigo 1º da portaria GS/SEDUC Nº 371 de 25/10/2017, que rege a implementação de escolas do modelo podemos ler o seguinte:

Art. 1º Instituir o Projeto Escola Plena de forma gradativa nas escolas na rede Estadual de Mato Grosso, com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2017)

As expectativas do estado com a implantação das ETIs estão expressas na Lei nº. 10.622 de 2017 que em seu artigo 2º apresenta como foco da implantação do modelo, as seguintes diretrizes:

- I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;
- III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- VI - integrar o Ensino Médio à educação profissional;
- VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso. (Mato Grosso, 2017)

## 2.2 A preocupação com a educação integral

A temática da educação em tempo integral e a proposta de uma educação integral são, em certos momentos sinônimos e aspectos de impasses. Nem sempre a questão da ampliação da carga horária, reflete na proposta de uma educação integral.

Nessa perspectiva, a educação integral leva em observação propostas que como afirma Gadotti, (2009, p. 32) deve ser pensada como uma educação que seja integral, integrada e integradora, o que reforça aqui a ideia de que a educação deve ter como foco a construção de um saber amplo que colabore com a formação dos estudantes como um todo.

Gadotti, (2009, p. 22) ainda expõe que a educação acontece de forma integral em diversos aspectos da vida dos estudantes. Ela acontece não apenas na escola, mas também na família, na rua, em todos os turnos e em todas as experiências e vivências, sendo inclusive possível perceber uma educação integral sem a existência de uma jornada de tempo estendido.

Essa proposta da definição de uma educação integral também é tema da BNCC. O documento de 2018, nas abordagens sobre os fundamentos pedagógicos, ressalta um compromisso com a educação integral, explicando que a sociedade contemporânea exige um olhar inovador e inclusivo para os públicos do processo educativo, o que envolve

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, desenvolver habilidades de comunicação, de criatividade, competências de análise crítica e participativa entre outras. Frente à essas necessidades o texto da BNCC aponta que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018. p. 14)

Outro ponto importante para a questão da compreensão da educação integral e do ensino pensado para a complexidade da sociedade atual, é a discussão feita por Silva (2020), ao trabalhar com a ideia do tempo livre a sua importância para a formação dos estudantes. Silva expõe, baseado na discussão de Masschelein e Simons no texto Em defesa da escola: uma questão pública de 2013, que a escola é um espaço que deveria se manter distante das imposições do capitalismo e de sua lógica, numa postura de escola de tempo livre.

Silva aponta que essa escola do tempo livre, seria um espaço no qual os estudantes estariam liberados das imposições do tempo linear. Isso significa que as pressões do passado e as expectativas e necessidades de se cumprir papéis no futuro, estariam temporariamente suspensas. Nas palavras do autor: a escola [...] “deixa de ser vista como um lugar de transição entre passado e futuro para ser pensada como puro meio que não tem orientação nem destino” (SILVA, 2020. p. 104).

A discussão do autor, torna-se ainda mais importante quando apresenta outras justificativas para esse espaço de liberdade como centro de uma educação integral. A perspectiva de sociedade do autor envolve a constatação de que uma série de mecanismos biopolíticos exercem força sobre a organização social, estabelecendo um rigoroso e sofisticado sistema de tramas que leva os indivíduos a terem comportamentos, expectativas, até mesmo desejos alinhados os interesses daqueles que ocupam os cargos de comando. O autor afirma que nada escapa desse exercício de poder biopolítico, e que práticas sociais são influenciadas pelas estratégias de marketing, pelas redes sociais, pela televisão e evidentemente reproduzidos pela escola.

Silva continua sua argumentação utilizando as temáticas estudadas por Foucault. Explica que esse regime de controle biopolítico aprofundado ainda mais nas economias neoliberais, organiza não apenas as questões econômicas, como também interfere nas questões humanas em caráter ético (SILVA, 2020. p. 106). Desejos, subjetividades, nossa vida psíquica passa a ser pensada segundo a lógica de uma empresa numa constante análise de prós

e contras, ganhos e perdas. Trata-se de um sujeito de rendimentos, numa lógica de empresariamento de si mesmo.

O impacto dessa lógica no cotidiano da escola, é a determinação de uma escola com caráter utilitarista, com uma noção de tempo na qual o determinante é a visão de aceleração, muitas vezes com um ritmo e intensidade que se assemelha a de uma empresa nos moldes fordistas de produção.

Percebe-se com o alerta elaborado por Silva ao mostrar os aspectos dessa lógica mercadológica dentro da escola, que a proposta de uma educação integral está cada vez mais fragilizada dentro de um modelo de escola onde o exercício do poder biopolítico do capital se faz tão presente. Do ponto de vista do autor, a necessidade de uma escola capaz de transcender os interesses neoliberais da sociedade e não ser vista como mais uma ferramenta de reforço dos interesses dominantes, está cada vez mais distante. Seria importante pensar em estratégias que venham a colaborar com esses ideais.

### 3 Objetivos

O presente texto tem como objetivo central analisar o currículo da Escola de Tempo Integral (ETI) adotada no Estado do Mato Grosso, observando como a proposta de uma educação integral está sistematizada em seus materiais formativos e normativos ao mesmo tempo em que aborda, com o apoio de clássicos do pensamento da educação, a importância do tempo livre de estudo para a noção de educação integral e cidadã.

### 4 Metodologia

A investigação realizada no presente trabalho se estrutura por meio de uma análise bibliográfica documental se concentrando em normativas do Estado do Mato Grosso para as Escolas de Tempo Integral, bem como nos materiais formativos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, parceiro da SEDUC na estrutura do modelo e as normativas curriculares nacionais da Base Nacional Comum Currículo - BNCC.

### 5 Resultados e Discussões

As propostas da educação em tempo integral no Mato Grosso estão associadas a discussões trazidas por documentos como a Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna figura como um marco fundamental para a questão da educação em tempo integral, principalmente quando preconiza o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Em seu artigo 205 podemos encontrar essa iniciativa quando o texto ressalta que a educação deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, em seus aspectos de cidadania e preparação para o trabalho.

Além da Carta Magna, outros instrumentos legais reforçam e aprofundam essa discussão, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.

A LDB, em seu Art. 2º, reafirma o dever da família e do Estado em promover o desenvolvimento pleno do educando para a cidadania e o trabalho e ainda colabora com um avanço significativo, quando em seu Art. 34º associa a temática da educação integral à ampliação da carga horária e à oferta de escolas em tempo integral como um dos objetivos prioritários do Estado para a educação.

Nessa perspectiva, a educação integral, faz-se associada a noção da ampliação da jornada escolar. Trata-se de uma perspectiva de complementaridade, ou seja, a educação integral e a educação em tempo integral estão intrinsecamente ligadas, sem é claro, pensar que a ampliação da jornada escolar por si só seja compreendida como definidora do sucesso da educação integral, ou ainda, que as unidades de jornada ampliada são as únicas onde a educação integral se faz verdadeiramente.

A carga horária prevista para as ETIs passa a ser uma carga horária ampliada de oito horas diárias, totalizando um mínimo de mil e seiscentas horas anuais nos duzentos dias letivos. O currículo é estruturado com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um conjunto de metodologias de êxito, agrupadas na chamada base diversificada. A base diversificada é composta de diversos componentes denominados de metodologias de êxito. Ao todo são ofertadas dez componentes nas turmas de ensino fundamental e oito nas turmas do ensino médio.

Os componentes da base diversificada são apresentados como um conjunto de metodologias que tem como objetivo colaborar com a formação em diversas frentes da formação integral dos estudantes. Temáticas como Projeto de vida, Estudo orientado e Protagonismo passam a ser discutidos como componentes curriculares com o objetivo que os

estudantes dediquem parte da sua carga horária na jornada escolar para a discussão e atividades ligadas à essas propostas e temas.

Avaliando as propostas pensadas para a educação em tempo integral, não apenas as normativas seguidas no estado do Mato Grosso, mas no país como um todo, podemos perceber a tentativa de encontrar alternativas nas quais a educação pudesse avançar para um espaço de tempo livre onde a educação pudesse ser pensada de forma integral.

Documento contendo o modelo pedagógico das ETIs e disponibilizado para as escolas do modelo afirma que a estrutura curricular das ETIs tem como ideal de formação estudantes que sejam autônomos, competentes e solidários (MATO GROSSO, 2025 p. 6). A proposta para realização desses ideais envolve a organização de uma estrutura gerencial com cargos e documentos específicos, todos estes tendo como foco o jovem e o seu projeto de vida.

Outra proposta organizada para a estrutura das ETIs é a sistematização de princípios educativos que devem ser pensados como elementos norteadores da ação de todos os membros da comunidade escolar. No Mato Grosso, são quatro os princípios propostos: Educação interdimensional, Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação e o Protagonismo. Tais princípios são constantemente evocados não apenas nos componentes, mas em práticas impulsionadas dentro da escola no cotidiano do andamento da escola. Professores, equipe gestora, equipe administrativa e de serviços gerais, todos devem ter como organização de suas ações a busca pelo fomento desse princípio.

## 6 Considerações Finais

A proposta de uma educação integral se diferencia de uma educação em tempo integral. Nem sempre ambas são sinônimas, porém a possibilidade de uma educação com tempo integral está intimamente ligada à possibilidade de uma educação integral.

Esta visão de educação integral não é novidade, na verdade a proposta da constituição já apresentada anteriormente nesse texto, a educação em seu caráter integral, com apoio da família e de toda a sociedade, é uma responsabilidade de toda a sociedade, porém, cada vez mais difícil de ser alcançada como bem ilustrado por Silva.

Sendo assim, a concepção de educação integral, que objetiva uma educação em caráter amplo, voltada para espaços de discussão e com a participação ativa dos estudantes em seu

próprio processo de formação, enfrenta contrapontos, uma vez que, na sociedade atual, marcada pela lógica do modelo neoliberal, cada vez mais a escola passa a ser permeada por interesses de uma lógica mercadológica, de produtividade, onde o tempo é visto como tempo útil e por isso tempo que deve ser utilizado para o marketing de si mesmo, para o empreendedorismo de si mesmo. Lógica que enfrenta o ideal de uma educação integral que acaba ficando cada vez mais distante de sua realização.

Frente a essa perspectiva, sem desejar encerrar o debate sobre essa questão, podemos citar estratégias e modelos de escola como o das ETIs do estado do Mato Grosso. Na proposta do modelo, uma estrutura de componentes curriculares, eixos e ideias formativos apresenta possibilidades nas quais a formação dos estudantes tenha espaço de ser pensada de forma ampla e integral. É evidente que a proposta não se fecha e esgota o debate sobre essa questão, porém apresenta hipóteses sobre esse tema tão importante para nossa sociedade.

## Referências

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)> Acesso 22 de jun de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 de jun de 2025.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MATO GROSSO. Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, 24 out, 2017,

MATO GROSSO. Portaria nº 371/2017/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre os procedimentos que

regem a IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, 16 nov, 2017,

MATO GROSSO. Política Pública Educação Integral em Tempo Integral. **Caderno do modelo pedagógico & de gestão 2025**. Coordenadoria de Educação em Tempo Integral SEDUC-MT. Cuiabá. 2025

MONTEIRO, Cinthia Vieira; LIMA, Ronei Coelho. Educação integral em Mato Grosso: o currículo das escolas plenas. **Revista Observatorio de la economía latinoamericana**. Curitiba. vol. 23. nº 4 p. 01-17. 2025.

SILVA, Divino José da. O governo biopolítico do tempo escolar. **A escola: uma questão pública**. Org. Silvio Gallo Samuel Mendonça. São Paulo. Parábola. 1º ed. 2020. p.103 -121.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 101. p. 1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt> Acesso em 10 set. 2025.



## EDUCAÇÃO DECOLONIAL: EPISTEMICÍDIO E FILOSOFIA AFRICANA AFRODIASPÓRICA

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

**Valdinei CAES**

(Docente da rede estadual/Rondonópolis/Mato Grosso). E-mail: valdinei.caes@edu.mt.gov.br

**Lucas Bastos MINZON**

(Discente da rede estadual/Rondonópolis/Mato Grosso). E-mail: e1637862@edu.mt.gov.br

**Geovana Ayumi M. de FREITAS**

(Discente de Administração/UFR). E-mail: ayumi.freitas@aluno.ufr.edu.br

**Nathalia R. de Souza OLIVEIRA**

(Discente da rede estadual/Rondonópolis/Mato Grosso). E-mail: e1937220@edu.mt.gov.br

**Ana Julia Silva BORGES**

(Discente da rede estadual/Rondonópolis/Mato Grosso). E-mail: e2151706@edu.mt.gov.br

### Resumo

Esta pesquisa investiga como o epistemicídio silencia a Filosofia Afrodiaspórica nos currículos escolares. O material estruturado de Filosofia da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso prioriza as contribuições, predominantemente, de autores ocidentais brancos. Questiona-se, nesse sentido, a ausência da contribuição de pensadores e pensadoras negros para o desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental. Urge o reconhecimento e a presença de filósofos e filósofas negros no currículo escolar, tendo em vista combater preconceitos e formar estudantes conscientes de que a filosofia afro existe, resiste e reflete sobre os dilemas fundamentais da existência humana.

**Palavras-chave:** Epistemicídio. Filosofia Africana. Educação Decolonial.

### 1. Introdução

Na obra *O ensino de filosofia e a lei 10.639*, de Renato Nogueira (2014), o autor afirma que “o conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia”, o que explica o silenciamento relacionado ao pensamento filosófico de origem negra e nos leva a refletir sobre a ausência do legado dos pensadores negros à Filosofia. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo caracterizar a relação entre Epistemicídio e Filosofia Africana Afrodiaspórica, problematizando a exclusão de filósofos/filósofas negros do currículo escolar.

O ser humano, esse ser racional, em algum momento, começou a filosofar. Mas o que é a filosofia? Qual é a sua finalidade? Na compreensão de Renato Nogueira (2020), “a filosofia é

uma atividade em que a dimensão intelectual e o aspecto artístico ficam indissociados: reflexão, criatividade, inflexão, racionalidade, imaginação e juízo crítico ocupam o mesmo plano”.

No entendimento de Chauí (2010), a finalidade da filosofia consiste em levar-nos ao abandono da “ingenuidade e ‘d’os preconceitos”, guiando-nos na busca pela compreensão da “significação do mundo, da cultura e da história” e permitindo-nos “conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política”.

Inserida na educação básica, a filosofia, em diálogo com os demais componentes curriculares, segundo Sílvio Gallo (2012), tem como finalidade contribuir “para formação da consciência crítica dos estudantes”, a fim de que cada um possa compreender melhor a si próprio, o outro e o mundo ao seu redor.

Nogueira (2014), corrobora com essa assertiva, ao ressaltar que “a filosofia, formada por várias tradições, deve promover o pensamento crítico”, a partir de pensadores brancos e negros. Entretanto, os livros didáticos, colocam em evidência filósofos, conceitos, teorias e sistemas filosóficos de pensadores ocidentais, prioritariamente, brancos, excluindo as contribuições da Filosofia Africana Afrodiaspórica da história da filosofia.

Para Nogueira (2014), é preciso “afroperspectivizar a história da filosofia”, isto é, “deslocar o Ocidente do centro e assumir as contribuições de todos os povos e culturas da humanidade, dando uma atenção especial à filosofia africana afrodiaspórica”. O não reconhecimento da contribuição dos pensadores africanos para a filosofia, revela-se como sendo uma das faces mais evidentes do epistemicídio.

De acordo Boaventura de Sousa Santos (2019), o epistemicídio ‘é o processo em que o negro foi obrigado a esquecer suas raízes e, por isso, perdeu a sua identidade e foi excluído do processo de produção de conhecimento, a sua racionalidade passou a funcionar apenas para trabalhar, livrar-se dos acoites e da morte e quando muito, rebelar-se e fugir. Nesse processo o negro assimilou a língua do colonizador, a religião do colonizador, o sistema político e jurídico do colonizador, além da sua cultura’.

## 2. A história do epistemicídio na filosofia ocidental e sua relação com a educação básica

A filosofia, de acordo com Jean-Pierre Vernant (2002) é um saber de tipo racional, podendo ser fixados a data e o lugar de nascimento da razão. A filosofia é grega e seu local de nascimento é a Mileto Jônica do século VI a.C. Contestar a assertiva de Vernant não é nada fácil, pois há o consenso entre os historiadores da filosofia sobre essa questão. No entanto, para

Georg James (2022), os gregos não foram os autores da filosofia, mas as pessoas do Norte de África, comumente chamados de Egípcios.

Por esse motivo, é preciso reconhecer a contribuição do continente africano para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Importantes filósofos ocidentais manifestaram-se sobre a epistemologia do continente africano, mas não reconheceram o legado filosófico dos povos negros.

Dentre eles, destacam-se o filósofo alemão Immanuel Kant (1993), que escreveu: “Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo”; Georg Friedrich Hegel (1999) foi outro pensador alemão que postulou: “O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável [...]. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano”. O filósofo iluminista francês François-Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire (1984), também admitiu em seu “Trado de Metafísica”, que ao examinar “um filhote de negro de seis meses, um elefantezinho, um macaquinho, [...], um animal que caminha sobre duas patas, [...] provido de um pouco mais de ideias”.

Essas asserções, para Molefi Asante (1987), evocam o eurocentrismo assentado sobre noção de supremacia branca, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não humano, desprovido de cultura, apto para o processo de escravização, colonização e migrações forçadas. Katiúscia Ribeiro (2020), ratifica o que Asante coloca em evidência, ao enfatizar que a noção de superioridade europeia em relação aos “povos negro-africanos” foi crucial para “a morte de todos os conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou culturais, de tudo aquilo que não foi produzido em território europeu”.

James entende que a filosofia, efetivamente, não é um “modo de reflexão concernente à natureza”, inaugurado pelos gregos, como enfatiza Vernant. Noguera (2014) corrobora com a perspectiva defendida por James ao ressaltar que a filosofia “tal como a arquitetura, se enquadra em produções humanas verificáveis em todos as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento”.

Nesse sentido, para o referido pesquisador, é preciso “afroperspectivizar a história da filosofia”, isto é, “deslocar o Ocidente do centro e assumir as contribuições de todos os povos e culturas da humanidade, dando uma atenção especial à filosofia africana afrodiaspórica”. Considerando a contribuição da filosofia africana para o desenvolvimento do pensamento filosófico, é preciso trazer à tona a Lei nº 10.639/03, à luz do que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, para a “promoção da igualdade racial”.

Os livros didáticos e os manuais de história da filosofia, de maneira uníssona, colocam em evidência filósofos, conceitos, teorias e sistemas filosóficos de pensadores ocidentais, prioritariamente, brancos, deixando em segundo plano as contribuições da filosofia africana afrodiáspórica, de diferentes nações e épocas, à história da filosofia. Compreende-se por filosofia africana afrodiáspórica o pensamento filosófico desenvolvido fora do continente africano, em decorrência do processo de escravização dos negros, entre os séculos XV e XIX.

Para Boaventura de Sousa Santos (2019), o epistemicídio é o processo em que o negro foi obrigado a esquecer suas raízes e, por isso, perdeu a sua identidade e foi excluído do processo de produção de conhecimento, a sua racionalidade passou a funcionar apenas para trabalhar, livrar-se dos açoites e da morte e quando muito, rebelar-se e fugir. Boaventura de Sousa Santos e Katiúscia Ribeiro defendem a mesma perspectiva, isto é, reconhecem que o epistemicídio é o fenômeno que exclui o negro do processo de produção de conhecimento.

Em meio a este processo, ‘o negro assimilou a língua do colonizador, a religião do colonizador, o sistema político e jurídico do colonizador, além da sua cultura’. Portanto, entende-se que é de suma importância conscientizar os discentes da educação básica acerca da existência de filósofos e filósofas africanos, bem como fortalecer a implementação de marcos legais fundamentais a respeito dos povos negros, tais como: Lei nº 10.639/03, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2021).

O aspecto principal do ensino de Filosofia é o incentivo à reflexão autônoma (Campaner, 2012). A BNCC (2018) para o Ensino Médio propõe à Área de Ciências Humanas a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais, sempre orientada para uma formação ética, priorizando o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Em virtude do cumprimento do que estabelece a BNCC, o “Documento para Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio” apresenta-nos algumas habilidades, que exprimem a necessidade de compreendermos o processo histórico de construção do “Epistemicídio” e, ao mesmo tempo, reconhecermos a contribuição da “Filosofia Africana Afrodiáspórica” para o pensamento filosófico. Dentre as habilidades, destacam-se EM13CHS601.MT, que coloca em evidência a questão da afrodescendência frente aos processos históricos de exclusão e inclusão do negro no Brasil. Entre os objetos de conhecimento propostos, de acordo com essa habilidade, ganham destaque temas como: “práticas de resistências na diáspora; filosofia africana e filosofia ocidental”.

As habilidades EM13CHS204 e EM13CHS204.MT também evidenciam como objeto de conhecimento “Filosofia africana: a afirmação da identidade negra”, assim como as

habilidades EM13CHS601 e EM13CHS601.MT1, que reforçam a necessidade do profissional de Filosofia trazer para a práxis pedagógica a questão da “Filosofia africana” que, por sua vez, na maioria das vezes, não é contemplada nos materiais didáticos. No entanto, ressaltamos que isso não é simplesmente uma carência dos materiais didáticos, mas uma das faces do “Epistemicídio”, no que se refere ao não reconhecimento do legado da “filosofia africana afrodiáspórica” para o cânone da Filosofia Ocidental.

### 3. Metodologia e resultados

Este plano de trabalho empregou como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa-exploratória, o que permitiu uma análise de diferentes fontes/obras pertinentes à questão das origens da filosofia e do Epistemicídio. A respeito dessa questão, esta pesquisa esteve concentrada em três núcleos de leitura: 1) Marcos legais, com ênfase para a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para o Ensino Médio (2021); 2) Leitura e análise dos livros: “O legado roubado”, o “Ensino de filosofia e a lei 10.639” e 3) Análise do Material didático de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, sobretudo, do ano de 2024, tendo em vista identificar a presença e a contribuição de filósofos e filosofas de povos negros no material estruturado.

É relevante frisar que a ausência de filósofos e filosofas, representantes dos povos negros, em sala de aula, contraria o que a legislação vigente estabelece sobre a cultura e a filosofia africana. O material estruturado da rede estadual de Mato Grosso não recebe a contribuição de pensadores e pensadoras negros.

Em termos de resultados, esta pesquisa levou os estudantes do ensino médio à compreensão do que é o Epistemicídio e como ele se manifesta no ambiente escolar em relação à Filosofia Africana. Os discentes também tiveram a oportunidade de analisar as razões pelas quais filósofos e filosofas negros não foram contemplados nos materiais didáticos. Outrossim, puderam reconhecer que os povos negros também deram e continuam a dar sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Além disso, considerando o que estabelece a BNCC, a DRC/MT e a “Lei nº 10.639/03”, torna-se imprescindível trazer à tona o legado da “Filosofia Africana” para a promoção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Esta pesquisa teve como impacto no ambiente escolar a conscientização dos estudantes, a partir da leitura de obras de pensadores e pensadoras negros, do fato de que a filosofia não é somente branca e europeizada; a filosofia também é negra, africana e afro-brasileira e que o epistemicídio, em relação à Filosofia Africana, é uma realidade.

Segundo Katiúscia Ribeiro (2020), o epistemicídio mata todos os conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou culturais, de tudo aquilo que não foi produzido em território europeu. Para além da promoção do espírito crítico discente, entre os impactos esperados para este projeto, destacam-se: o combate às diversas formas de preconceito, como o racismo, a discriminação étnica e a violência contra a população negra.

Assim sendo, resulta desta pesquisa estudantes secundaristas conscientes de que a Filosofia Africana Afrodiaspórica existe, apesar do epistemicídio, e que esta reflete sobre os problemas fundamentais da existência humana.

#### 4. Considerações finais

Esta pesquisa propôs uma revisão crítica e necessária sobre a história da filosofia, desafiando o paradigma eurocêntrico, que tradicionalmente atribui à Grécia Antiga a origem exclusiva do pensamento racional. Ao trazer à tona as contribuições dos povos africanos e afrodiaspóricos, especialmente diante das evidências de epistemicídio, entendido como o apagamento sistemático de saberes não europeus, esta pesquisa reafirmou a importância do reconhecimento e da valorização da Filosofia Africana e Afro-brasileira como parte legítima e fundamental do cânone filosófico.

A partir de autores como Georg James, Renato Nogueira, Molefi Asante e Katiúscia Ribeiro, ficou evidente que a exclusão de filósofos e filósofas negros dos materiais didáticos não é apenas uma lacuna curricular, mas uma expressão histórica de violência simbólica e intelectual contra os povos afros. Nesse sentido, esta pesquisa alinha-se às diretrizes da BNCC (2018), ao DRC/MT (2021) e corrobora com a Lei nº 10.639/03 e os demais documentos curriculares de Mato Grosso, ao promover uma educação ética, plural e antirracista.

Ao incentivar a reflexão autônoma e o reconhecimento da diversidade filosófica, esta pesquisa, sem sombras de dúvidas, contribuiu para a formação de estudantes críticos, autônomos, solidários, competentes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática. A filosofia, afinal, não é propriedade de um único povo ou tempo, mas expressão universal da humanidade em sua busca por sentido à vida, liberdade e dignidade.

## 5. Referências

ARTHUS-BERTRAND, Yann. **Humano — Uma viagem pela vida**. Disponível em: <[https://www.outroponto.com/post/resenha-do-filme-human->](https://www.outroponto.com/post/resenha-do-filme-human-). Acesso em: 05/05/2024.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília, MEC, 2003.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GOMES, Raio. **Katiúscia Ribeiro comanda programa sobre Filosofia Africana no GNT**. Disponível em: <[https://mundonegro.inf.br/katuscia-ribeiro-comanda-programa-sobre-filosofia-africana-no-gnt/>](https://mundonegro.inf.br/katuscia-ribeiro-comanda-programa-sobre-filosofia-africana-no-gnt/). Acesso em: 14/04/24.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. São Paulo: Papirus, 1993.

NOGUERA, Renato. **Ensino de filosofia e a lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 3. ed., Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PINHEIRO, Ana Carolina. **Katiúscia Ribeiro viu suas aulas de filosofia africana lotarem na pandemia**. Disponível em: <[https://claudia.abril.com.br/cultura/katuscia-ribeiro-viu-suas-aulas-de-filosofia-africana-lotarem-na-pandemia/>](https://claudia.abril.com.br/cultura/katuscia-ribeiro-viu-suas-aulas-de-filosofia-africana-lotarem-na-pandemia/). Acesso em: 14/05/24.

PLATÃO. **Diálogos: O Banquete – Fédon – Sofista – Político**. 4. Ed. Trad. José Cavalcante de Souza *et. al.* São Paulo: Nova Cultural, 1987.

VOLTAIRE. **Tratado de Metafísica**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Mitieli Seixas da. **História da filosofia, cânone e Émilie du Châtelet: algumas considerações gerais e um caso particular**. 16/03/2022 - Coluna ANPOF. Disponível em: <<https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/coluna-anpof/historia-da-filosofia-canone-e-emilie-du-chatelet-algumas-consideracoes-gerais-e-um-caso-particular?cat=coluna-anpof&code=historia-da-filosofia-canone-e-emilie-du-chatelet-algumas-consideracoes-gerais-e-um-caso-particular>>. Acesso em: 21/04/24.

SÔNIA, Campaner. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio; KOHAM, Walter Omar (Organizadores). **Filosofia no ensino médio**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf) Acesso em: 21/04/2024.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica. Cuiabá: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**: Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola**. Cuiabá, MT:SEDUC/MT. 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis da Fonseca. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

JAMES, George Granville Monah. **O Legado Roubado**. São Paulo: Ananse, 2022.



## ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS ALUNOS INDÍGENAS: CAMINHOS, ACESSOS E EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MATROGROSSENSE.

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Clésio Castro do CARMO

(Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail: clesiocarmo@gmail.com

Ozerina Victor de OLIVEIRA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail: ozerina.oliveira@ufmt.br

### Resumo

Ao iniciarmos este artigo a primeira pergunta que nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte das políticas públicas educacionais? Para responder essa indagação, partimos da análise da prova do processo seletivo para ingresso de novos estudantes nas Escolas Cívico-Militares (ECIM) no Estado de Mato Grosso. O objetivo é compreender se o perfil requerido na prova aplicada reflete a proposta de uma educação que tem como pano de fundo a garantia de uma educação pública, de qualidade e inclusiva. A abordagem metodológica é qualitativa, tendo sido a pesquisa documental por meio da análise de conteúdo da prova aplicada no processo seletivo realizado no ano de 2024. Conclui-se que, este modelo de escola segrega os alunos indígenas ao não contemplar a diversidade presente nas escolas indígenas e quilombolas.

Palavras-chave: Militarização das escolas. Educação Mato-grossense. Indígena.

### 1- Introdução

Ao iniciarmos esta discussão a primeira pergunta que nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte das políticas públicas, no nosso caso as educacionais? Para responder essa indagação partiremos da análise da prova aplicada no processo seletivo de 2024 para ingressantes nas escolas cívico-militares no Estado de Mato Grosso, buscando compreender se o perfil requerido na prova aplicada reflete a proposta de uma educação que contempla a diversidade ou retrocede a uma visão arcaica, tradicional e excludente de educação.

Em relação a educação oferecida à população indígena desde a Constituição Federal de 1988, ela passou por várias mudanças que tem como pano de fundo a garantia de uma educação pública, de qualidade e inclusiva, que permita o ensino e respeite suas formas de organizações política, econômica, rituais, da sua cosmovisão, dos seus saberes culturais e ancestrais e tantos outros fatores que os particularizam diante da diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Assim o objetivo desse trabalho é investigar se a legislação aplicada às escolas cívico-militares no Estado de Mato Grosso estão em consonância com a legislação que garantem aos povos originários uma educação de qualidade e pautada no respeito as suas características que os particularizam diante da diversidade cultural presente na sociedade brasileira tendo como pano de fundo a prova aplicada no processo seletivo realizado em 2024.

Apresentaremos assim, apoiando-nos em Chizzoti (2000) uma pesquisa documental que a conceitua como[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixada por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc (Chizzoti, 2000, p. 109). A coleta de documentos de acordo com Silva et al. (2009) apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com o intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

Constitui-se fonte de estudo dessa pesquisa: Leis, Decretos, Regulamentos, Normais, Manuais e a prova aplicada do no processo seletivo das escolas cívico-militares do estado de Mato Grosso no ano de 2024.

Para discutir as questões norteadoras da pesquisa, apresentaremos algumas informações e discussões essenciais para a compreensão dos problemas apontados e das perspectivas teóricas e metodológicas consideradas, trazendo essa discussão para o campo do currículo, pois compreendemos que é no vivenciar desse currículo que governos vêm normatizando e impondo políticas educacionais para todos os níveis da educação, com a intenção de garantir a disseminação de uma concepção de sociedade que contribua para a manutenção da ideologia que, de acordo com os governantes e suas predileções político-ideológicas refletem um modelo universalizante de sociedade e de cidadão.

## 2 – As escolas cívico-militares

Segundo o Dicionário Online (2009) o termo avaliar, do latim *a-valere*, significa atribuir valor e mérito a alguma coisa, e seletivo, do latim *selectum*, significa que escolhe, seleciona tendo em conta preceitos ou objetivos determinados, exigente e rigoroso. Com estas noções e significados passemos a dissertar sobre o Processo Seletivo para ingresso de novos estudantes do 9º ano do ensino fundamental formulado e implementado pela Secretaria de

Educação – SEDUC-MT, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. A prova aplicada contém 20 questões, sendo, 10 questões de língua portuguesa e 10 questões de Matemática. Todas as questões contém 4 alternativas, em que se deve marcar apenas a resposta certa na “Folha de Respostas”. Questões que devem ser respondidas em duas horas e sem qualquer tipo de consulta. Esse é o cenário meritocrático que o Estado de Mato Grosso definiu para selecionar alunos ingressantes para as Escolas Cívico-Militares.

A militarização das escolas públicas brasileiras é uma realidade que se faz presente em muitos estados brasileiros. Foi através do Decreto nº. 10.004, de 05 de setembro de 2019, assinado pelo então Presidente Jair Bolsonaro 2019 a 2022 do PSL que instituiu o Programa Nacional da Escolas Cívico-militares – PECIM com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica, no ensino fundamental e médio (Art.1º). Em 2020, foi lançado pelo Ministério da Educação-MEC, via Secretaria de Educação Básica e Subsecretaria de Fomento as Escolas Cívico-militares-ECIM, o manual das escolas cívico-militares. A finalidade deste documento era de orientar os entes federativos participantes do Programa no tocante a implementação e funcionamento das ECIMs. O manual contém o regulamento dividido em XV títulos, com seus respectivos capítulos e seções e apêndice. Porém, tornou-se necessário sua atualização e adequação transformando-se nas Diretrizes das ECIMs, que trouxe “maior grau de objetividade, exiguidade e diálogo de modo a permitir que as redes adequem suas perspectivas” (BRASIL, 2021, p.05)

Em 2022 houve a revogação do Decreto 10.004 através do Decreto nº. 11.611 de 19 de julho de 2023, quando, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos entes federativos, se estabelece um plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto, ora revogado. No entanto, alguns entes federativos como os Estados de São Paulo, Amapá, Goiás, Mato Grosso e outros, mantiveram, por meio de leis e regulamentações locais, o funcionamento das Escolas Estaduais Cívico-militares- EECIMs. Em Mato Grosso, foi instituída pela Lei 12.388 de janeiro de 2024 o Programa Escolas Estaduais Cívico-militares, regulamentada pelo Decreto nº. 709/204. Através da leitura desses referidos documentos surgiu alguns questionamentos no que tange ao perfil dos estudantes selecionados para as EECIMs de Mato Grosso pois, o programa traz em seu bojo evidências de contradições, segregação, tensões e indícios de comprometimento da gestão democrática. Assim, a revelação das contradições existentes do que é previsto nas Leis, Regulamentos, Decretos etc... abre possibilidades de estudos, já que o currículo representa o projeto da sociedade para o indivíduo que se pretende formar, por meio da educação.

### 3. As escolas cívico-militares e o currículo.

De acordo com Mendonça (2019), o debate em torno da militarização das escolas civis públicas ganhou destaque, com prós e contras entre os atores sociais, principalmente, a partir da iniciativa que se deu no estado de Goiás. Posteriormente, essa ideia foi adotada pelo Governo Federal sob a “a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação” (BRASIL, 2019) pautando-se “nos princípios da igualdade de condições, do acesso e permanência na escola, bem como da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando, ainda, as diferenças individuais” (BRASIL, 2019, p.10).

No Estado de Mato Grosso, de acordo com a Lei 12.388 de 2024 que institui o Programa de Escolas Cívico-militares tem a [...] finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional (MATO GROSSO, 2024) bem como [...] VIII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão, valorizando o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social a fim de construir uma sociedade mais justa, ética, participativa e responsável (MATO GROSSO, Art. 4º, 2024). No entanto, o Decreto nº 709 de 19 de fevereiro de 2024 que regulamenta a Lei 12.388 e traz em seu bojo a seguinte afirmação:

- III - as instituições de ensino selecionadas e validadas para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão:
- a) ser Centros Educacionais de Jovens e Adultos - CEJA;
  - b) ofertar ensino noturno;
  - c) ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada;
  - d) ter dualidade administrativa. (MATO GROSSO, ART. 8º, 2024)

Fica evidente que a função da escola, nessa pedagogia militar, para Miranda e Silva (2023) que a formação ofertada é propedêutica, não há preocupação de integrá-la à formação profissional; atua com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustentada em princípios burocráticos; se declara uma escola democrática; atende as classes médias e as menos favorecidas. Há uma diminuição das consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas anti-bullying do tipo “tolerância zero”. Que opera como uma engrenagem que legitimamente mantém os privilégios sociais de classe. Além de disfarçar formas de transmissão hereditária de capital, dando ares de meritocracia ao processo de reprodução social, a escola cumpre

importante papel de convencimento da validade do discurso hegemônico pautado pela ideia de “conquista”. (Miranda e Silva, 2023, p.07 a 11)

Assim, embora estabeleçam como princípio o respeito às diferenças, foram estabelecidas com a finalidade de excluir todos aqueles que não se enquadrem nas características estabelecidas para um aluno ideal. Este aluno ideal será identificado através da prova do processo seletivo para ingressar nas instituições. Por isso, nos cabe é saber se os alunos indígenas são “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012) e merecem e recebem um tratamento adequado/ diferenciado por parte dessas políticas públicas?

Quando verificamos as leis, decretos, regulamentos, diretrizes que abordam a educação indígena constatamos que, a partir da CF 1988, vários documentos oficiais foram elaborados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas com professores e gestores indígenas, com calendários próprios, currículos e materiais didáticos específicos, ensino na língua materna do aluno, entre outros fatores. O conjunto de documentos legais e normativos direcionados à educação escolar indígena viabilizou a criação, a construção e a expansão de escolas indígenas em diversas áreas do país, como escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e multilíngues, localizadas nos territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 aponta questões comuns a todos professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (Brasil, 2014, p. 73-74). Este documento foi construído no sentido de orientar e subsidiar a construção de currículos diferenciados em cada escola indígena do país, pois de acordo com Piovezana (2010) o RCNEI ressalta que os povos indígenas têm, ao longo de sua história, criado complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (Piovezana, 2010, p. 132).

No entanto, embora o direito à educação seja preconizado em todos os documentos oficiais garantindo as particularidades dos diversos grupos sociais presentes na sociedade brasileira, encontramos contrariedades quando analisamos os documentos e normas como a EECIM de Mato Grosso em que simultaneamente objetiva a excelência na gestão escolar mas, ao mesmo tempo exclui todos aqueles que se mostram diferentes. Ou seja, a educação nesse modelo de escola é de construir um modelo de cidadão universalizando a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados de maneiras iguais. A educação proposta pelas ECIMs passa de uma tentativa de implementação de uma pedagogia da autonomia defendida por Freire (2003)

para a segurança de uma pedagogia tradicional onde as diferenças são evidenciadas na meritocracia.

A escola, dentro da pedagogia militar, segue um modelo prescrito nas Leis, Decretos e Regulamentos que criminalizam as diferenças, transformando-as em desigualdades sociais. No entanto, para Freire (1996) uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. Para ele, é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (FREIRE, 1996, p.36).

Observa-se que o objeto do conhecimento produzido pela Lei 12.388 e Decreto 709 ambos de 2024 foram organizados atendendo os interesses dos grupos que se encontram no poder, e o instrumento que reflete tais interesses é o currículo. Este, por sua vez, é o caminho pelo qual as ideologias dominantes se apresentam como proposta de política pública em educação para a sociedade. Assim, é através do currículo que as particularidades dos grupos sociais são invisibilizadas e transformadas em desigualdades.

Quando se procura uma definição de currículo, encontramos várias noções e significados inerentes a distintas situações, tensões, fronteiras, imposições que nos fazem refletir a respeito do que realmente ele é, a quem atende, a que se propõe. Por isso para Sacristán (2000), o currículo é resultado de diversas forças que nele intervém, sendo um processo complexo, no qual sofre múltiplas transformações. Para o autor enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade. Para Silva (2015), currículo é lugar e espaço de discernimento, permite uma viagem e uma trajetória capaz de forjar a identidade do aluno ao estabelecer uma relação de poder.

De acordo com Apple (2000), entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras chaves que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa nesse mundo. O objetivo é alterar o que pensamos que somos e, como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada.

[...] o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante (APPLE, 2000, p.9).

Desse modo, a perspectiva formativa dos governos ideológicos é tomada como referência a ser disseminada nas diversas instituições sociais, mantendo assim a supremacia e soberania de um grupo sobre o outro, ou seja, um grupo decide como e quem deve ser tolerado. Por conseguinte, parte da sociedade não discute a construção dessa perspectiva e muito menos busca-se desconstruí-la, abordando temas relacionados as diferenças: gênero, raça e etnia de forma crítica, por exemplo. Arroyo (2013), ao falar sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, aponta que a exigência de recontar a história é uma reivindicação política mais radical do que apenas inserir novos temas na história oficial.

Essa ambiguidade que se revela no que está por trás da Lei e, se faz presente em todos os seguimentos da sociedade e dentro do contexto da educação, onde o sujeito educado tem o direito fazer escolhas pautadas em sua capacidade racional e que devem estar de acordo com os princípios e leis que regem a sociedade e o Estado. No entanto, considero que o currículo é construção social que, de forma dialética, conforme explicita Goodson (1999, p. 67), opera em dois níveis “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” Nessa perspectiva, o currículo, como prescrição, revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. Esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica, de forma oculta, os professores que nele atuam. Já o currículo, em nível de processo e prática, revela saberes e fazeres da docência.

#### 4. Por saber-me inacabado, algumas palavras para não terminar

É nesse cenário antagônico que se apresentam as ideologias e dispositivos legais de governos de extrema direita que propõem para as escolas cívico-militares e as teorias de educadores renomados com suas posições em defesa da escola acessível a todos, com ampliação do direito dos educandos à educação. Assim, pelo exposto se confirma que os regulamentos e normas que instituem as EECIM entram em conflito com as Leis, normas, decretos e regulamentos que buscam garantir aos indígenas uma educação de qualidade e o direito de manterem suas particularidades preservadas. a segregação de coletivos como indígenas, quilombolas, EJA e outros, seja pela lei ou pela aplicação de processo seletivo não podendo participar dessa rede de escolas e ratificando não ser o perfil de educandos que se pode selecionar. É preciso questionar, refletir, agir no/sobre o percurso que queremos para a educação, em particular, a mato-grossense e nessa toada nos diz Arroyo (2013, p.357): os

currículos dos cursos e formação docente e de educação básica são obrigados a repensar-se para dar conta do direito ampliado a educação.

#### 4. Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. 4. T. da. Currículo, cultura e sociedade. 4ed. São Paulo, 2000.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, 5ª ed. Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educacional, p. 151-169, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em 24/03/2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm) Acesso em: 05/10/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico – Militares, 2020**. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf) Acesso 20/11/2024

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

MATO GROSSO. **Lei 12.388 de 8 de Janeiro de 2024**. Institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-ordinaria-n-12388-2024-mato-grosso-institui-o-programa-escolas-estaduais-civico-militares-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias> Acesso 23/11/2024.

MATO GROSSO. **Decreto 709 de 19 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 12.388, de 08 de janeiro de 2024, que institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.mt.gov.br/mt/decreto-n-709-2024-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-12388-de-08-de-janeiro-de-2024-que-institui-o-programa-escolas-estaduais-civico-militares-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias?origin=instituicao> Acesso 23/11/2024

MIRANDA, Edna Maria Corrêa; SILVA, Francisco Thiago. Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil. Educação Revista, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/reveducao> Acesso 24/03/2025

PIOVEZANA, Leonel. Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto. História Unisinos, v. 15, n. 2, p. 328-338, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866827018.pdf>. Acesso em 24/02/2025

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VEIGA, Célia Cristina P. S. Reforma administrativa do Estado, segurança pública e formação de soldados da PMERJ. 2016. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2016. Disponível em <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13017> Acesso 19/11/2024



## NOVA GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO E O SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO: DISPOSITIVOS DE PODER E O CONTROLE INSTITUCIONAL DA ESCOLA PÚBLICA EM MATO GROSSO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Denise Maia Sgobi Scaff ANTONINI

(Professora da Educação Básica/SEDUC/MT). E-mail: denise.antonini@edu.mt.gov.br

Aline Silva de ASSIS

(Professora da Educação Básica/SEDUC/MT). Email: aline.assis@edu.mt.gov.br

Elisangela da Silva França TEDESCO

(Professora da Educação Básica/SEDUC/MT). E-mail: elisangela.tedesco@edu.mt.gov.br

Eraldo Vieira de Azevedo JUNIOR

(Pós-graduando no PPGEd/UNEMAT/MT). E-mail: eraldo.vieira@unemat.br

Luciana de Souza Gattass CREPALDI

(Pós-Graduanda no PPGEd/UNEMAT/MT). E-mail: luciana.crepaldi@unemat.br

### Resumo

Este artigo, de abordagem qualitativa com análise documental, investiga os reordenamentos provocados pela Nova Gestão Pública na educação estadual de Mato Grosso, com foco na implementação do Sistema Estruturado de Ensino como dispositivo de poder. O estudo articula autores como Foucault (2011), Costa (2019), Harvey (2009), Afonso (2021), Zuboff (2020) e Lima (2021), problematizando três dimensões centrais: o direito humano à educação, a diversidade dos sujeitos escolares: estudantes, professores e gestores. A análise considera que, embora a escola esteja atravessada por dispositivos de controle, ela permanece como território de disputa, onde práticas pedagógicas coletivas podem reafirmar sua função formativa crítica.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Sistema Estruturado de Ensino. Dispositivo de Poder.

### 1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira tem sido afetada por reformas que não apenas alteram os procedimentos administrativos, mas também modificam as formas de ensinar, gerir e conviver dentro das escolas. Uma dessas reformas, inspirada pela lógica da Nova Gestão Pública, tem se materializado desde o início do século XXI, intensificando-se a partir dos anos 2020, com a substituição de práticas pedagógicas vinculadas à formação crítica por modelos gerenciais sustentados em metas, eficiência/eficácia e responsabilização.

Em Mato Grosso, esse movimento se concretiza com a implantação do Sistema Estruturado de Ensino, promovido pela Secretaria de Estado de Educação. O modelo adotado tem como base o Sistema Maxi de Educação, pertencente ao grupo empresarial SOMOS

EDUCAÇÃO, que inclui apostilas, plataformas digitais, aplicativos, formação profissional e avaliações uniformizadas. Sua implementação foi oficializada durante a gestão do governador Mauro Mendes, como parte de um pacote de medidas educacionais voltadas à padronização curricular e ao controle pedagógico. A proposta foi apresentada como estratégia de modernização, mas tem sido criticada por entidades como o Sintep-MT por retirar a autonomia pedagógica das escolas e ignorar as diretrizes curriculares locais. Embora divulgado como resposta à necessidade de melhoria da qualidade do ensino, o Sistema Estruturado de Ensino desperta inquietações sobre a autonomia docente, a singularidade dos sujeitos escolares e os impactos da padronização sobre os projetos político-pedagógicos das escolas.

Este artigo propõe discutir como o Sistema Estruturado de Ensino, sob a racionalidade da Nova Gestão Pública, age como um dispositivo de poder, no sentido foucaultiano: não apenas como ferramenta técnica, mas como estratégia que molda condutas, produz subjetividades e reorganiza saberes a partir de lógicas externas ao espaço escolar. Inspirada nas leituras de Foucault (1979, 2008), busca-se problematizar a relação entre tecnologias de gestão, controle educacional e os reordenamentos provocados sobre o direito à educação, a diversidade dos sujeitos escolares e a formação docente.

A análise articula leituras como as de Freitas (2018), Costa (2019), Lima (2021), Schneider e Nardi (2019), Zuboff (2020) e Harvey (2009), entre outros que permitem compreender o avanço de uma racionalidade neoliberal no campo educacional, marcada pela valorização da técnica, da performatividade e do controle digital. Este trabalho resulta dos estudos e debates realizados na disciplina “Nova Gestão Pública e Accountability em Educação”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, e está diretamente vinculado à experiência docente vivida na escola pública, onde os impactos da gestão digital, da padronização curricular e da responsabilização institucional se manifestam cotidianamente, reconhecendo essas contradições, o artigo também aponta para possibilidades de resistência, escuta e criação.

## 2 Fundamentação teórica: da nova gestão pública ao capitalismo de vigilância

A implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) em Mato Grosso, conduzida pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), é oficialmente apresentada como uma estratégia para elevar a qualidade da educação pública. Fundamentado na padronização de materiais didáticos, no alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na incorporação de plataformas digitais, o SEE busca garantir acesso a conteúdos atualizados e

regionalizados, com foco na recomposição das aprendizagens e na melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um modelo que articula recursos impressos e digitais, avaliações uniformizadas e protocolos de ensino, instituindo uma lógica de funcionamento que atravessa o cotidiano escolar e redefine práticas pedagógicas.

No entanto, essa proposta tem sido alvo de críticas por parte de educadores e entidades representativas, como o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), que denunciam a retirada da autonomia pedagógica das escolas e dos docentes. O SEE, ao centralizar decisões curriculares e impor ritmos e métodos previamente definidos, transforma o professor em aplicador de conteúdos, esvaziando sua autoria e a escuta das realidades locais. Essa estrutura, ao operar como dispositivo gerencial, compromete a construção coletiva do currículo e tensiona os princípios democráticos da escola pública. Para o Sintep-MT (2023), o SEE representa uma racionalidade que privilegia a eficiência e o controle, em detrimento da diversidade e da formação crítica, convertendo o trabalho docente em execução técnica subordinada a metas institucionais.

A compreensão das transformações na escola pública, em especial no estado de Mato Grosso, exige uma análise que ultrapasse os discursos técnicos e administrativos. A Nova Gestão Pública (NGP), enquanto racionalidade política e econômica, não apenas reformula estruturas institucionais, mas redefine os sentidos atribuídos à educação. Harvey (2009) aponta que o neoliberalismo, base conceitual da NGP, não se limita a um conjunto de políticas econômicas, mas constitui um projeto de restauração do poder das elites, operando sobre os modos de vida e as instituições sociais. Na educação, esse projeto desloca o foco da formação cidadã para a produção de resultados mensuráveis, convertendo o direito à educação em serviço gerenciado.

Christopher Hood (1991), ao sistematizar os pilares da NGP, destaca a centralidade da eficiência, da descentralização e da adoção de práticas de mercado. Esses princípios, ao serem incorporados às políticas educacionais, promovem uma reorganização profunda da escola pública, como observa Costa (2019), ao afirmar que a intervenção privada sobre o público se dá por meio de instrumentos de controle, medição e responsabilização. O Estado deixa de ser promotor de direitos e passa a atuar como operador técnico, avaliando a performance institucional e subordinando os sujeitos escolares a metas externas.

Essa racionalidade gerencial não opera isoladamente. Ela se articula a dispositivos tecnológicos que intensificam a vigilância e a normatização dos comportamentos. Afonso (2021) introduz o conceito de accountability digital para descrever como plataformas educacionais transformam o trabalho pedagógico em dados rastreáveis, associando cada ação a

indicadores previamente definidos. Trata-se de uma pedagogia da visibilidade, em que o que não pode ser medido tende a ser desconsiderado. Zuboff (2020) aprofunda essa crítica ao apresentar o capitalismo de vigilância como uma nova forma de poder que não apenas prevê, mas molda o comportamento humano com fins comerciais, reconfigurando os compromissos entre sujeitos e instituições.

Michel Foucault oferece as ferramentas conceituais para compreender esses movimentos. Ao definir dispositivo como um conjunto heterogêneo de elementos, discursos, instituições, normas, técnicas, que respondem a uma urgência histórica (FOUCAULT, 2008), o autor nos permite enxergar o Sistema Estruturado de Ensino (SEE) como mais do que uma política educacional: ele é um dispositivo que reorganiza saberes, práticas e subjetividades. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser instrumento de aprendizagem e passa a operar como mecanismo de normalização, combinando vigilância e sanção (FOUCAULT, 1979).

A escola pública, portanto, é atravessada por forças que não apenas regulam conteúdos, mas incidem sobre os corpos, os tempos e os vínculos pedagógicos. Freitas (2018) denuncia o esvaziamento da função formativa da escola, substituída por treinamentos voltados à produtividade. O professor, nesse modelo, deixa de ser sujeito da formação e passa a ocupar o lugar de executor de conteúdos pré-formatados, comprometendo a dimensão ética e política da docência.

Contudo, como lembra Foucault (1979), onde há poder, há também resistência. A escola, mesmo regulada, permanece como território em disputa, onde práticas insurgentes escapam às métricas e reafirmam a educação como experiência plural. Masschelein e Simons (2014) reforçam essa perspectiva ao defenderem a escola como espaço público, onde se suspende a lógica da utilidade e se promove uma experiência comum de mundo. Essa defesa não é nostálgica, mas política: ela afirma que a escola não pode ser reduzida a um instrumento técnico, mas deve ser reconhecida como lugar de formação humana, de criação de vínculos e de abertura ao mundo.

### **3 Objetivo: o sistema estruturado de ensino como dispositivo de controle**

A partir da concepção foucaultiana de dispositivo, entendendo-o como um conjunto heterogêneo de elementos, discursos, instituições, técnicas, normas que se articulam em resposta a uma urgência histórica (FOUCAULT, 2008), o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), implantado em Mato Grosso, é compreendido como um desses dispositivos, operando sob a

lógica da governamentalidade e da biopolítica. Ele reorganiza os saberes e práticas escolares, intervindo na produção de subjetividades e na normatização dos comportamentos.

Analisar a implantação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) no estado de Mato Grosso como expressão da racionalidade gerencial da Nova Gestão Pública (NGP), compreendendo-o como um dispositivo de poder que reorganiza práticas pedagógicas, redefine o papel do docente e tensiona a função social da escola pública que busca evidenciar como, mesmo diante de tais dispositivos, emergem práticas de resistência que reafirmam a escola como espaço público, plural e formativo.

Nesse sentido, o objetivo também é tensionar a aparente neutralidade técnica do SEE, evidenciando como sua estrutura padronizada e sua lógica de desempenho operam como formas sutis de regulação dos sujeitos escolares. Ao analisar esse sistema como um dispositivo de controle, busca-se compreender como ele redefine o que é considerado válido no processo educativo, estabelecendo regimes de verdade que silenciam saberes locais, experiências formativas e práticas pedagógicas não alinhadas à racionalidade dominante. A investigação pretende, assim, desvelar os efeitos dessa política sobre a autonomia docente, a diversidade curricular e os vínculos comunitários, ao mesmo tempo em que identifica os gestos de resistência que emergem no cotidiano escolar como formas de reapropriação e reinvenção da escola pública.

#### **4 Metodologia: uma leitura crítica dos dispositivos na educação pública**

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem teórico-analítica fundamentada nos estudos de Michel Foucault, especialmente nas noções de dispositivo, governamentalidade, biopolítica e resistência. O estudo se baseia em revisão bibliográfica de autores que discutem a Nova Gestão Pública, a racionalidade gerencial na educação, o empresariamento da escola pública e os efeitos das tecnologias digitais sobre os processos pedagógicos. Também são mobilizados documentos e experiências relacionadas à implementação do SEE em Mato Grosso.

A escolha por uma abordagem foucaultiana implica compreender os dispositivos educacionais não apenas como ferramentas técnicas, mas como operadores de poder que atravessam os corpos, os saberes e os tempos escolares. Assim, a análise não se limita à descrição das políticas, mas busca interrogar os efeitos que essas estruturas produzem sobre os sujeitos escolares, suas práticas e suas formas de existir na escola pública do estado de Mato Grosso. A leitura crítica proposta considera que os documentos oficiais, os discursos

institucionais e as experiências vividas pelos educadores são impactadas por racionalidades que normatizam, hierarquizam e silenciam, mas também por gestos de resistência que tensionam essas lógicas. Trata-se, portanto, de uma investigação que se orienta pela escuta dos conflitos, das disputas e das reinvenções que emergem no cotidiano escolar.

## 7.2 Resultados e discussões: subjetivação, vigilância e resistência no cotidiano educacional

A implantação do SEE em Mato Grosso, articulada a um Contrato de Impacto Social (CIS), revela uma inflexão significativa na gestão da educação pública. O CIS introduz uma racionalidade gerencial que transforma a escola em espaço de produção de resultados mensuráveis, deslocando o eixo da formação cidadã para a performance institucional. Trata-se de uma forma de biopolítica, na qual a vida escolar é regulada por métricas, protocolos e auditorias.

O SEE atua como dispositivo que redefine o papel do docente, convertendo-o em executor de metas e gestor de resultados. A autonomia pedagógica é corroída por uma racionalidade que privilegia o cálculo e a padronização. Como apontam Silva e Lima (2023), essa dinâmica representa uma nova forma de privatização da educação pública, ao submeter os processos formativos a lógicas de mercado.

As tecnologias digitais reforçam essa lógica, operando como mecanismos de vigilância e controle. Afonso (2021) descreve o conceito de accountability digital, em que plataformas educacionais rastreiam ações pedagógicas e associam-nas a indicadores. Zuboff (2020) alerta que essas tecnologias moldam escolhas com fins comerciais, instaurando uma pedagogia da vigilância.

Mesmo diante desse cenário, a escola pública resiste. Foucault (1979) afirma que onde há poder, há resistência, e essa resistência se manifesta nas práticas cotidianas dos educadores, nas trocas entre estudantes e nas decisões coletivas que escapam às métricas. Meszarós (2002) defende que a transformação das estruturas não se dá por substituição técnica, mas por ruptura ética e política.

A presença de comunidades indígenas, quilombolas, estrangeiras e ribeirinhas nas redes públicas de Mato Grosso desafia a lógica da homogeneização e convida à construção de um currículo plural. Essas experiências educativas, que não se ajustam à racionalidade dominante, tornam-se fundamentais para reimaginar uma escola comprometida com a vida, com o território e com a justiça.

## 8 Considerações finais

A escola pública brasileira tem sido atravessada por reformas que deslocam seu sentido formativo para uma lógica gerencial, marcada pela eficiência, pelo controle e pela padronização. A implantação do SEE em Mato Grosso expressa esse movimento, ao transformar o cotidiano escolar em um espaço regulado por plataformas digitais, metas e protocolos.

Foucault (1979, 2008) contribui para compreender que esses instrumentos operam como dispositivos de poder que moldam condutas e produzem subjetividades. Freitas (2018) destaca que o professor deixa de ser sujeito da formação e passa a ser executor de conteúdos pré-formatados, comprometendo a dimensão ética e política da docência.

A Nova Gestão Pública, mais do que técnica, é um projeto político que redefine o papel do Estado e da escola. Ao importar práticas empresariais, transforma o direito à educação em serviço gerenciado por metas, esvaziando sua função social. Ainda assim, a escola resiste. É nas práticas cotidianas, na escuta dos estudantes e na valorização dos saberes periféricos que se reafirma a escola como espaço público e democrático.

Reafirmar a escola como território em disputa, como propõem Masschelein e Simons (2014), é também defender a educação como experiência comum e espaço de abertura ao mundo. Como afirma Meszarós (2002), a transformação não se dá por substituição técnica, mas por ruptura ética e política. É nessa ruptura que reside a esperança de uma educação pública que não apenas resista, mas reinvente seus caminhos.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Pedagogia da vigilância e o controle digital na escola pública**. In: LIMA, Livia (Org.). Educação e neoliberalismo: rupturas e resistências. São Paulo: Cortez, 2021. p. 87–104.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter K. (Orgs.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 21–40.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação**. RBPAE, Brasília, v. 35, n. 1, p. 159–179, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/89875>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978–1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2009.

HOOD, Christopher. **A Public Management for all Seasons? Public Administration**, v. 69, n. 1, p. 3–19, Spring 1991.

[https://anped.org.br/webservice/docs/13670-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anped.org.br/webservice/docs/13670-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 out. 2025.

LIMA, Lívia de Freitas. **Gestão educacional e burocracia digital**: entre o controle e o silenciamento. São Paulo: Cortez, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escolas estaduais contarão com material didático estruturado para reforçar qualidade do ensino em MT**. Seduc-MT, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18522746-escolas-estaduais-contarao-com-material-didatico-estruturado-para-reforcar-qualidade-do-ensino-em-mt>. Acesso em: 6 out. 2025.

MESZARÓS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

SCHNEIDER, José Luis; NARDI, Henrique. **Accountability e controle na educação pública**: limites e consequências. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1–25, out./dez. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO. **Sistema estruturado de ensino da Seduc-MT retira autonomia dos educadores**. Sintep-MT, 2023. Disponível em: [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363). Acesso em: 6 out. 2025.



## O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DE MATO GROSSO-MT

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Jaqueline Salanek de Oliveira NAGEL

(UFMT)

jaqueline.nagel@ufmt.br

Lisbeth SOARES

(UFMT)

lisbeth.soares@ufmt.br

### Resumo

O trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar e compreender as características das publicações e produções acadêmicas das universidades públicas e filantrópicas da Região Centro-Oeste sobre flexibilização curricular. O recorte analisa os dados coletados nos repositórios das universidades públicas do estado de Mato Grosso, a partir da discussão acadêmica sobre o tema. O caminho metodológico delineado foi pautado na análise de conteúdo (Bardin, 2016) com apoio do *software* IRAMUTEQ. Por meio da análise, foi possível constatar que os estudos sobre a flexibilização curricular no estado ainda são incipientes, na perspectiva de consolidar uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Flexibilização Curricular. Currículo. Educação Especial.

### 1 Introdução

O trabalho apresenta um recorte da pesquisa intitulada “A flexibilização curricular como estratégia para uma educação inclusiva: apontamentos sobre as pesquisas na Região Centro-Oeste”, de caráter bibliográfico e exploratório que busca discutir a presença da flexibilização curricular como estratégia para a permanência de estudantes da Educação Especial na Educação Básica nas pesquisas realizadas na região Centro-Oeste do Brasil. Aqui discutimos os dados referentes ao estado de Mato Grosso, partindo da compreensão da Educação Especial como uma modalidade transversal, presente em todos os níveis de ensino, por meio da garantia do direito à educação para todos, conforme a legislação vigente prevê (Brasil 2008, 2015)

No entanto, mesmo com as prerrogativas legais, o público da Educação Especial, o qual passará a ser referenciado aqui como PEE, enfrenta diversas barreiras, tanto em relação à sua permanência na escola quanto em relação ao acesso ao currículo escolar, sejam elas envolvendo questões atitudinais, financeiras, formativas ou estruturais, entre tantas outras

questões que estão presentes no cotidiano escolar. Entendemos que este é um cenário desafiador, sendo necessário perguntar quais são os motivos que geram estes resultados desfavorecedores para a efetiva inclusão.

Diante de tantos desafios que estão postos para garantir efetivamente o direito à educação do PEE, neste momento temos como enfoque o acesso ao currículo, uma vez que se faz necessário compreender e analisar se e como este acesso vem sendo problematizado no ambiente acadêmico para, posteriormente, promover ações práticas que dialoguem com a teoria. Nas palavras de Marin e Braun (2020, p. 4) “atualmente pensar em um currículo para diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um”. Para Plestch, Souza e Orleans (2017, p. 269), “uma das questões centrais é a não aprendizagem dessas pessoas [público da Educação Especial] em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares”.

Assim, partindo da premissa que a pesquisa acadêmica realça e subsidia ações que visam contribuir com a educação básica, questionamos como a comunidade acadêmica discute a efetivação do currículo escolar para o PEE matriculado na Educação Básica. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo analisar e compreender as características das publicações e produções acadêmicas das universidades públicas e filantrópicas da Região Centro-Oeste e de algumas revistas a elas vinculadas, acerca da flexibilização curricular.

Neste momento inicial consideramos pertinente destacar que optamos por utilizar a expressão flexibilização curricular considerando, dentre outros aspectos, que esta é mencionada na Resolução Normativa 010/2023 CEE/MT (Mato Grosso, 2023). Assim está apresentado no artigo 14:

Art. 14 As escolas que integram o sistema estadual de ensino e suas mantenedoras, públicas ou privadas, com a colaboração da família e da sociedade, deverão:  
II - implementar **flexibilizações curriculares** que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada estudante público-alvo da educação especial, em consonância com o projeto pedagógico da escola (Mato Grosso, 2023 grifos nossos).

Temos ciência, no entanto, que outros termos têm sido utilizados nos estudos acadêmicos, sem que haja um consenso. Pires e Mendes (2019), por exemplo, argumentam que os termos flexibilização, adaptação e diferenciação curricular são mencionados em diversos estudos, seja como sinônimos, seja como termos complementares. Também escrevem que:

Entende-se que as discussões referentes à diferenciação curricular, à adaptação curricular de grande porte e à flexibilização curricular se aproximam, no sentido de buscar entender a necessidade de reflexão e mudanças curriculares em nível mais

geral, que ultrapasse as disciplinas específicas da sala de aula regular e reorganize o currículo escolar e as práticas curriculares (Pires e Mendes, 2019, s/p)

Após estes apontamentos iniciais, apresentaremos nossa base teórica, dando destaque para as proposições de Arroyo (2007), Pacheco (2005) e Gimeno Sacristán (2017), em relação ao currículo. Na área da Educação Especial, os escritos de Jannuzzi (2012), de Pletsch, Souza e Orleans (2017) e de Oliveira et al (2022), dentre outros autores, são nossas referências. Na sequência, iremos expor o percurso metodológico, os resultados obtidos até o momento e nossa análise, tomando por base a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e a análise de similitude sistematizada pelo *software* IRAMUTEQ.

## 2 Compreendendo o currículo e suas possibilidades de flexibilização

Não é possível compreender a escola enquanto espaço democrático de construção de saberes sem refletir sobre todas as práticas que ali estão inseridas e até mesmo, são reproduzidas. Quando buscamos compreender o que é o currículo dentro da escola precisamos pensar que cada prática está imbuída de concepções e princípios que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem dentro do contexto escolar.

A reflexão sobre o que precisa ser aprendido e como este processo acontece gera uma certa tensão, principalmente ao relacionarmos com a função social da escola. Assim, concordamos com Arroyo (2007) quando ele destaca que a construção e seleção do conhecimento precisa relacionar-se com o contexto e práticas sociais, considerando as dimensões culturais, políticas, sociais e, principalmente, pedagógicas, superando a visão de currículo apenas como um conteúdo a ser transmitido para o estudante. Destacamos que este processo de construção é subsidiado pelo entendimento do que é currículo, ou seja, por uma teoria curricular.

Neste sentido, Pacheco (2005, p. 82) afirma que a “teoria curricular é entendida como um instrumento de análise conceptual<sup>1</sup> que pode nos ajudar a compreender a realidade educacional através de um processo permanente de interrogação e de questionamento das práticas”. Esta teoria curricular, segundo Pacheco (2005), é construída por meio de alguns questionamentos como “[...] quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas? Que decisões são tomadas? Como é que essas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (Pacheco, 2005, p. 44). Ainda sobre a compreensão do currículo, concordamos com Gimeno Sacristán (2017) que o

---

<sup>1</sup> Escrita original em português de Portugal.

currículo é uma prática social e cultural da escola que articula diversas práticas e subsistemas, destacando a prática de ensino realizada nas instituições escolares. Ou seja, o currículo está presente em todas as práticas do contexto escolar.

A partir dessa premissa, entendemos que o currículo precisa garantir o direito à aprendizagem do estudante, considerando suas necessidades e especificidades no processo de ensino e de aprendizagem. Logo, quando se discute a educação numa perspectiva inclusiva, a ideia de flexibilização curricular precisa estar presente nas práticas pedagógicas da escola, pois é uma das formas de garantir o direito ao acesso ao currículo, principalmente para estudantes PEE, uma vez que esse processo envolve princípios e, principalmente, a compreensão das diferenças que estão presentes no contexto escolar.

Para efetivar a flexibilização curricular, tendo em vista o PEE, Oliveira et al (2022), destaca que é fundamental realizar um diagnóstico da aprendizagem do estudante e, a partir deste diagnóstico, identificar e mapear as dificuldades significativas e pensar a respeito da necessidade de mediação, pois é por meio deste processo que conseguimos redirecionar o currículo.

Jannuzzi (2012), mesmo sem discutir diretamente sobre as questões que envolvem o currículo, destaca que, por muito tempo, o PEE ficou distanciado das escolas regulares e que nas escolas especiais da década de 1930, por exemplo, o objetivo era oferecer o ensino emendativo para os estudantes considerados “delinquentes, perversos, viciados, anormais de conduta, anormais de inteligência” (idem, p. 93). Tal afirmação nos faz considerar que esse ensino era diferenciado, porém não tinha a intenção de flexibilização como consideramos hoje, pois o objetivo era tratar, treinar e reabilitar, com base no modelo médico de deficiência, adequando os estudantes aos padrões de normalidade, com ações muito mais voltadas para o assistencialismo do que para a educação em si.

Já para Pletsch, Souza e Orleans (2017), a ideia de diferenciação curricular, expressão utilizada em seu artigo, está sustentada no modelo biopsicossocial de deficiência e nos direciona para a importância da proposição de atividades diversificadas e flexíveis, que considerem as diferentes formas de participação dos estudantes PEE. Diante de tais argumentos, passaremos agora para a apresentação do percurso metodológico.

### 3 Metodologia

A coleta de dados da presente pesquisa aconteceu nos meses de fevereiro à maio do ano de 2025, a partir dos seguintes descritores: “flexibilização” AND “curricular”; “flexibilização” AND “curricular” AND “deficiência”; “diferenciação” AND “curricular”;

“diferenciação” AND “curricular” AND “deficiência”; “adaptação” AND “curricular”; “adaptação” AND “curricular” AND “deficiência” e “inclusão” AND “currículo” AND “deficiência”, considerando as publicações feitas entre 2008 e 2024.

O uso dos diferentes termos supracitados se justifica pelo fato de que parece não haver um consenso sobre qual seria o mais adequado, tal como expusemos na introdução deste trabalho. Em complemento ao já apresentado, trazemos as contribuições de Duarte e Borges (2021), autores que, ao analisarem documentos oficiais brasileiros, também identificaram o uso de diversos termos, além dos três que indicamos: adaptação razoável, currículo adaptado, adequação curricular, acessibilidade ao currículo, dentre outros. Observamos, então, que a questão terminológica e conceitual é uma importante discussão e pode ser um possível desdobramento da presente pesquisa.

O recorte cronológico tem como marco inicial a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial (Brasil, 2008), documento que promoveu diversas mudanças ao ressaltar a importância de os sistemas de ensino garantirem a transversalidade da Educação Especial e a continuidade da escolarização em todos os níveis do ensino, dentre outros pontos igualmente relevantes.

Para a sistematização dos dados, submetemos os resumos ao *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - IRAMUTEQ*, criado por Pierre Ratinaud (2009), cujo objetivo é subsidiar a análise textual dos dados coletados. No presente estudo optamos em realizar uma análise de similitude que, de acordo com Camargo e Justo (2013, p, 11), está pautada “[...] na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras”, o que oportuniza ao pesquisador analisar o que é comum e específico no material coletado. Observamos ainda que, ao organizar esse tipo de análise, a imagem gerada delinea ramificações que representam as conexões entre as palavras, oportunizando investigar os temas latentes do texto submetido (Salviati, 2017).

Neste recorte, apresentamos uma análise mais objetiva, diante dos dados coletados nos repositórios de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), bem como da Revista Educação Pública, vinculada à UFMT, e da Revista da FAED, da UNEMAT. No caso das revistas o recorte cronológico foi diferenciado, considerando o que está disponível na internet:

- Revista Educação Pública: 2012 a 2024;
- Revista da FAED: 2019 a 2024.

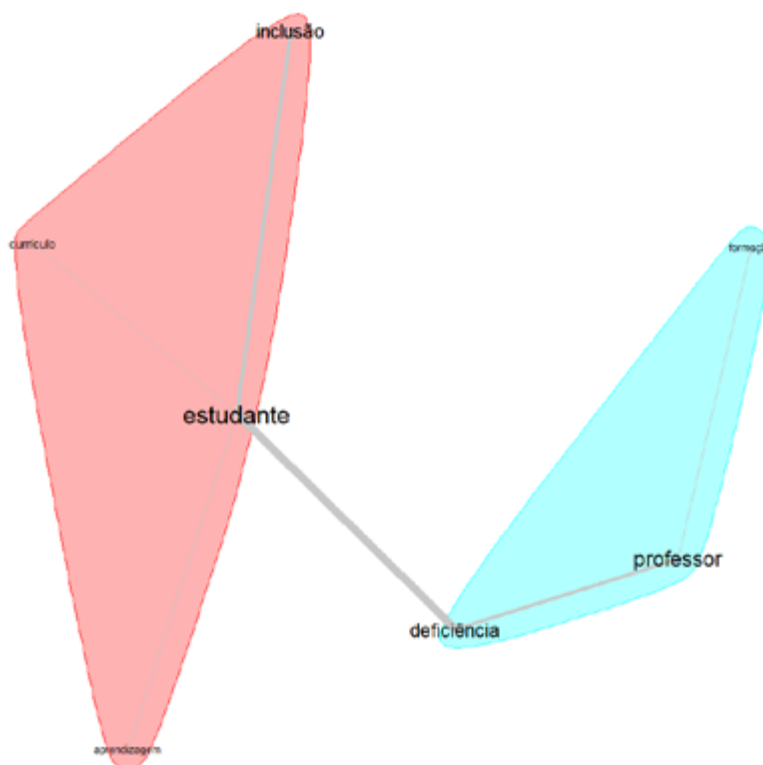
A seguir, apresentaremos os resultados e a discussão dos dados obtidos na pesquisa referentes às produções do estado de Mato Grosso.

#### 4 Resultados e discussão dos dados

A análise aqui discutida engloba os trabalhos encontrados nos Programas de Pós-graduação da UFMT, da UFR, da UNEMAT e das revistas científicas Educação Pública (UFMT), Revista da FAED (UNEMAT) e a Revista Eventos Pedagógicos (UNEMAT). O *corpus* foi constituído pelos resumos das pesquisas encontradas, produzindo a análise de similitude, conforme ilustra a Figura 1.

Destacamos que a organização dos dados permitiu pautar-nos em Bardin (2016) para analisar as categorias geradas, que serão explicitadas no decorrer do trabalho. Na sistematização dos dados, o *software* possibilita a organização de “comunidades” entre as palavras presentes nos trabalhos, o que nos ajudou a refletir acerca de duas categorias: estudante e professor. Para discutirmos como chegamos à escolha das categorias, realizamos uma análise descritiva dos trabalhos selecionados.

**Figura 1 – Análise de Similitude - Flexibilização Curricular**



**Fonte:** As autoras (2025) com suporte do software IRAMUTEQ.

De forma geral, a análise de similitude aponta a forte relação entre as palavras “estudante”, “deficiência” e “professor”. Compreendemos que as pesquisas discutem caminhos para refletir sobre a ação docente e o estudante com deficiência. Entretanto, ao analisarmos por categorias elencadas na própria imagem: 1 - Categoria Estudante (contorno rosa); 2 - Categoria Professor (contorno azul), observamos quais são os trabalhos que tem como centro da pesquisa o estudante e quais tem o processo de formação docente como objeto de estudo, conforme apresenta o Quadro 1.

**Quadro 1 – Categorias de análise e trabalhos encontrados - Flexibilização Curricular**

<b>Categoria</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Estudantes	3
Professor	1

**Fonte:** As autoras (2025).

Como parte da categoria Estudantes, a dissertação de Feltrin (2022) discorre sobre o papel dos currículos na formação de estudantes com TEA. Segundo consta do resumo, o objetivo foi “vivenciar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como artefato cultural curricular para escolarização de estudantes com referido transtorno”, tendo como *lócus* escola pública. Os resultados indicaram que, a partir da ideia de um currículo inclusivo, toda a comunidade escolar é beneficiada.

Com a discussão sobre currículo, o artigo publicado na Revista da FAED (Branco, Marques, Justino, Capellini, 2024) apresenta uma revisão de literatura sobre adaptação/modificação/diferenciação curriculares e sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Segundo expresso no resumo, a “diferenciação curricular perpassa pela flexibilização dos recursos e estratégias a fim de garantir o sucesso de todos os estudantes”. O artigo também trata sobre Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) entendendo que esta, assim como o DUA, é eficaz quando se discute a educação inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi o objeto de estudo de Bernacki (2021). A partir da análise de dados coletados por meio de entrevistas e documentos, a autora constatou que, para que haja a inclusão de forma efetiva, é necessário reformular currículos, avaliações, formação de professores, bem como rever as políticas públicas.

Ainda sobre a categoria Estudante, um ponto de análise que destacamos é a relação entre currículo, aprendizagem e inclusão, palavras que estão conectadas à palavra estudante,

uma vez que elas ilustram o que Arroyo (2007) e Pacheco (2005) discutem sobre o currículo e a prática presente na escola.

Em relação à categoria Professor, a pesquisa de Almeida (2024) intitulada “A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva como recurso de Inclusão na Educação”, discute a prática do professor e o uso de tecnologia assistiva no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular em Cuiabá-MT. A pesquisa revelou dados sobre a necessidade de formação específica para os professores que atuam em salas comuns, a falta de preparação da escola para receber esses estudantes e a articulação do planejamento para discutir a diversificação de estratégias metodológicas.

## 5 Considerações finais

As produções selecionadas constataam que a flexibilização curricular é necessária, porém apenas a dissertação de Feltrin (2022) indica algum caminho para sua efetivação. Os resultados também nos fazem refletir sobre formação de professores e sobre as necessidades reais na Educação Básica para que os estudantes da Educação Especial tenham seus direitos garantidos. Mesmo com as considerações citadas, destacamos que as pesquisas apontam caminhos para alcançarmos efetivamente uma educação inclusiva.

Destacamos a necessidade de diálogo entre a academia e a Educação Básica para compreender a discussão dos diferentes termos utilizados para o acesso ao currículo na perspectiva da educação inclusiva, bem como possa indicar caminhos para as ações pedagógicas nas escolas. Isso nos direciona para futuras pesquisas, considerando não apenas o que já foi produzido pela academia, mas, em especial, buscando conhecer o que vem sendo realizado nas escolas de Educação Básica, pois os estudantes PEE estão inseridos neste contexto.

Para além disso, também ponderamos que há necessidade de aprofundar a discussão da temática em cursos de professores, sejam cursos de formação inicial - Pedagogia e Licenciaturas - seja em cursos de formação continuada, considerando que estudos como o de Plescth, Souza e Orleans (2017) e de Branco, Marques, Justino e Capellini (2024) dão destaque, por exemplo, para o Desenho Universal de Aprendizagem - DUA - como estratégia pedagógica necessária para a efetivação da inclusão, indo além da adaptação de materiais e atividades.

Daremos continuidade a esta pesquisa para compreender se os resultados obtidos pela análise das produções dos outros Estados da Região Centro-Oeste e do Distrito Federal serão

semelhantes aos encontrados no Estado de Mato Grosso. Esperamos, neste momento, ter contribuído com a discussão desta temática tão relevante.

## 6 Referências

ALMEIDA, B. G. de. **A Prática Pedagógica do Professor no Ensino Fundamental: A Tecnologia Assistiva como Recurso de Inclusão na Educação**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem, Cáceres, 2024.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNACKI, J.R.F. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

BRANCO, A.P.I. C.; MARQUES, A.C.; JUSTINO, L. R.P.; CAPELLINI, V. L.M.F. Currículo Flexível e o Desenho Universal na Aprendizagem - DUA: desdobramentos para a aprendizagem cooperativa. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 40, p. e402413, 2024. DOI: 10.30681/faed.v40i.12680.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008.

BRASIL. Lei 13146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

DUARTE, M.M.T.A.S.; BORGES, A.A.P. Acessibilidade curricular para estudantes com deficiência: contextualização e reflexões com base na legislação brasileira (1988-2020). **Anais...** IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2021. Disponível em <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5109>

FELTRIN, M. das G. P. **Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas**. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS, Artmed. 2017.

JANNUZZI, G.M. A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI. - 3. ed. rev - Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, e020010, 2020.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT, de 6 de junho de 2023**. Dispõe sobre normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá, MT, 2023. Disponível em: [https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/64606402/Resolu%C3%A7%C3%A3o+NORMATIVA\\_010+-2023+CEE-MT+-+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL.pdf/fc7af004-eb86-66e4-8fb4-ed726db4d431?t=1712165666068](https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/64606402/Resolu%C3%A7%C3%A3o+NORMATIVA_010+-2023+CEE-MT+-+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL.pdf/fc7af004-eb86-66e4-8fb4-ed726db4d431?t=1712165666068)

OLIVEIRA, L. V. de; YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B.; STEIN, D. V.; JOHNSON, L. F.; NEUVALD, L.. Adaptações/Flexibilizações Curriculares: o que Dizem as Teses e Dissertações Presentes na Capes no Período de 2015 a 2019 Sobre essas Medidas de Acessibilidade ao Currículo Escolar?. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 208–218, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8569>

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo, SP, Cortez Editora, 2005.

PIRES, Y.R.; MENDES, G.M.L. Adaptação, flexibilização e diferenciação curricular: o que dizem as pesquisas?. **Anais...** In: I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Brasil, 2019.

PLESTCH, M.D.; SOUZA, F.F.; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista educação e cultura contemporânea** 14 (35), 264-281. Disponível em [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=i2dZMrYAAAAJ&citation\\_for\\_view=i2dZMrYAAAAJ:EUQCXRtRnyEC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=i2dZMrYAAAAJ&citation_for_view=i2dZMrYAAAAJ:EUQCXRtRnyEC)

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-parmaria-elisabeth-salviati>.



## PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PODER

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### Trabalho completo

Luana dos Santos Nogueira GARCIA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

Marilda de Oliveira Costa

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

### Resumo

Esse artigo objetiva problematizar a plataformização da educação como um dispositivo de poder que reorganiza tempos, corpos, saberes e subjetividades no espaço escolar. Com base em autores como Dardot e Laval (2016), Lima (2021), Afonso (2012, 2021), Verger e Normand (2015) e Harvey (2008), discute-se como a racionalidade neoliberal, em articulação com os princípios da Nova Gestão Pública, introduz nos serviços públicos, em especial na educação, a lógica da eficiência, desempenho e produtividade. Essa racionalidade funciona como mecanismos de regulação, impondo dispositivos de controle, normalização e vigilância, de modo a redefinir e ressignificar práticas pedagógicas em prol de lógicas empresariais.

Palavras-chave: Plataformização. Dispositivo de Poder. Subjetivação.

### 1 Por onde começa a problematização

Após uma semana de aulas, seminários e reflexões intensas no curso de Doutorado em Educação, chegou o momento de transpor todas as ideias pelas quais fui interpelada. É hora de sentar e “remoer” os pensamentos e transpô-los em escrita, como afirma Lispector (1977) escrever é uma forma de pensar. Pensar é um movimento lento, uma viagem, é o processo de remoer algo até que isso se torne palavra.

As discussões tecidas ao longo da disciplina intitulada “nova gestão pública e accountability em educação”, fizeram-me pensar que existem momentos em que é preciso caminhar à contrapelo da história, como nos ensinou Walter Benjamin (1985), para perceber aquilo que, ao longo do tempo, foi disseminado e naturalizado como inovação e progresso. Quero dizer com isso, que nas entrelinhas de discursos sobre eficácia e eficiência presentes na atualidade, a plataformização da educação tem ganhado espaço, se revelando de uma forma sutil ou microscópica, postulada por Foucault (1979), como um dispositivo que captura, ordena e regula. Mas, antes de discutir como essa tecnologia opera no espaçotempo da escola, vamos entender como aconteceu a ascensão do neoliberalismo e suas implicações nas políticas que instauraram a plataformização da educação.

De acordo com Harvey (2008, p. 12) a partir de transformações mundiais econômicas – conhecidas como globalização – organizações internacionais suscitaram uma “doutrina particular que correspondia pelo nome de ‘neoliberalismo’ e a transformaram na diretriz central do pensamento e da administração econômica”. Essa doutrina tornou-se hegemônica discursivamente e passou a orientar os modos de vida e de pensamentos, incorporando às maneiras cotidianas de interpretar, viver e compreender o mundo. Para além de uma política econômica, o neoliberalismo tem atuado como um dispositivo de produção de subjetividades que produz sujeitos “empresários de si”, buscando sempre o melhor desempenho, a eficiência e competitividade. Nas palavras de Harvey (2008, p.15),

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor, um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento.

Essa naturalização permite que o neoliberalismo tenha uma força ideológica que opera no senso comum da população em geral, tornando invisível e neutralizando resistências, como os saberes locais, a justiça social e tradições de “responsabilidade e provisão sociais coletivas” (Harvey, 2008, p. 126). Mais do que um conjunto de políticas públicas, o neoliberalismo constitui uma lógica que perpassa diferentes aspectos da vida social, onde discursos de meritocracia, e responsabilidade individual ganham sua legitimidade. Nesse sentido, a teoria neoliberal oferece “uma máscara benevolente, plena de palavras que soam prodigiosamente positivas, como liberdade de ação, liberdade de pensamento, escolha e direitos” (Harvey, 2008, p. 129), acompanhada de exigências normativas, como a autogestão e o cuidado individual de ações e fazeres. Trata-se de um modo de governar que, como analisa Foucault (2008), se aproxima do poder pastoral: um poder individualizante, de cuidado, que guia e induz.

Diante disso, torna-se necessário pensar a racionalidade neoliberal como uma dominação do mundo capitalista, que submete todas as esferas da sociedade num processo de mercantilização de compra e venda, ou seja, a uma lógica de valor. É preciso colocar em debate, mesmo que seja por meio de um artigo científico, a importância da luta coletiva para abrir espaços onde as necessidades humanas, como o afeto e o pertencimento sejam priorizadas, esquivando-se da “acumulação do capital” (Harvey, 2008, p. 152).

Tal crítica a essa racionalidade dominante se entrelaça com a dimensão discursiva do poder, tal como analisada por Foucault (1999). Parafraseando-o, podemos entender que cada sociedade é construída pelo que se entende como verdade a partir de um conjunto de discursos

que são disseminados, legitimados e tomados como verdadeiros, de modo a normatizar regras e critérios para validar determinados saberes e práticas. Esses efeitos de verdade, como nos mostra Foucault (1979), articula-se diretamente com a lógica neoliberal que, segundo Dardot e Laval (2016, p. 3), se caracteriza “pela transformação da competição em forma geral das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis, e até mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva”.

Essa lógica produziu um tipo particular de aparelho de Estado, pensado para atender as exigências do capital e do mercado global, permitindo “vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação” (Afonso, 2012, p. 471). Como aponta Harvey (2008, p. 17), trata-se de

um tipo particular de aparelho de Estado cuja missão fundamental foi criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. Dou a esse tipo de aparelho de Estado o nome de Estado neoliberal. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro.

O Estado, nessa perspectiva, atua como uma estrutura que efetiva a lógica concorrencial e de acumulação, garantindo e centralizando os mecanismos de mercados que regulam a vida social. Essa discussão fez-me lembrar do conceito de máquina abstrata proposto por Deleuze e Parnet (1998, p. 105), que compreendem essa máquina como um conjunto de relações, que operam modelando os modos de existência. Para eles, a máquina abstrata “organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros”. Assim, o Estado neoliberal pode ser entendido como essa máquina que reconfigura a vida social, em prol do regime de acumulação, produzindo subjetividades reguladas pela lógica mercantil: da competição, da produtividade e da eficiência/eficácia. Essa lógica de competição e concorrência afeta todos os domínios da vida, tornando natural a exigência de mensurar, avaliar e quantificar todos os serviços, até mesmo a educação passa a ser sinônimo de números, metas e rendimentos.

Nesse contexto, discursos que associam a “qualidade” à padronização de resultados, tornam-se hegemônicos, sendo atravessados por políticas públicas que afetam e provocam transformações no papel e funcionamento do Estado. Assim, “novos significados de autonomia, descentralização e participação emergiram, de forma congruente, transitando dos debates em torno da democracia para as agendas da meritocracia e da competitividade, sob o lema de uma revolução empreendedora (LIMA, 2021, p. 6).

## 2 Do global ao local: a difusão da NGP

Com base nos estudos de Verger e Normand (2015), nas últimas décadas, o setor público tem sido atravessado por profundas transformações, impulsionadas pela adoção de modelos de gestão inspirados na lógica empresarial. Tais mudanças serviram como justificativa para a adoção da chamada “Nova Gestão Pública – NGP”, que modifica as formas administrativas estatais, oferecendo maior eficiência nos serviços públicos.

No entanto, esse discurso por trás da modernização, camufla um processo de precarização e retirada “del Estado del ámbito de los servicios públicos” (Verger; Normand, 2015, p. 601). No campo educacional, essa lógica tem se manifestado de distintas maneiras, tendo em vista que os motivos que sustentam a adoção da NGP variam conforme a realidade educacional de cada país. Conforme aponta Verger e Normand (2015, p. 600),

los motivos y las lógicas por las que se adoptan la propuesta de la NGP en el campo educativo, así como la manera como dicha propuesta se recontextualiza en marcos regulatorios y programas educativos concretos varía substancialmente en distintos países y regiones. La NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni adopta la misma forma en todos los lugares; más bien, se puede concretar en enfoques de gobernanza y en diseños de políticas educativas bien diferenciados.

Considerando esse caráter de adaptação, a adoção e aplicação da NGP se ajusta aos costumes, culturas e contextos políticos, moldando-se às tradições de cada lugar. Essa flexibilidade contribui para que esta seja difundida globalmente e ao mesmo tempo nos faz questionar sobre os impactos acerca da incorporação desse modelo de reforma empresarial nos diferentes países. Nesse sentido, é importante retomarmos: o que caracteriza, afinal, essa Nova Gestão Pública? De acordo com os autores anteriormente citados, a NGP é um modelo de reforma do setor público que usa princípios de gestão empresarial para melhorar a eficiência dos serviços públicos, com foco em resultados, metas, desempenho, competitividade.

Assim, as instituições públicas passam a se adequar de acordo com essa lógica de eficiência, resultando na descentralização e privatização de serviços essenciais. Ou seja, na prática, essas reformas significam a substituição da concepção de um “Estado de bem-estar universal” (Verger; Normand, 2015, p. 606), para um Estado-Regulador, gerencialista, orientado pelo cumprimento de metas e resultados.

No centro dessa racionalidade gerencialista, está o conceito de *accountability*, que segundo Afonso (2012, p. 472), indica “frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas”. Como afirma o autor, é urgente “resgatar

criticamente a problemática da *accountability*, enclausurada atualmente nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal” (Afonso, 2012, p. 477), buscando formas de responsabilização fundamentadas em valores como cidadania, democracia e trabalho coletivo.

No campo educacional, os baixos índices em avaliações de larga escala, têm servido de base para justificar a adoção desse modelo gerencialista, “a partir da assimilação das práticas da administração privada e de um espírito empreendedor” (Lima, 2021, p. 6), impondo nos cotidianos escolares, a aplicação de avaliações consecutivas, currículos engessados, uso de materiais apostilados e padronizados, além, da restrição do fazer docente a práticas previamente prescritas, ordenadas e controladas. Nesse cenário, ganha força a retórica da *accountability*, apresentada como solução incontestável para os chamados déficits da educação pública. Conforme Afonso (2012, p. 472),

a referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública.

Essa lógica se insere no bojo das reformas inspiradas na Nova Gestão Pública, que “pavimentaram o terreno” para que a privatização pudesse acontecer, de modo a introduzir na educação pública a racionalidade de que as escolas deveriam ser geridas, pensadas e administradas como empresas, a partir de uma parceria público-privada. Essa concepção desconsidera os contextos pedagógicos, de modo a responsabilizar, de forma individualizada, os profissionais da educação, favorecendo práticas de controle e regulação. Esse contexto proporcionou um ambiente propício para a expansão da plataforma da educação, pois a mesma oferece exatamente aquilo que a NGP valoriza, sendo estes: dados, métricas, monitoramento em tempo real, ranqueamento...

É justamente nesse ponto que eu queria chegar... Pensar como a plataforma da educação representa uma forma de privatização, que opera como um dispositivo de controle e poder, reduzindo todo o processo educativo em dados numéricos, “eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns” (Freitas, 2018, p. 81). É perceptível que esse modelo impõe à educação pública um novo regime de regulação. Nesse sentido, a plataforma da educação deve ser entendida para além de uma ferramenta inovadora, como é frequentemente postulada,

mas como um dispositivo de poder que se infiltra silenciosamente nas práticas escolares, reorganizando tempos, corpos e saberes.

Em que consiste, afinal, a chamada plataformização da educação? Com base em Silva e Carolei (2024, p.3),

o conceito de plataformização se refere à reorganização de diversos setores da sociedade em torno de plataformas digitais que atuam como intermediárias de relações entre usuários e fornecedores de produtos e serviços. As plataformas digitais têm uma arquitetura complexa baseada na conectividade, na coleta de dados e no uso de algoritmos de IA (Inteligência Artificial), o que lhes permite moldar o comportamento dos usuários e influenciar suas escolhas.

No campo educacional, a plataformização tem suscitado transformações nos espaçostempos escolares, modulando comportamentos e produzindo modos de subjetivação alinhados às exigências da racionalidade neoliberal. Podemos compreender essa ideia, a partir do conceito de governamentalidade trabalhado por Foucault (2008), que trata das estratégias por meio das quais as sociedades são governadas. Para ele, governamentalidade é “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população” (Foucault, 2008, p. 143). Com essa definição, entendo que a plataformização da educação é uma tecnologia de governo, que incide direta e indiretamente sobre os sujeitos escolares, regulando e controlando as suas formas de verouvirsentirpensar (Alves; Ramos, 2022). Essa incidência não se dá apenas por meio da introdução de artefatos digitais e tecnológicos, mas também pela reorganização das práticas pedagógicas escolares, tornando-as mensuráveis e baseadas em lógicas algorítmicas.

A plataformização, nesse sentido, atua como um dispositivo de captura que direciona ações, regula condutas e molda as subjetividades de alunos, professores e gestores. Nas palavras de Lima (2021, p.8), as “plataformas penetram progressivamente no campo das práticas de administração da educação”, transformando a maneira como alunos e professores interagem. Essa transformação implica uma reconfiguração dos vínculos e relações pedagógicas, que passam a ter como pauta indicadores de desempenho e materiais padronizados. A interação entre professores e alunos, antes perpassadas pelo diálogo, afeto e escuta sensível, agora é substituída por uma relação estritamente técnica.

Além disso, a plataformização intensifica a vigilância e responsabilização individual, transformando o espaço escolar em um lugar de monitoramento e produção constante de evidências. Nesse contexto, conforme pontuado por Lima (2021, p. 9), observa-se “práticas de

controle burocrático, designadamente através de formas de controle gestor sobre o currículo, o processo de trabalho pedagógico e a prestação de contas sobre as práticas educativas”, resultando na retirada gradativa da autonomia docente. Diante desse contexto, percebemos que os programas digitais, as plataformas online, a inteligência artificial movem a vida escola hoje, organizando espaços, tempos, ritmos e práticas pedagógicas. Tais plataformas funcionam como verdadeiras máquinas de administrar, instaurando um regime de regulação e controle. Conforme Afonso (2021, p. 8), os “sistemas educacionais tornaram-se espaços de recolha de dados, regidos por algoritmos invisíveis, com efeitos de longo alcance nas práticas de ensino e aprendizagem” (Afonso, 2021, p. 8).

Nesse contexto, há um aprisionamento das ações dentro da educação, uma vez que as decisões são tomadas por empresas que desenvolvem tecnologias para a área educacional, na maioria das vezes, distantes da realidade escolar. A escola, por sua vez, absorve todo esse conjunto de ações, perdendo a autonomia e a liberdade diante das decisões impostas de fora, por meio de uma racionalidade técnica e de princípios mercadológicos.

### 3 A burocracia aumentada na educação

Ao refletir sobre os debates contemporâneos em torno da administração da educação e das diferentes maneiras de dominação digital, percebo o quanto discursos de promessas de desburocratização da administração educacional, que é defendida pelas reformas gerencialistas, configuram, na prática, “uma burocracia aumentada ou hiperburocracia” (Lima, 2021, 1). A leitura do texto de Lima (2021) me provocou à trazer o conceito de burocracia aumentada, uma concepção que nos faz compreender como que a digitalização de processos educacionais não elimina a burocracia, conforme postulam, mas a intensifica e a expande.

Segundo o autor supracitado, “a burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados” (Lima, 2021, p. 11). Essa afirmação me fez pensar que estamos a mercê de uma forma de controle silenciosa e muito rápida, que opera por meio de plataformas digitais, nos diferentes setores da sociedade, organizando as informações e estabelecendo normatividades.

Dessa forma, compreendo que essa dominação digital que vem se estruturando no interior das escolas, não é neutra, como Lima nos alerta, pois interioriza uma ideologia política, sendo este da mensuração e padronização. Nas palavras do autor, a governança por dados [...] tem conduzido à criação de sistemas de direção e administração altamente centralizados” (Lima,

2021, p. 5). Nesse sentido, penso o quão é contraditório, o discurso da autonomia e da descentralização, presente nas políticas públicas recentes.

Para ampliar essa discussão, recorri aos estudos de Dardot e Laval (2016) que entendem o neoliberalismo para além de um modelo econômico, mas como uma racionalidade que forma e governa as condutas dos sujeitos. Como já pontuado anteriormente, no contexto da educação, isso é perceptível quando vemos os sistemas de avaliação que são impostos no cotidiano das escolas. A exemplo, cito o sistema de avaliação que está sendo implementado nas escolas do estado de Mato Grosso, denominada por Avaliação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), que objetiva acompanhar a qualidade da educação básica e reformular as políticas públicas educacionais. Esses sistemas de avaliações se tornam mecanismos de vigilância, onde professores e alunos tornam-se responsáveis pelos resultados educacionais.

O que me chama a atenção é o fato de que essa lógica tem superado a formação crítica e autônoma, por uma formação técnica com desempenho quantificável. Esse processo corrobora com o que Lima (2021) chama por “máquinas de administrar a educação”, pois capturam subjetividades, padronizam comportamentos e redefinem o trabalho pedagógico. A afirmação de que a dominação digital é capaz “de decisão automatizada” (Lima, 2021, p. 9), nos faz refletir sobre como nós, membros da comunidade escolar, estamos acostumados a operar e a contribuir com os dispositivos que determinam as nossas rotinas e metodologias, limitando os espaços de atuação crítica e de criação. Portanto, essa burocracia aumentada faz com que a escola se torne parte dessa maquinaria de regulação subordinada à lógica empresarial. O que me leva a questionar mais uma vez: o que resta da formação crítica, autônoma e emancipadora, quando tudo é medido e quantificado por indicadores de desempenho e plataformas de aprendizagem?

É nesse cenário, diante da crescente platformização e datificação, que se torna importante reafirmarmos alguns valores essenciais do processo educativo, sendo estes o pensamento crítico, a escuta atenta e o senso de coletividade. Problematizar essa lógica, que tem se instaurado nas escolas e se tornado dominante, não é apenas um gesto de resistência, mas um ato político-estético na defesa de uma educação justa e igualitária, tal como preconiza a nossa Constituição Federal de 1988.

#### 4 Considerações finais

Este artigo propôs uma problematização acerca da platformização da educação enquanto dispositivo de poder, articulada à racionalidade neoliberal, evidenciando seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e a constituição de subjetividades no contexto escolar. A partir dos autores

citados ao longo do texto, foi possível compreender que a presença das plataformas digitais nas instituições de ensino, é uma forma de *governamentalidade* que interfere diretamente no cotidiano e nos saberes e fazeres docentes, redefinindo toda a cultura organizacional da escola a partir de lógicas de eficiência, controle e normatização. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 12), “todas essas técnicas de poder não produzem nada de material por si mesmas. Elas fazem algo melhor: produzem uma nova subjetividade, uma subjetividade contábil, dedicada à própria exaustão”.

Dessa forma, a função do professor é gradualmente reduzida a um “executor de tarefas” e “cumpridor de metas”, previamente estabelecidas e ditadas pelas secretarias de educação. Ao invés de promover autonomia, esses dispositivos operam formas de responsabilização individual e vigilância, fazendo com que a educação seja pensada a partir de parâmetros empresariais. Cabe aos profissionais da educação se conscientizar desse processo e se organizar politicamente para resistir a essa racionalidade dominante que se instaura nos espaços educativos para instaurar mecanismos de controle, limitar a autonomia docente e impor a lógica mercantil em processos educacionais.

Na condição de professora da educação básica, penso que há necessidade de criação de espaços coletivos para a troca de experiências, diálogo e reflexão dentro das escolas, onde professores e alunos possam analisar criticamente os impactos da plataformização e criar estratégias de enfrentamento coletivo. A partir da coletividade, da valorização dos saberes locais e articulação com os movimentos sociais e sindicatos, que reside a possibilidade de subverter os dispositivos de dominação e afirmar uma educação pautada em princípios sociais, éticos e humanos.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kOQGHbZYLKybK87r/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 maio. 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio. 2025.

ALVES, Nilda; RAMOS, Andréia Teixeira. ‘Cineconversas’ para ‘verouvirsentirpensar’ o filme “Guri” nos cotidianos escolares. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba,

SP, v. 24, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4850>. Acesso em: 12 maio. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista o olho da história**, Bahia, n.22, p. 1-15, abril, 2016. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2025.

DELEUZE, Gille; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª Edição. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP v. 42, 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

SILVA, Nathália Aparecida Gonçalves; CAROLEI, Paula. Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. **Redoc**, Rio de Janeiro, v.8, n.4, p. 1-22, Out./Nov, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/reddoc/article/download/84769/51676/326446>. Acesso em: 13 de maio. 2025.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acesso em: 20 mai. 2025.



## PROFESSORAS, TERRITÓRIO E INFÂNCIAS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO LEEI-MT

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

**Kátia Maria Kunntz BECK**

(Docente da rede municipal/Tangará da Serra/Mato Grosso). E-mail: katiambk@gmail.com

**Mirian Diogo dos Santos NOVAIS**

(Docente da rede municipal/Tangará da Serra/Mato Grosso). E-mail: mirian.diogo@professor.tangaradaserra.mt.gov.br

**Elizangela Cavalcante dos SANTOS**

(Docente da rede municipal/Tangará da Serra/Mato Grosso). E-mail: elicavalcantesantos@outlook.com

**Tais Francisco CORREIA**

(Docente da rede municipal/Tangará da Serra/Mato Grosso). E-mail: thaiscorreia340@gmail.com

### Resumo

Este artigo analisa experiências pedagógicas desenvolvidas por professoras da educação infantil do município de Tangará da Serra, no contexto do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/MT). As propostas articulam escuta sensível, protagonismo infantil e cultura local, promovendo a leitura de mundo a partir do território vivido. Com base em autores como Certeau (1994), Benjamin (1994) e Friedmann (2006), o estudo evidencia o potencial das infâncias para investigar, criar e transformar o cotidiano, valorizando as múltiplas linguagens e fortalecendo a relação entre escola, comunidade e cultura.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Infâncias. Escuta sensível.

### 1 Introdução

A valorização das experiências infantis em diálogo com o território e as múltiplas linguagens é um fundamento central para a Educação Infantil contemporânea, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009). A formação de professores nesse campo tem enfatizado práticas pedagógicas que integram leitura, escrita, brincadeira, cultura e escuta sensível das infâncias. Nesse contexto, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido em Mato Grosso, propõe a metáfora do voo como símbolo do direito das crianças de ler o mundo, ler imagens, palavras, gestos e afetos a partir do seu próprio lugar de pertencimento.

O município de Tangará da Serra integrou-se a essa proposta e a partir da escuta e da observação atenta, cada docente desenvolveu um projeto de investigação com base no território vivido, reconhecendo as crianças como sujeitos capazes de produzir conhecimento, memória e cultura.

Diante do desafio de desenvolver práticas pedagógicas que deem sentido e significado à aprendizagem das crianças, assegurando sua participação ativa na construção do conhecimento, questiona-se: como alinhar teoria e prática de modo a valorizar as narrativas infantis e fomentar sua autoria em contextos diversos? Como transformar o território em espaço de investigação e de pertencimento para crianças pequenas?

A partir dessas reflexões e questionamentos é que se propõe esta investigação através de projetos, com o objetivo de compreender como o trabalho pedagógico pautado na escuta, na cultura e no território pode contribuir para a ampliação cultural de crianças e professoras.

Inspirado nos estudos de Michel de Certeau (1994), Adriana Friedmann (2006) e Walter Benjamin (1994), este artigo analisa as experiências realizadas, destacando como o território foi ressignificado pelas crianças a partir das interações com os espaços e com as pessoas da comunidade. Ao assumir o território como espaço simbólico e cultural, as práticas pedagógicas revelaram-se como caminhos potentes de aprendizagem e de fortalecimento do pertencimento e da identidade local.

Este artigo tem como objetivo analisar como projetos de investigação pedagógica desenvolvidos no âmbito do Programa LEEI, em Tangará da Serra (MT), potencializam o pertencimento cultural e o protagonismo infantil ao integrar escuta sensível, cultura local e o território como eixo estruturante das práticas educativas. Busca-se compreender de que forma a atuação docente, ancorada na escuta das infâncias e na valorização de suas narrativas, pode ampliar repertórios simbólicos e afetivos de crianças pequenas.

Ao propor uma prática pautada na escuta, na ludicidade e na investigação do território, os projetos desenvolvidos com o LEEI oferecem subsídios teórico-práticos relevantes para a formação docente e para o fortalecimento de uma pedagogia que reconhece as crianças como sujeitos históricos, culturais e produtores de saberes.

## **2 Infâncias em movimento: aproximações teóricas e metodológicas no encontro com o território vivido**

As concepções que orientam este estudo partem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, compreendendo a infância como um tempo de exploração, experimentação e descobertas, em que brincar, imaginar, narrar e interagir constituem formas essenciais de leitura e construção do mundo.

A abordagem teórica ancora-se em autores que discutem a relação entre infância, cultura e território. Michel de Certeau (1994) compreende o território não como mero espaço físico,

mas como espaço vivido e narrado, construído pelas práticas cotidianas dos sujeitos. Assim, ao caminhar, nomear e se apropriar dos espaços, as crianças tornam-se autoras do lugar que habitam.

No campo das linguagens, Walter Benjamin (1994) destaca o valor da narrativa como experiência compartilhada e mediadora de saberes. Quando escutadas e incentivadas a contar suas histórias, as crianças produzem memória e cultura, reescrevendo o território a partir de suas perspectivas e vivências.

Adriana Friedmann (2006) amplia essa discussão ao defender que a escuta das crianças em contextos educativos fortalece a identidade, a autonomia e o pensamento crítico. Ao serem reconhecidas como produtoras de cultura, suas expressões ganham lugar de destaque na construção de propostas pedagógicas sensíveis e contextualizadas.

A metodologia que orienta este estudo baseia-se na escuta e na observação do comportamento e interações das crianças, entre elas e com a pesquisa. Durante a formação pelo Programa LEEI/MT, as professoras desenvolveram projetos articulados às vivências e aos interesses das crianças, explorando o território por meio de caminhadas, entrevistas, registros fotográficos, mapas afetivos, escrita coletiva e produções artísticas e gráficas. Tais práticas revelaram a força das infâncias em movimento, capazes de investigar, descobrir, ressignificar e transformar o lugar onde vivem.

### **3 Experiências em revoada: vozes, trilhas e registros da educação infantil em Tangará da Serra**

O âmbito da formação referente ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, se fundamenta no Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009, o qual evidencia que para a garantia do desenvolvimento e a aprendizagem da criança, são necessárias variadas experiências com as diversas linguagens imersas no cotidiano: imagens, sons, falas e escritas, ressaltando a relevância da valorização das interações, das brincadeiras, da ludicidade e das culturas infantis.

Nesse sentido, “cultura, infância, linguagem, interação, assim como docência, leitura, escrita, literatura, entre outros, são conceitos cujos significados e inter-relações são explorados no decorrer do curso, buscando desvelar seus sentidos nas ações das professoras junto às crianças” (BRASIL, 2016, p.13), enfatizando um trabalho pedagógico significativo e próximo da vida das crianças. Essa proposta valoriza a pluralidade cultural local e destaca o papel do professor em possibilitar o protagonismo infantil por meio de uma escuta atenta e sensível.

Faz-se necessário esclarecer que o diálogo entre infância e território, tal como discutido por Michel de Certeau (1994), é essencial porque permite à criança reconhecer-se como parte integrante e ativa do lugar onde vive. Ao explorar o território com escuta sensível e curiosa, a

criança amplia sua compreensão de mundo, desenvolve noções de pertencimento e fortalece vínculos com a sua comunidade. O território, nesse contexto, não é apenas espaço físico, mas um espaço vivido, simbólico, cultural e afetivo, que se torna fonte de aprendizagens significativas.

Na educação infantil, reconhecer essa dimensão do território significa valorizar a escuta das crianças e os seus modos singulares de perceber e narrar o mundo. Quando caminham pelas ruas do bairro, observam paisagens, visitam lugares significativos ou ouvem histórias de seus moradores, as crianças exercem sua capacidade de investigar, interpretar e criar sentidos sobre o seu entorno. Como aponta Adriana Friedmann (2006), essas experiências fortalecem a identidade, a autonomia e a leitura crítica da realidade, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura.

A leitura e a escrita, nesse contexto, são compreendidas como práticas sociais e culturais, e não apenas habilidades técnicas de codificação e decodificação. Walter Benjamin (1994) destaca que narrar é compartilhar experiências vividas, e que essa troca possibilita memórias. As crianças, ao serem escutadas, ao recontarem histórias e ao criarem registros com desenhos, tornam-se protagonistas da sua própria narrativa cultural, ao mesmo tempo em que leem e escrevem o território que habitam.

Nessa perspectiva, os projetos desenvolvidos pelas professoras cursistas foram construídos em diálogo com as infâncias e com o território de Tangará da Serra. As propostas surgiram a partir da escuta das crianças e da observação do entorno: caminhar pelas ruas do bairro, visitar pontos históricos ou culturais, conversar com moradores e registrar as experiências por meio de desenhos, narrativas orais e fotografias.

Essas práticas de escuta e mediação respeitaram os tempos e interesses das crianças, e revelaram uma conexão entre suas vivências e o lugar onde habitam. Cada projeto tornou-se um modo de dar voz às infâncias em movimento, infâncias que pesquisam, narram, constroem e pertencem. Além disso, promover esse diálogo no ambiente educativo contribui para que os professores reconheçam a potência das experiências infantis como base para projetos pedagógicos contextualizados, que respeitam a singularidade das infâncias e suas múltiplas linguagens.

Nesse contexto, serão apresentadas as experiências vivenciadas por três educadoras da turma de professores cursistas Arara Azul, sendo três professoras que atuaram com crianças de 4 a 5 anos, que escolheram o território a ser explorado com as crianças a partir da realidade. Ressalta-se que participaram crianças típicas e atípicas. No decorrer serão apresentadas as pesquisas realizadas com as crianças de cada turma.

Projeto 1: Grupo de Dança “Os De Fora”. O projeto desenvolvido pela professora Beija-flor, no CMEI Leonardo Cezar Vendrame, com a turma do Pré I, teve como ponto de partida o interesse das crianças pela dança, expressão cultural que, além de mover corpos, também movimenta histórias, afetos e identidades. A proposta partiu de uma escuta atenta ao cotidiano do grupo, onde as crianças frequentemente dançavam nas atividades livres e demonstravam prazer nesse tipo de movimento. Foi com esse olhar sensível que a professora propôs um “voo” simbólico pelo bairro Alto da Boa Vista, território onde está situada a escola.

Inspiradas pelo mascote da turma, o beija-flor, as crianças foram convidadas a sobrevoar, com a imaginação e a escuta, um “cantinho especial” do bairro: a Escola Décio Burali, local de origem do grupo de dança “Os De Fora”, uma referência cultural de Tangará da Serra. Com entusiasmo, as crianças aceitaram o convite e iniciaram uma jornada investigativa guiada pela curiosidade e pela vontade de saber mais sobre aquele grupo de jovens e adultos que dançam e representam o bairro por onde elas mesmas circulam diariamente.

Durante o processo, as crianças foram encorajadas a desenhar o beija-flor, tentar escrever seu nome e, principalmente, formular perguntas, ato potente de autoria infantil. “Quem escolheu o nome do grupo?”, “Quem faz as roupas?”, “Vocês dançavam quando eram pequenos?” Essas e outras questões nasceram das próprias crianças e deram forma ao roteiro da entrevista que seria realizada com o criador do grupo, o senhor Welliton Machado.

A visita do grupo “Os De Fora” à escola foi marcada por um encontro sensível e significativo. A sala do Pré I tornou-se palco de escuta, partilha e memória. Em clima acolhedor, com chá e bolo, as crianças receberam o convidado com mensagens de boas-vindas e realizaram a entrevista com curiosidade genuína. Welliton, com simplicidade e orgulho, compartilhou sua trajetória: a infância vivida no bairro, as primeiras danças na escola, a criação do grupo em 2006 e o reconhecimento conquistado ao longo dos anos. A cada resposta, novas perguntas surgiram, revelando o envolvimento do grupo infantil com a investigação cultural que estavam realizando.

A culminância do projeto foi marcada por uma apresentação do grupo “Os De Fora” no CMEI, diante da comunidade escolar. Ao final da experiência, as crianças expressaram suas percepções por meio de desenhos, falas espontâneas e, principalmente, um poema coletivo que retrata poeticamente a vivência.

Por fim, o projeto revelou como a escuta atenta e a mediação docente, quando aliadas à curiosidade das crianças, permitem transformar o território vivido em território narrado, sentido e partilhado. A dança, neste caso, foi mais do que movimento corporal: foi movimento pedagógico, cultural e afetivo, uma verdadeira revoada sobre o lugar onde se vive.

Projeto 2: Time do Futuro. O projeto *Time do Futuro*, desenvolvido pela professora Perdiz, no CME Futuro Brilhante, com a turma do Pré I A, nasceu da escuta atenta às experiências anteriores das crianças. Durante um projeto anterior, as crianças haviam sido nomeadas como defensoras do meio ambiente e essa identidade coletiva ganhou força quando, ao brincar, frequentemente escolhiam jogos com bola, explorando o corpo, a cooperação e a alegria do movimento.

Ao ser apresentada à proposta do LEEI MT, a professora optou por unir dois elementos pulsantes no cotidiano das crianças: o futebol e o cuidado com a natureza. Assim, o grupo foi convidado a conhecer o estádio municipal Antônio Porfírio de Brito, o popular "Porfirão" e, com ele, descobrir não apenas um campo de futebol, mas também os desafios e belezas da paisagem ao seu redor.

A visita foi precedida de um diálogo no ateliê "Bem Olhar das Crianças", onde os pequenos compartilharam seus times favoritos, jogadores preferidos e vivências com o futebol. O entusiasmo cresceu com o convite para conhecer de perto o estádio. Lá, o encantamento com o irrigador que cuida do gramado rapidamente se transformou em questionamentos potentes: "Por que não há árvores ao redor do campo?", "Por que tem lata de cerveja no chão, se existe lugar para reciclar?"

Essas observações espontâneas foram tratadas com seriedade pela professora, que propôs a escrita de uma carta coletiva dirigida à secretária municipal de esportes, Maninha Nezzi, relatando suas descobertas e preocupações. A resposta da secretária foi mais que um gesto institucional, ela visitou pessoalmente a turma, reconhecendo o valor da escuta infantil e fortalecendo a autoestima das crianças como sujeitos atuantes.

A prática pedagógica seguiu com a criação de brinquedos e jogos, como campos de futebol feitos com caixas de camisa e sopro de bolas, em que o lúdico e o sensorial andaram juntos. Em uma nova saída, o grupo conheceu a Vila Olímpica, onde realizaram um piquenique, visitaram a sala de troféus do município e receberam medalhas de participação, num gesto simbólico que afirmou ainda mais a identidade coletiva da turma como um verdadeiro time.

Durante as atividades, as crianças expressaram-se por meio da oralidade, do desenho, da escrita emergente e da escuta ativa, sempre apoiadas por uma mediação cuidadosa que valorizava a autoria e a interpretação. Um dos momentos mais marcantes foi a frase dita por Helena Ferreira, uma das alunas: "*Nosso time vai ganhar de todo mundo, porque somos mais fortes e ninguém mais vai destruir a natureza.*" Esse enunciado potente sintetiza a integração entre o brincar, o pertencimento e a consciência ambiental.

Além disso, a experiência pedagógica demonstrou efeitos significativos em todas as crianças, especialmente em um aluno com TEA, que, ao longo do projeto, apresentou avanços notáveis em sua oralidade, coordenação motora, confiança e interação social.

Finalizando o projeto, ficou evidente que as crianças não apenas aprenderam sobre futebol e meio ambiente, mas aprenderam a ler o mundo, seus problemas e possibilidades e, mais do que isso, a se perceberem como sujeitos que constroem o presente e projetam o futuro com afeto, coragem e colaboração.

Projeto 3: Bosque Municipal: natureza, memória e infâncias em conexão. O projeto desenvolvido pela professora Bem-te-vi, com a turma do Pré I C do CME Futuro Brilhante, foi um verdadeiro voo sobre as belezas naturais e culturais de Tangará da Serra. Com o título “Bosque Municipal: natureza, memória e infâncias em conexão”, a proposta teve como ponto de partida o desejo de aproximar as crianças do território que habitam, não apenas como espaço físico, mas como lugar carregado de história, vida e possibilidades educativas.

Tudo começou com um convite especial: *“Crianças, nosso voo será no Bosque Municipal. Preparem suas asas e vamos viver essa aventura cheia de natureza, história e diversão.”* O entusiasmo foi imediato e o passeio de ônibus, uma aventura. Ao chegarem ao bosque, as crianças demonstraram atenção e encantamento com cada detalhe: árvores imponentes, trilhas rodeadas de verde, o canto dos pássaros, a presença de animais e insetos. Frases como “Prof, olha o tamanho dessa árvore!”, “Escuta, os passarinhos estão cantando!”, e “Vamos subir na ponte!” expressaram não apenas surpresa, mas também o desejo de explorar e compreender o ambiente.

Durante a caminhada, surgiram questionamentos e observações espontâneas, que a professora transformou em oportunidades de diálogo e escuta. As crianças queriam saber onde ficava o antigo rio, se os macacos tinham filhotes, como era o capim usado para fazer colchões no passado. Essas curiosidades abriram caminho para uma roda de conversa sobre preservação ambiental, mostrando como pequenas atitudes, como não jogar lixo e respeitar os animais, têm grande impacto na vida da natureza.

O passeio terminou com um piquenique coletivo ao ar livre, momento de descontração e vínculo afetivo. Mas a experiência não ficou por ali. Ao retornar para a escola, a professora propôs atividades de aprofundamento: uma entrevista com o senhor José Diogo dos Santos, de 87 anos, pioneiro da cidade e morador que colhia capim no bosque para fazer colchões no início da formação urbana. A escuta da memória viva emocionou e aproximou ainda mais as crianças da história do seu território.

Além disso, foram organizadas ações simbólicas e criativas: cada criança recebeu uma muda de árvore para plantar com sua família, fortalecendo o elo entre escola e a comunidade. O grupo de crianças também produziu uma quadrinha coletiva e participou da construção de um mapa do bosque, expressando por meio das artes suas percepções sobre a experiência.

Destaca-se, de forma especial, o envolvimento de duas crianças atípicas, cuja participação foi marcada por entusiasmo, sensibilidade e engajamento. A expectativa em torno do passeio ao ar livre revelou o quanto experiências fora do ambiente escolar podem ser significativas e mobilizadoras para as crianças, a ponto de realizarem, por iniciativa própria, uma contagem regressiva no calendário da sala.

Durante o passeio, essas crianças demonstraram curiosidade, atenção aos detalhes e capacidade de expressão ao se envolverem nas produções artísticas. Seus desenhos revelaram uma percepção aguçada do ambiente, com riqueza de elementos nos registros dos animais, do parque e das árvores, retratando diferentes tamanhos, formas e cores. Esse envolvimento evidencia a importância das experiências sensoriais e concretas para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças atípicas.

O projeto deixou memórias. As crianças não só se divertiram e aprenderam sobre a natureza e a história local, como também fortaleceram vínculos afetivos, desenvolveram a escuta, a oralidade, a expressão artística e o respeito pelo meio ambiente. Assim, o voo sobre o bosque revelou-se mais do que um passeio, foi um mergulho na vida, na escuta do passado, no cuidado com o presente e na plantação simbólica de um futuro mais consciente e enraizado.

#### 4 Análises e reflexões

Os projetos analisados possibilitaram às crianças reconhecer, narrar e ressignificar os espaços cotidianos: o bairro, o bosque e o estádio como territórios afetivos e culturais, sustentando o que Michel de Certeau (1994) defende quando afirma que os lugares se tornam territórios significativos quando apropriados pelos sujeitos que os habitam. O bairro passou a ser lugar de memória e tradição dançante, o estádio de futebol tornou-se campo de cidadania e consciência ambiental e o bosque revelou-se cenário de natureza e história. Sob a lente das crianças e das professoras, esses espaços deixaram de ser apenas físicos, tornaram-se espaços narrativos, simbólicos, culturais e afetivos.

As visitas, as entrevistas e as diferentes formas de registros demonstram que o território foi vivido, escutado, narrado e desenhado, tornando-se um espaço de pertencimento e memória, como afirma Adriana Friedmann (2006).

As crianças produziram narrativas, desenhos, pinturas, cartas, relatos e poemas. Produções que revelam processos de interpretação, autoria e construção de sentido, conforme enfatiza Walter Benjamin (1994) ao tratar da importância de narrar como forma de compartilhar experiência e saberes, fortalecendo a concepção de que ler e escrever são práticas sociais e culturais, e não meramente técnicas. As propostas valorizam os saberes populares, as tradições familiares, as memórias de pioneiros e manifestações artísticas, fortalecendo o vínculo entre a escola, a comunidade e o território, e valorizando a cultura local.

Outro ponto fundamental é o papel das professoras como mediadoras sensíveis e investigadoras. A escuta atenta às curiosidades e interesses das crianças orientou os caminhos a serem trilhados. Atuaram acolhendo hipóteses, questionamentos, saberes prévios e expressões singulares das crianças, transformando-os em aprendizagens significativas. Essa postura reafirma os fundamentos do LEEI que considera a docência na educação infantil um ato ético, estético e político que respeita e reconhece a potência da infância.

Torna-se relevante destacar que os projetos envolveram crianças típicas e atípicas e evidenciam avanços significativos na participação, comunicação e expressão. A valorização das singularidades e dos contextos diversos reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, em consonância com a BNCC (2017) e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação realizada de forma contínua e qualitativa, buscou dar visibilidade aos percursos de aprendizagem. Os registros das professoras revelam um olhar para o processo, para as relações construídas e para os sentidos produzidos coletivamente, o que é coerente com os princípios de avaliação formativa propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Os projetos analisados demonstram que quando o território é reconhecido como espaço de vida e é dado voz às infâncias, a escola se torna um lugar de pertencimento, de pesquisa e de construção de sentido. A escuta sensível, neste contexto, revelou-se mais do que uma estratégia pedagógica, tornou-se uma postura ética e política, que reconhece a criança como sujeito pleno, capaz de interpretar, perguntar e transformar. A noção de pertencimento apareceu em diversas falas e registros, reforçando o valor de uma educação que parte da vivência e da identidade local.

## 5 Considerações finais

As experiências analisadas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/MT) em Tangará da Serra evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas

na escuta sensível, no vínculo com o território e no protagonismo infantil produzem aprendizagens significativas, contextualizadas e culturalmente enraizadas. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, os projetos desenvolvidos ampliaram o conceito de leitura e escrita como práticas sociais e culturais.

O território, vivenciado pelas infâncias por meio de caminhadas, entrevistas, registros e interações, foi ressignificado como espaço simbólico e afetivo. As crianças se tornaram leitoras de mundo ao interpretarem e narrarem os lugares onde vivem, transformando-os em cenários de memória, cidadania, natureza, cultura e pertencimento. Esse processo reforça o entendimento de que os espaços educativos devem dialogar com a realidade das crianças, acolhendo suas experiências, curiosidades e expressões.

As professoras atuaram como mediadoras e investigadoras sensíveis, promovendo uma docência ética, estética e política, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos princípios do LEEI. Os projetos desenvolvidos demonstram o compromisso com uma educação inclusiva e o potencial da Educação Infantil como espaço de leitura de mundo, de formação crítica e de produção de sentido, onde o território vivido torna-se território de conhecimento, cultura e transformação.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. **Caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016. 56 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de Novembro de 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas na educação infantil**. São Paulo: Panda Books, 2006.

LEEI MT, Programação e Caderno de Estudo. **Voos para ler o mundo a partir do Centro Geodésico da América do Sul**. LEEI MT, 2024.



## SENTIR NA PELE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS MIGRANTES NA PRODUÇÃO CURRICULAR EM MATO GROSSO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Ceane Dias MAGALHÃES

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: ceanemagalhaes@hotmail.com

Geniana dos SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: geniana.santos@ufmt.br

### Resumo

Este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, analisa como o currículo se materializa na prática do Projeto Educação para Migrantes da Escola Estadual Leovegildo de Melo (Cuiabá-MT), a partir das narrativas de duas professoras migrantes. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas narrativas (GOODSON, 2013, 2020) para compreender as interações entre políticas curriculares, experiências docentes e práticas de acolhimento, em diálogo com Hall (2006) e Ball (1994). Os resultados apontam desafios como precariedade contratual, ausência de materiais e descontinuidade institucional, mas também evidenciam a potência das histórias de vida na construção de currículos marcados pela interculturalidade e pela resistência.

Palavras-chave: Currículo. Migração. Acolhimento.

### 1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que investigou os contextos de produção das políticas curriculares de ensino de português como Língua Estrangeira no Projeto Educação para Migrantes da Escola Estadual Leovegildo de Melo, em Cuiabá-MT. A pesquisa utilizou entrevistas narrativas com a equipe pedagógica, privilegiando as experiências de duas docentes migrantes, a fim de compreender como suas trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam à produção curricular e às práticas de acolhimento.

As entrevistas narrativas visaram dar visibilidade ao trabalho das professoras, frequentemente invisibilizado em pesquisas acadêmicas do estado. Com base em Goodson (2013, 2020), entendemos que as histórias de vida permitem desenhar “retratos” que revelam perfis, sensibilidades e lógicas de atuação docente, além de resgatar memórias, sentimentos e experiências. Pesquisar a partir desse método contribui para compreender os professores como sujeitos da política e protagonistas na construção curricular.

### 2 Fundamentação teórica

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a concepção de currículo é definida como prática cultural, que está para além da prescrição e da dicotomia entre quem faz e quem o executa, havendo múltiplas possibilidades de realizar a prática pedagógica em disputa, enquanto prática

cultural. No que diz respeito à cultura, a entendemos como um campo discursivo plural, na qual as lutas por significação não são fixas, sendo formada por saberes, conhecimentos, visões de mundo.

Nesse sentido, a definição de currículo é aberta, considerando que esta depende das disputas de sentidos realizadas no campo da cultura. Entendemos que as diferenças que estão em constante produção na convivência impedem a formação de uma identidade fixa, pois estaríamos desconsiderando os processos subjetivos e os significados que cada sujeito produz para si e para o mundo, a partir de suas experiências, de suas vivências, de sua cultura. Para Stuart Hall (2006, p. 108)

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Reconhecemos que no contexto do Projeto Educação para Migrantes, os aspectos apresentados por Hall (2006) se evidenciam culminando em processos de negociação no encontro dos sujeitos migrantes e brasileiros que interagem e ampliam as formas de compreender a si e ao mundo, de maneira menos hierarquizada, sem verdades absolutas, mas um conjunto de significados em que os sujeitos se comunicam.

No que diz respeito as histórias de vida, entendemos que partem dos relatos autobiográficos para o desenvolvimento de uma interpretação das informações que estão inseridas nesses relatos. As interpretações são feitas a partir da introdução das histórias em histórias sociais mais amplas. Goodson (2015) apresenta-nos a perspectiva de que as histórias de vida são consideradas uma via para a construção dos “currículos narrativos”, e destaca o professor como um dos atores mais marcantes do processo educativo, mas também é o mais negligenciado em relação às definições e às políticas curriculares.

Para a interpretação das narrativas os operadores teóricos estratégicos estão alinhados à interpretação política desenvolvida por Ball e Bowe (1992) e, especialmente, para o contexto da prática política e da atuação, conforme explicitado no livro Como as escolas fazem políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016). A teoria sobre a política educacional de Ball (1994) deve ser interpretada de forma flexível, em caráter provisório, concebida na produção de sentidos, significantes e significações. A partir de interpretações iniciais, entendemos que o Ciclo de políticas de Ball é composto por um movimento reflexivo, e é constituído por três arenas políticas: política proposta, política de fato e política em uso. Para Mainardes (2007, p.38),

“[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demandam de pesquisadores [as] que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”.

Os contextos propostos por Ball ajudaram a compreender e evidenciar a organização curricular nesta política de currículo, pois essa abordagem tem importância nas pesquisas em geral, por conta da sua particularidade de análise que aceita que o pesquisador investigue esse movimento nos diferentes contextos em que eles acontecem. No contexto da prática, proposto por Ball, a política pode ser submetida à interpretação e recriação, pois os sujeitos envolvidos agem com suas concepções construídas durante a trajetória de vida. Dessa forma, a mesma pode ser resultado da produção de efeitos e consequências que refletem mudanças e, até mesmo, transformações significativas daquelas originais. As políticas educacionais são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação, tornando as escolas espaços privilegiados de adaptação, de resistência, envolvidas por vários fatores contextuais.

### 3 Objetivos

Analisar, com base nas narrativas e experiência das professoras migrantes investigadas do Projeto Educação para Migrantes, como o currículo se materializa no contexto da prática e quais desafios emergem na atuação docente.

### 4 Metodologia

A metodologia deste trabalho está situada no contexto de uma investigação qualitativa com enfoque narrativo. A produção dos dados se deu por meio de entrevistas narrativas realizadas com professoras atuantes no Projeto Educação para Migrantes da Escola Estadual Leovegildo de Melo, em Cuiabá-MT, contemplando o período de 2022 a 2023.

O trabalho se ancora na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), que compreendem a pesquisa qualitativa como abordagem voltada para a interpretação de significados e a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais. As entrevistas foram conduzidas de modo a favorecer o relato de trajetórias pessoais, profissionais e experiências no projeto, articulando-se à abordagem de Goodson (2013) sobre histórias de vida e currículo narrativo.

A escolha entrevista narrativa visou captar não apenas descrições de práticas pedagógicas, mas também as percepções, memórias e significados atribuídos pelas participantes à sua

atuação, considerando que a condição migrante influencia suas perspectivas sobre currículo e acolhimento. A análise das narrativas foi orientada pela noção de Ciclo de Políticas de Ball (1992), especialmente no que se refere ao contexto da prática, permitindo compreender como o currículo prescrito é reinterpretado e materializado nas ações cotidianas. Essa combinação metodológica possibilitou o entrecruzamento entre o vivido e o institucional, permitindo compreender a produção curricular como processo situado, atravessado por políticas, condições de trabalho e experiências de vida.

As professoras ora apresentadas possuem nomes fictícios, inspirados nas suas vivências. Ambas são mulheres, Violeta e Baobá. Nasceram no continente africano e evidenciam as suas histórias atravessadas pela migração e as estratégias de adaptação que precisaram construir para conseguir superar os desafios em um ambiente estranho. Elas também destacam um ser/estar na profissão atravessado pela insegurança, delineando como a hostilidade se apresenta na docência por meio do encerramento abrupto dos contratos e a contínua ameaça em relação à permanência no projeto.

## 5 Resultados e discussões

Nascida no continente africano, Violeta<sup>1</sup> conta a sua história atravessada pela migração, desde a sua cidade de nascimento, localizada no interior, em região rural, para a área urbana, até a saída do seu país em busca de novos horizontes.

Eu nasci numa pequena cidade que se chama Ilondé (Guiné-Bissau). E eu estudei quando eu terminei a primária, não tinha ciclo (séries finais do ensino fundamental) nem Liceu (ensino médio). Daí eu tive que deixar a minha cidade natal e ir pra capital e morar com os meus tios pra poder continuar os meus estudos. Eu terminei o ciclo, liceu. Na escola do estado, estadual. Como eu tinha muitas greves, os meus tios me tiraram, colocaram numa escola que é uma escola de padres, escola missionária, é uma escola particular. De lá que eu terminei o meu ensino médio. Quando eu terminei, em 2006, em 2007, eu entrei com um pedido pra estudar na Argélia, só que não deu certo. Em 2008, em maio, eu entrei com a candidatura na Embaixada do Brasil pra cá. Só que eu escolhi dois estados, Ceará e Rio de Janeiro. Mas só que tinha uma opção. Se não conseguir vaga nesses dois estados, se aceitarmos ir pra outro, e eu coloquei sim. Aí, eu fui selecionada pra Cuiabá.

Pelo relato de Violeta, percebemos que a sua formação em instituições religiosas parece permear os seus processos de identificação com os estudos. Através da educação recebida em uma escola, considerada pela sua família como de qualidade, ela se sentiu segura para arriscar

---

<sup>1</sup> A flor violeta é de origem africana, por isso, o nome escolhido para a professora vinda de Guiné Bissau. Além da beleza, a violeta tem como característica em comum com a professora, a resistência e a adaptação nos mais diversos ambientes.

uma formação fora do seu País. Em sua narrativa, percebemos a relação entre a migração e as formas de adaptação que esses sujeitos precisam construir para conseguir superar os desafios na trajetória escolar em um ambiente que lhe é estrangeiro.

Violeta trabalhou por 6 anos com os migrantes, no entanto, no último seletivo, mesmo que desejasse, não conseguiu atribuir no projeto. Para se precaver de situações como essas, Violeta dispõe de uma outra atividade remunerada, no período em que não está em sala de aula trabalha em um salão de beleza africano como trançista.

Baobá<sup>2</sup> é formada em Letras Português/Francês pela UFMT, também veio para o Brasil no mesmo programa de intercâmbio que a professora Violeta. Mora no País há 15 anos e recentemente conseguiu a tão sonhada cidadania brasileira, a qual se refere com muito orgulho. Já atuou com o ensino de Língua Portuguesa em escolas privadas e públicas e com língua francesa em uma escola privada da capital.

Baobá passou pela experiência diaspórica também, experimentando no lugar de migrante a condição do choque cultural, da diferença, da dificuldade com a língua, tanto na vinda para o Brasil quanto na formação na Europa. Como forma de assegurar nos períodos em que se vê sem contrato, a professora Baobá tem um emprego fixo no contraturno da escola, trabalha no mesmo salão de beleza africana que a professora Violeta, também como trançista.

Baobá, destaca como inicialmente não se reconhecia na docência, mas uma formação realizada na França foi transformadora para sua identidade profissional:

“Eu jurava por Deus que eu não ia ser professora. [...] O que me fez ter mais paixão e amor pela profissão foi quando eu fui pra França, fazer um curso intensivo de como trabalhar com jovens e adultos na aprendizagem de uma língua. Isso me mudou completamente. Quando cheguei pra trabalhar com os migrantes, foi um desafio enorme. Porque quando você fala migrante, todo mundo acha que é igual. Não. Mesmo saindo do mesmo continente, às vezes a cultura é totalmente diferente, o jeito de ser é totalmente diferente.

Esse trecho ressalta a consciência cultural que Baobá traz para o espaço pedagógico, reconhecendo que a heterogeneidade entre estudantes migrantes exige sensibilidade e adaptações constantes. A professora ainda aponta as dificuldades linguísticas e o choque cultural vivenciado tanto na chegada ao Brasil quanto em sua experiência de formação na Europa:

A identificação contribui com o entendimento da relação intercultural, ao não propor anular as diferenças. O que não é uma tarefa fácil, mesmo com as experiências de todos em

---

<sup>2</sup> Baobá é uma árvore que simboliza as culturas africanas, assim como a professora que representa a sua cultura ao encher de beleza os corredores da escola com seus trajes típicos de tecidos coloridos e alegres, suas tranças, seu sotaque são resistências potentes de afirmação de sua origem.

passar por movimentos migratórios nacionais e até mesmo internacionais, ainda assim, é possível observar algumas resistências e estranhamentos quando relatam os desafios no enfrentamento às diferenças.

Trabalhar uma língua. É, formação. E isso me mudou completamente. E fez com que quando eu cheguei aqui pra trabalhar com os migrantes... No primeiro momento foi assim o desafio. Eu falo, meu Deus... Porque quando você fala migrante... Aí todo mundo acha que é igual. Não. Mesmo saindo do mesmo continente... Às vezes a cultura é totalmente diferente. O jeito de ser é totalmente diferente. Então... Primeira coisa que eu pensei... Nossa, como que vai ser isso? Porque apesar de que no meu país fala crioulo... Eles também falam crioulo. Mas eles são crioulos totalmente diferentes um do outro. Então o primeiro desafio pra mim assim... Como profissional... Em questão de trabalhar com um migrante... É questão cultural, choque cultural... E questão de língua também.

As diferenças nos espaços escolares podem ser consideradas como o encontro com o outro, sem querer dominar, mudar, persuadir o que ele é e o que faz, dessa forma, é possível desenvolver a si próprio, concebendo as diferenças e permitindo que os outros estejam em circulação no ambiente escolar.

O fato de cada um falar a sua língua entre seus conterrâneos, mesmo que esteja ali para aprender o português, é algo muito importante, uma vez que a diferença é mantida mesmo em processos de articulação em torno de ser e estar migrante. Ainda que estejam juntos e misturados, eles reafirmam sua identidade por meio da oralidade, nesse sentido, podemos afirmar que a produção curricular se dá na resistência, na utilização do crioulo entre os haitianos, do espanhol entre os venezuelanos e dominicanos, como produção de vínculos entre eles.

O contexto de influência é o lugar no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos (Mainardes, 2007), e onde os grupos de interesse disputam para influenciar na educação. Lopes e Macedo (2011) afirmam que esse contexto é conflitante, devido a diferentes atores – partidos políticos, agências multilaterais, grupos privados, comunidades, escolas – lutarem por hegemonia.

O professor de PLE, ao ministrar as aulas, promove outras ações como amenizar o conflito inicial entre o estudante e a língua portuguesa e também estabelecer as condições necessárias para que esse migrante comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade brasileira.

A professora Violeta relata algumas dificuldades vivenciadas no projeto:

E no projeto, eu espero que levem a sério. Porque no projeto, infelizmente, tá acontecendo muitas coisas que deixam muito a desejar. Não tá tendo a atenção que precisa. Tá deixando muito a desejar. Porque quando a SEDUC vai trocar equipe nessa área, tem muitas pessoas que não têm experiência nessa área. Então, aí tudo começa do zero. Começa tudo de novo. Então, aí acaba tendo falhas. Algumas partes que estão

enfraquecendo o projeto. No início, eram pessoas que tinham formação em francês, que tinham experiência. Só que não tá tendo isso. Estão colocando pessoas que não têm experiência pra trabalhar com imigrantes.

Na fala da professora Violeta, ela retrata sua indignação com o “abandono” que o Projeto Educação para Migrantes vem sofrendo ao longo do tempo. Ela critica a atribuição de profissionais sem formação específica ou sem experiência para lidar com as demandas desse público e que, para ela, causa preocupação. As professoras Violeta e Baobá são as que atuaram desde o começo do projeto, e em conversas informais, relataram que bem no início, quando as salas eram superlotadas e quando ainda havia uma certa resistência dos brasileiros em receber os haitianos na escola, pois diziam que eles vieram para “roubar os empregos”, nenhum efetivo queria as aulas do projeto, que além de não ter material didático, as salas eram cheias e ainda eram “obrigados” a participar de uma formação de 40h.

Desse modo, sempre eram os professores contratados que se candidatavam para atuar junto aos migrantes. A oferta da formação denominada I Encontro de Formação para os Profissionais que Trabalham com Imigrantes, promovido pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, realizado no antigo Centro de Formação Profissional (CEFAPRO) da SEDUC foi voltada para esses profissionais e oferecida em apenas um ano desde que o projeto iniciou. A professora Baobá relembra como era no início:

Antes, por exemplo, pra você contratar qualquer intérprete, qualquer coisa... Tinha um processo seletivo. Eu lembro bem quando começou o projeto. Tinha muita gente que falava, eu não sei trabalhar com esse povo. Eu não vou trabalhar com esse povo. Só que quando apertou o calo e não tinha mais sala de aula, todo mundo queria trabalhar com imigrante. Mas só que no começo... Aí outra, quando você fala trabalhar com imigrante, todo mundo acha que você só entra na sala de aula e vai dando conteúdo e mais nada.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e, com isso, possibilita ao professor a liberdade de reinterpretar e reinventá-la de variadas maneiras, tendo em vista que as experiências, valores e interesses são múltiplos. Sendo assim, esta abordagem defende que os professores e demais profissionais desenvolvam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, deste modo, o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de desenvolvimento dessas políticas (Mainardes, 2006).

O principal aspecto observado no contexto da prática dos profissionais do Projeto Educação para Migrantes foi o fato de que na questão norteadora feita aos participantes, “Como

se percebe a organização curricular e o ensino da língua portuguesa no interior do projeto”, eles revelaram o entendimento de uma perspectiva mais tradicional de currículo.

**Violeta:** O foco do projeto é na língua portuguesa. No início, quando o projeto começou, além da língua portuguesa, eles tinham artes, e tinham inglês e educação física, no início. Então, chegou um momento... Quando o governo foi trocando, e as pessoas que estavam na educação, e eles vão mudando, mudando o currículo do ensino para eles, para os imigrantes. Tiraram várias disciplinas, tiraram educação física, tiraram artes, e permaneceu o inglês um tempo, aí depois tiraram o inglês, só ficou o português. No início do projeto, a gente usava uma cartilha, uma cartilha que foi feita quando eles chegaram aqui. A cartilha não foi feita pela SEDUC, não. A cartilha foi feita para... Eu não lembro o nome. Foi feita essa cartilha, que tinha o português e o crioulo, para facilitar a comunicação desses alunos, que já estão aqui com a dificuldade de se comunicar. Então, (A SEDUC) ficou de arrumar o material para eles. Desde 2014 até hoje não tem material nenhum. A SEDUC nunca fez o material nenhum.

**Baobá:** É que, na verdade, eu lembro que quando começou o projeto, não começou não, porque isso foi mudando depois, né? Porque aí no primeiro ano teve muita coisa que estava bem atropelada, até porque é primeiro ano, né? Aí foi melhorando aos poucos, até que foi votado, agora é uma nota técnica, tipo, é uma lei, praticamente, e ela meio que pegou como nota técnica. Então, eu acho que, quando fala de organização curricular, tinha matriz, na verdade, eu não sei se tem mais, mas tinha matriz, que falava tudo, qual que é a função do professor, qual que é a função do intérprete, mas hoje eu não vejo isso, não sei se tem ainda. E os outros anos, por exemplo, não tinha nenhum tipo de orientativo que falava você pode trabalhar isso, você pode trabalhar aquilo, o professor se virava. Esse ano foi um milagre que tem aquele orientativo com sugestão de conteúdo, mas o resto dos anos não tinha.

Apesar desse entendimento teórico de que currículo se trata de documentos como matriz, planejamento, materiais e ações para transmissão de conhecimento, aplicação e abordagem de conteúdos, os profissionais do Projeto produzem currículo em perspectivas tanto tradicional quanto cultural. Trouxeram em suas narrativas o currículo como prática de significação, construído nas relações de confraternização, pautado no humanismo, no apoio, na ajuda, na resistência, nas articulações em torno da língua, dessa forma, eles significam currículo como conteúdo a ser transmitido, uma organização linear de bimestres, o conhecimento da língua, conteúdos culturais, a aplicação de avaliações.

## 6 Considerações Finais

As narrativas de Violeta e Baobá evidenciam que o currículo, longe de ser apenas um documento prescritivo, é uma prática cultural situada, atravessada por histórias de vida, disputas de sentidos e condições materiais de trabalho. Ao “sentir na pele” os deslocamentos da migração, as professoras reinscrevem suas experiências no cotidiano escolar e produzem mediações pedagógicas que acolhem a pluralidade linguística e cultural dos estudantes. Essa produção curricular é tecida entre o global e o local, entre o vivido e o institucional,

confirmando a concepção de identidades múltiplas e em permanente negociação e a centralidade das histórias de vida como via de conhecimento sobre o trabalho docente.

No contexto do Projeto Educação para Migrantes, as docentes atuam como intérpretes e autoras de políticas: reinterpretem orientações, criam materiais, redesenham rotinas e inventam dispositivos de acolhimento. Esse agir confirma a tese de que, no contexto da prática, as políticas são continuamente traduzidas, recriadas e (re)significadas. Ao mesmo tempo, as falas apontam tensões estruturais: instabilidade contratual, descontinuidade de equipes, ausência de materiais didáticos específicos e oscilações na formação oferecida. Tais elementos revelam que o reconhecimento discursivo da diversidade não basta; é necessário sustentá-lo por meio de condições institucionais e laborais que tornem o acolhimento uma política de Estado, e não apenas um esforço individual.

Os resultados contribuem para o campo do currículo ao tornar visíveis saberes docentes frequentemente invisibilizados: o manejo de multilinguismos em sala, o cuidado como princípio organizador da prática, a articulação entre conteúdos e situações reais de inserção social (documentação, trabalho, serviços públicos). Também iluminam que a presença das professoras migrantes desloca fronteiras simbólicas na escola: sua trajetória legitima a língua materna dos estudantes como recurso pedagógico, abre espaços para a interculturalidade e desafia modelos homogêneos de escolarização. O currículo, nesse cenário, mostra-se menos como sequência linear de conteúdos e mais como prática de significação, negociação e pertencimento.

Metodologicamente, o estudo reafirma a potência das entrevistas narrativas para compreender a docência em contextos de migração: as histórias de vida permitem ler o currículo “por dentro”, evidenciando decisões, dilemas e invenções cotidianas que não aparecem em documentos oficiais. Como limites, reconhece-se o recorte de participantes (duas professoras) e a circunscrição a um projeto específico e a um território particular, o que desaconselha generalizações apressadas.

Em síntese, este artigo sustenta que a produção curricular em contextos de migração é inseparável da ética do acolhimento e da justiça social. Valorizar o trabalho de professoras migrantes significa reconhecer que o currículo se faz com corpos, memórias e línguas que chegam à escola trazendo mundos, e que a escola, ao recebê-los, também se transforma. Se o desafio é grande, as narrativas mostram caminhos possíveis: onde há escuta, mediação cultural e compromisso institucional, o currículo deixa de ser apenas “o que ensinar” e torna-se também “como conviver e pertencer”. É nesse entrelaçamento, delicado e potente, que se forja uma

educação pública capaz de responder, com rigor e sensibilidade, às mobilidades do nosso tempo.

## Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

BALL, Stephen. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. J.; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.** Journal of Curriculum Studies, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

GOODSON, Ivor. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson.** Tradução: Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: Teoria e História.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. F. **Narrativas em Educação: A vida e a voz dos professores.** Portugal: Porto Editora, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Alice. C; MACEDO, Elizabeth. F. **Teorias De Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, 47-69, 2006.



## LEITURA E ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA INTERVENÇÃO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Trabalho completo**

Rosa Maria de Souza FAI

(PROFLETRAS/ /UNEMAT/Cáceres/MT). E-mail: [rosamariafai@gmail.com](mailto:rosamariafai@gmail.com)

Maria José Landivar de Figueiredo BARBOSA

(Docente / UNEMAT/Cáceres/MT). E-mail: [mariajose.landivar@unemat.br](mailto:mariajose.landivar@unemat.br)

### Resumo

O âmbito deste estudo bibliográfico e documental é fundamentar teoricamente e alicerçar a adoção de encaminhamentos pedagógicos para o aprimoramento da leitura e escrita. Sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia e em diferentes perspectivas linguísticas de aprendizagem da leitura e da escrita, alfabetização e letramento, cujas bases teóricas metodológicas são advindas de autores que evidenciam a leitura e a alfabetização como aquisição da tecnologia da escrita e discutem o processo de alfabetização relacionado à abordagem linguística de alfabetização e letramento de modo articulado a partir de textos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Ensino.

### 1 Introdução

Este estudo apresenta um recorte do estudo bibliográfico e documental da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS - Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT/Cáceres. Suscitado por constatações da realidade escolar, busca fundamentar teoricamente a sugestão de uma proposta de ação educativa para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A situação de alunos que já deveriam ter adquirido os conhecimentos básicos do processo de alfabetização, mas cuja aprendizagem da leitura e escrita ainda não estão estabilizadas, desperta a inquietação sobre como atuar de forma efetiva para melhorar a aprendizagem dos alunos trouxe a necessidade de um embasamento teórico-metodológico para sustentar a adoção de ações pedagógicas que pudessem contribuir de forma mais assertiva nesse processo. Portanto, a discussão aqui apresentada, refere-se aos estudos estabelecidos para a reflexão e fortalecimento da prática de ensino/aprendizagem de leitura e escrita e norteia-se nas concepções de alfabetização, letramento, aquisição e aprimoramento da leitura e escrita, o texto

<sup>1</sup>Docente da rede estadual e da rede municipal/ Primavera do Leste/Mato Grosso. e-mail: [rosamariafai@gmail.com](mailto:rosamariafai@gmail.com).

<sup>22</sup>Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/Mato Grosso. e-mail: [mariajose.landivar@unemat.br](mailto:mariajose.landivar@unemat.br)

como suporte de ensino e produção de texto, além das implementações mais relevantes nas diretrizes educacionais e sobre as avaliações externas às quais as escolas estão submetidas, relacionando as interferências intelectuais e legais no contexto local de aprendizagem.

## 2 Fundamentação teórica

O estudo teórico e empírico sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia, procurando dialogar com diferentes perspectivas de cunho linguístico de estudos da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento, para alicerçar a ação pedagógica e intervir na realidade observada. As bases teóricas metodológicas advindas de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Koch e Elias (2021, 2022), dentre outros autores evidenciam a leitura e a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e discutem o processo de alfabetização relacionado à abordagem linguística, com destaque para a alfabetização e o letramento de modo articulado a partir de textos.

Os documentos que norteiam a educação brasileira sinalizam que o ensino de língua materna deve ter como centralidade o texto. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretriz mais recente, destaca o texto como objeto central de estudo e propõe a gramática contextualizada nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Aponta a perspectiva teórica “enunciativo-discursiva de linguagem” e destaca (2017, p. 67) que “o texto é o eixo para a definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, organizados em relação ao gênero discursivo no uso da linguagem” que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

As contribuições da Linguística textual, conforme Koch e Elias (2022, p. 7), evidenciam que o texto “é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”, o que também é defendido por Soares (2021, p. 33 e 34), professora, autora e pesquisadora que postula que “é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento” e que a interação entre os sujeitos acontece no contexto social, tendo em vista que a função de nossa língua é sociointerativa e só é possível desenvolver habilidades de usos sociais da escrita lendo, interpretando e escrevendo textos.

A perspectiva de a criança desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem deslocou o enfoque nos métodos de ensino para o foco no processo de aprendizagem. Soares (2003, p. 17), em contrapartida, ressalta que tal configuração gerou a “falsa ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” e que se criou uma aversão aos métodos, o que

destaca ser uma “consequência errônea”, pois passou-se a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita. Ela defende ainda que:

[...] aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas - para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (Soares, 2003, p. 17).

Para Soares (2003, p. 18) o método não deve ser abandonado, mas estar alicerçado a uma teoria. Para ela, tanto “é falsa a inferência de achar que a teoria construtivista não pode ter método”, como é “falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos”. As concepções advindas de Cagliari (2009) e Soares (2021) discutem a respeito de que não basta dominar o sistema grafofônico para o bom desempenho em compreensão, interpretação e produção de textos. Soares (2021, p. 27), acrescenta a apropriação do “conjunto de técnicas (procedimentos e habilidades) necessárias para a prática da leitura e da escrita” e defende a união entre a alfabetização e o letramento, o que chama de “Alfalettrar”, destacando o letramento como um processo cognitivo distinto da alfabetização, mas relacionando-os ao afirmar “que são processos simultâneos e interdependentes”.

O letramento surge, nesse contexto, para designar o desenvolvimento da competência de participar de práticas de leitura e escrita nas diversas esferas do cotidiano. Soares, porém, destaca que o letramento não pode anular as questões específicas da alfabetização, considerando esse equívoco como uma das causas do fracasso no ensino e aprendizagem, para ela, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético depende de oportunidades vividas dentro e fora da escola. Nesse aspecto, Moraes (2012, p.116) traz a ressalva de que a escola precisa permitir “não só conviver e desfrutar diariamente de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente com a sua dimensão sonora e gráfica”, desde o final da educação infantil. O autor (p. 118), indica que a “priorização de atividades que enfoquem palavras, obviamente, não implicaria perdermos de vista que queremos ensinar o sistema alfabético e letrar, ao mesmo tempo”, além de reforçar que “o casamento de práticas de leitura e produção de texto com práticas de reflexão sobre palavras precisa ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização no ensino fundamental”. Moraes (2012, p.50), evidencia nosso sistema de Escrita Alfabético (SEA) como um “sistema notacional” e não como um código a ser aprendido e decifrado, pois:

[...] Embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso

(Linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino de língua, julgamos que não podemos embarcar em certa “ditadura do texto”, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (Sílabas, rimas e letras), orais e escritas (Morais, 2012, p. 123, grifo do autor).

Soares (2004, p.100) afirma que o caminho “é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas”, articulando a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita. As áreas da linguística, em especial, a fonologia e a linguística textual contribuem significativamente para a compreensão crítica das práticas de alfabetização e letramento. Soares (2020, p. 12) chega a apontar que “pode-se dizer que a alfabetização se fundamenta em fonética e fonologia, e letramento se fundamenta na linguística textual, nas teorias do discurso e dos gêneros”.

Ao nos referimos ao estudo linguístico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, interligamos alfabetização, letramento e ortografização (termo da BNCC para diferenciar alfabetização e ortografia), porém, a BNCC (Brasil, 2017, p. 93) orienta que “nos dois primeiros anos do ensino Fundamental a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e envolver as capacidades/habilidades de (de)codificação”, o treino da consciência fonológica e aquisição da base alfabética e que o processo de ortografização pode seguir até mais do que os anos iniciais, abordado em anos subsequentes como processo complementar, sem dar destaque ao letramento.

Tal perspectiva não condiz com a defesa de Soares (2021, p. 139), que referenda que a preocupação com a ortografia deve estabelecer-se somente após as crianças já terem alcançado o nível alfabético, momento em que já começa a “incorporar regras básicas de ortografia”. A educadora (2021, p. 144), destaca que na fase inicial da alfabetização, o objetivo é que a criança compreenda a representação dos sons da língua (fonemas) por letras, privilegiando as relações com correspondências regulares entre som e letras, e que algumas relações irregulares na ortografia das palavras precisam ser memorizadas já no ciclo de alfabetização, o que pode ocorrer de diferentes formas:

[...] em textos lidos em que se chame a atenção para essas palavras em sua ortografia; nos textos produzidos pelas próprias crianças em que se analise o erro e se apresente a forma correta; na inclusão de palavras em um quadro de palavras [...] exposto na sala de aula para que as crianças as vejam durante algum tempo e assim se reforce a memorização, com substituição periódica das palavras por outras com relações irregulares que surjam nos textos lidos ou produzidos; e na consulta ao dicionário quando houver dúvidas sobre a escrita correta da palavra (Soares, 2021, p. 164).

Soares (2020, p. 152) reforça a atuação direta do professor, indicando um caminho prático e um conjunto de possibilidades que ressignificam o trabalho com a leitura e a escrita, apontando que ler é um processo de construção da interpretação de textos escritos que inclui, entre outras habilidades,

a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidade de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (Soares, 2020, p. 152).

Assim compreendemos a alfabetização e o letramento como uma prática sociocultural que oportuniza o exercício da cidadania, relacionado à linguagem, a distinção entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, ao desenvolvimento da consciência fonológica e das relações entre grafemas e fonemas, à produção de textos orais e escritos, à leitura, ao aprimoramento das habilidades de conhecimento do alfabeto e do SEA, além da abordagem com o texto, unidade essencial na interação oral e escrita.

Pesquisas recentes têm dado destaque à alfabetização baseada em estudos científicos relacionados à neurociência, psicologia e linguística na aprendizagem das habilidades de linguagem. A Política Nacional de Alfabetização – PNA, que vigorou até 2022, apontava componentes a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos e, ainda a inserção da produção de escrita como processos essenciais da alfabetização. (Brasil, 2019, p. 32). Atualmente, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada<sup>3</sup> estabelece a meta de garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental e, não delimita um método único de alfabetização, considerando a pluralidade de métodos pedagógicos e o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino, embora, refere que o MEC explicitará sugestões de elementos pedagógicos.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 74) destaca que os sentidos estabelecidos pela leitura podem ser ampliados, de forma a não se restringirem apenas ao texto escrito, referindo-se “também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros

---

<sup>3</sup> Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, de 12 jun. 2023. Política de alfabetização que pretende que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental.

digitais”. Soares trata da apropriação do sistema de escrita alfabética, do desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência fonêmica e dos avanços dos níveis de escrita, perpassando pela leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. Diferentemente da adoção de um método em específico, Soares, (2021, p. 286) propõe “a simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos”. Para a autora, é necessário articular as práticas letradas ao ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas da língua. Em sua obra *Alfalettrar*, Soares propõe um caminho de estímulo pedagógico para o desenvolvimento de habilidades e destaca que não adota um método específico, mas que organiza uma ação pedagógica:

[...] bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências - da Psicogênese da escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual, dos estudos sobre as culturas do escrito. Todas essas ciências contribuem para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, e, com o apoio dos seus resultados e reflexões, é que procuramos orientar pedagogicamente, em sua inteireza, a aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas diferentes competências – não um método, mas um ensino **com método**, que denominamos como o processo de **Alfalettrar** (Soares, 2021, p. 285, grifos da autora).

Nessa vertente, Cagliari (2009, p. 110 e 111) reforça que “o fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa, tampouco, que o trabalho escolar será feito sem método algum”, mas o trabalho reflexivo demonstra a intenção de realização, opções de escolha e tomadas de decisão que, na prática, formam um “método de trabalho”. Morais (2012), ao discutir a importância do ensino sistemático e planejado da escrita alfabética, comenta sobre o abandono dessa abordagem como sendo o resultado de uma interpretação equivocada da teoria da psicogênese ao dizer que:

[...]“desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre” por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são suas convenções (Morais, 2012, p. 25, grifo do autor).

O autor menciona posicionamentos extremados que levam os professores a ter receio em explorar palavras, sílabas e sons e serem classificados como “tradicionais” e de que adotam uma metodologia mecanicista. Ao mesmo tempo, referenda que a aprendizagem não ocorre apenas pelo contato com o texto, mas da interação oportunizada por meio dele e do letramento para a alfabetização, o que deixa os professores em situação mais confortável ao oferecer a

possibilidade de reflexão sobre como as palavras se constituem em nossa língua, por meio da compreensão do funcionamento de nosso sistema de escrita.

Consideramos que os aspectos da consciência fonológica e de mecanismos gramaticais e de textualidade são pontos relevantes para compreensão das propriedades de funcionamento da nossa língua e da correspondência fonográfica em textos lidos e na produção escrita, mas as estratégias para a compreensão das informações oferecidas pelo texto, devem estimular a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético e o desenvolvimento de habilidades que envolvem situações concretas de interação e situação comunicativa, em uma concepção de linguagem que considera a aprendizagem do aluno, suas experiências, vivências, autonomia e liberdade, valorizando o processo e a situação inicial de cada aprendiz. Morais (2012, p. 84) define consciência fonológica como um conjunto “de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”.

A adoção do modelo avaliativo em larga escala procura aferir o desempenho dos alunos em relação a conteúdos e habilidades e obter dados que subsidiem políticas públicas e ações de gestão educacional. Assim, o conhecimento sobre as avaliações externas adotadas nas escolas brasileiras e os resultados obtidos a nível de Estado, município e, de forma especial, da escola em que atuamos, são informações significativas, tendo em vista que seus resultados são considerados para a elaboração de propostas de ensino e ações que fazem parte do cotidiano pedagógico da escola.

A partir dos resultados obtidos no Saeb 2º ano (primeira aplicação em 2019), por exemplo, foi definido<sup>4</sup> um padrão nacional de alfabetização e uma matriz de referência para subsidiar os testes. A alfabetização foi definida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia, assim como a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o teste do 2º ano prevê habilidades de domínio do princípio alfabético, leitura e escrita de palavras com diferentes padrões silábicos e leitura e produção de textos com autonomia.

### 3 Objetivos

O estudo apresentado teve como objetivos conhecer os estudos teóricos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento, relacionando os documentos norteadores que regem os encaminhamentos educacionais e a realidade

---

<sup>4</sup> Pesquisa Alfabetiza Brasil- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conjunto com uma comissão de especialistas na área de alfabetização.

educacional local para contextualizar e alicerçar a análise e os encaminhamentos pedagógicos a serem adotados para aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes.

#### 4 Metodologia

Conforme a orientação de Soares (2021, p. 302), no contexto de Alfalettrar, “planejar é definir passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos”, definindo a sequência didática como o caminho a ser percorrido para tal alcance, pois a considera “a organização, de forma ordenada e articulada, das atividades para atingir determinadas habilidades ou conhecimentos”. A organização da proposta de ação, além do estudo teórico, deve observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT, os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica da instituição de ensino, como o Projeto Político-Pedagógico e orientativos e programas das redes estadual e municipal.

A coleta de informações sobre a realidade local, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a mensuração de alunos alfabetizados evidenciaram que ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançar um nível desejável em nosso município. Da mesma forma, os resultados para o 2º ano escolar indicam a necessidade de ações para aprofundar a aprendizagem, com alunos ainda em defasagem de aprendizagem<sup>5</sup>.

As habilidades com melhor resultado se referem à leitura no nível da decifração e as com menor desempenho foram as habilidades relacionadas ao letramento e à compreensão textual, demonstrando que a exploração do aspecto discursivo dos textos e de compreensão devem ser mais explorados. Defendemos, portanto, a concepção de que o processo de aquisição da língua escrita deve conciliar práticas de letramento e ensino sistemático, apontadas por alguns pesquisadores como ensino explícito ou instrução explícita, considerada uma estratégia pedagógica que tem por objetivo ensinar habilidades ou conceitos aos alunos por meio da instrução direta e estruturada, mas reforçamos a necessidade de superar a visão do modelo empirista, baseado em práticas mecânicas de repetição, cópia e memorização para o ensino da leitura e da escrita. Como vimos, a alfabetização é uma tecnologia de invenção humana e, assim,

---

<sup>5</sup> Entendemos a defasagem de aprendizagem: a distância entre aquilo que efetivamente se apropriou e desenvolveu em termos de conhecimentos, habilidades e competências, daquilo que está prescrito nos documentos curriculares oficiais. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pode-se-falar-em-defasagem-na-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-no-contexto-da-pandemia.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

não ocorre de forma espontânea, requer a reflexão consciente e a compreensão das propriedades do sistema de escrita e suas convenções. A atuação do professor, em uma constante reflexão-ação sobre a produção escrita das crianças em processo de alfabetização, pode, com a adoção de práticas efetivas a respeito das dificuldades encontradas, consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. Complementar a tal afirmativa, destacamos ainda as considerações de Barbosa (2013) ao referendar a respeito da produção de texto espontâneo e sua importância para o desenvolvimento da linguagem a partir do princípio da realidade viva de nossa língua,

a criança poderia ser conduzida a mover-se nela expressando-se livremente tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Há momentos na escola em que a criança, não só pode como deve desfrutar dessa liberdade. Lembremos, por exemplo, de algumas atividades tal como o texto espontâneo e livre, e que deveria ser o escopo principal, a nosso ver, particularmente na alfabetização (Barbosa, 2013, p. 43).

Como bem afirma a autora, a linguagem, tanto oral como escrita, deve ser oportunizada pela escola de forma livre e espontânea, principalmente no período da alfabetização. Para ela, a alfabetização não implica apenas aprender a escrita das letras, palavras e orações, mas a “constituição de sentido”, a interação com o outro pelo trabalho de escritura, para quem se escreve, o que se escreve e por quê se escreve.

Dessa forma, pensamos na proposição de atividades que, a partir do repertório oportunizado pela leitura e discussões orais, poderão ampliar as habilidades de escrita pelos alunos, ao considerar a experiência pessoal da possibilidade de escrever. Para Cagliari (2009, p. 177) “é fundamental deixar que eles escrevam o que acharem importante, mesmo não sabendo quase nada sobre a escrita. Eles vão se sentindo cada vez mais confiantes no processo de aprendizagem”.

## 5 Resultados e discussões

A alfabetização é uma tecnologia criada pela invenção humana e não ocorre de forma espontânea, requer a reflexão consciente e compreensão das propriedades do sistema de escrita e suas convenções. A atuação do professor em uma constante reflexão-ação sobre a produção escrita das crianças pode consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, se houver:

[...] reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura de escrita

e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (Soares, 2020, p.47).

Assim, pensamos na exploração de textos, de imagens, ilustrações e também de palavras para oportunizar o avanço no processo de escrita, evidenciando o aprimoramento das percepções e possibilidades para que a escrita seja ampliada por tal provocação e traduza-se em novas tentativas pela criança, pois os estudos de Soares (2021, p. 258) a esse respeito apontam que a forma gráfica “pode induzir a diferentes respostas pela criança”.

### Considerações Finais

Compreender que não existe método certo ou errado para alfabetizar, mas ter conhecimentos sobre o que é necessário para que a criança aprenda, traz tranquilidade para as decisões pedagógicas, criando uma conexão entre a prática cotidiana e os sentidos atrelados ao caminho para contribuir que os alunos sejam leitores e produtores de texto.

Nossa análise, concebe o ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema de escrita alfabético e de seus usos para a leitura e produção de textos e, como defende Soares (2021, p 290), ensinar com método é “ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos”.

### Referências

- BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. **Dos intentos da escrita à escrita convencional**: algumas manifestações. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Anos Iniciais**. Cuiabá: Seduc, 2018.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago de 2003, p. 1-21. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio. São Paulo: Artmed Editora, 29 de fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT10**

**ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## **A SINERGIA ENTRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA PRÁTICA INCLUSIVA**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Relato de experiência**

Jaqueline, PINAFO

(Docente da rede estadual /SEDUC/ Mato Grosso). E-mail: jaqpinafa@gmail.com

### **Resumo:**

Este relato de experiência busca refletir sobre a aplicação sinérgica do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na promoção da educação inclusiva para alunos com TEA e dislexia. A prática consistiu na elaboração de PEIs específicos, articulados ao redesenho das aulas a partir dos três princípios do DUA, exemplificado em uma atividade de formação de palavras. Para o aporte teórico utilizamos estudos de OLIVEIRA, O. V. de. (2011) e SEBASTIÁN-HEREDERO, E. (2013). Os resultados indicam que a integração das abordagens potencializou o desenvolvimento dos alunos-alvo e enriqueceu a aprendizagem de toda a turma, fomentando um ambiente mais colaborativo e acessível.

**Palavras-chave:** Plano Educacional Individualizado (PEI). Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Atendimento Educacional Especializado.

### **1 Introdução**

A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo representa um dos maiores desafios e, simultaneamente, um dos objetivos mais nobres da educação contemporânea. A transição de um paradigma de ensino homogeneizador para uma prática que reconhece, valoriza e atende à diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes é um imperativo legal e ético (Oliveira, 2011). Nesse contexto, a sala de aula se revela um microcosmo da sociedade, repleta de singularidades que demandam do educador uma postura flexível, investigativa e intencional. Duas abordagens teóricas e práticas têm se destacado como pilares para a personalização e a acessibilidade do ensino: o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O PEI surge como uma ferramenta de planejamento essencial para estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele funciona como um mapa detalhado, traçado a partir de uma avaliação criteriosa das potencialidades e dos desafios do aluno, estabelecendo metas, estratégias e adaptações curriculares direcionadas. Contudo, uma aplicação isolada do PEI corre o risco de criar ilhas de

aprendizagem, onde o aluno recebe um atendimento diferenciado, mas potencialmente segregado das práticas cotidianas da turma.

Em contrapartida, o DUA propõe uma abordagem mais ampla e proativa. Inspirado no conceito de desenho universal da arquitetura, o DUA aplica essa lógica ao currículo, com o objetivo de projetar ambientes de aprendizagem que sejam inerentemente flexíveis e acessíveis, minimizando a necessidade de adaptações posteriores. Para isso, baseia-se em três princípios fundamentais: fornecer múltiplos meios de representação (o "o quê" da aprendizagem), múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem) e múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem) (CAST, 2018).

Este relato de experiência busca, portanto, apresentar uma prática pedagógica que articulou intencionalmente essas duas abordagens. A investigação se deu na crença de que a especificidade do PEI, quando implementada sobre a base universal e flexível do DUA, não apenas potencializa o desenvolvimento do aluno-alvo, mas enriquece e qualifica a experiência de aprendizagem de toda a turma. A seguir, será descrita a aplicação sinérgica dessas metodologias em uma sala de recurso multifuncional ilustrando como essa combinação pode fomentar um ecossistema de aprendizagem robusto, resiliente e genuinamente acolhedor.

## 2 Objetivos e procedimentos metodológicos

O objetivo deste relato de experiência é analisar a aplicação sinérgica do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a promoção da educação inclusiva em uma sala de recurso multifuncional bem como da sala regular de uma escola municipal da cidade de Curvelândia no interior de Mato Grosso.

A presente experiência foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo em uma escola pública da rede municipal, caracterizando-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva. A turma é composta por 18 alunos com perfis cognitivos, culturais e socioeconômicos heterogêneos. O foco da intervenção foram os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 de suporte e dislexia (4 estudantes). Dois destes estudantes estão frequentando o 1º ano do ensino fundamental I matutino, uma está frequentando o 2º ano do ensino fundamental I matutino e um está frequentando o 1º ano do

ensino fundamental I vespertino. Cabe ressaltar que todos são atendidos na sala de recursos multifuncionais no período oposto ao que frequenta a sala regular.

O primeiro procedimento metodológico consistiu na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada estudante. Este processo foi colaborativo, envolvendo os professores regentes, a coordenação pedagógica, a família e a equipe multidisciplinar que acompanha os estudantes (Conselho Tutelar, Assistente Social e Psicóloga). A construção do PEI, como um documento dinâmico e co-construído (Sebastián-Herederó, 2013), seguiu as seguintes etapas:

1. Avaliação Diagnóstica: Coleta de informações por meio de entrevista com a família e/ou responsáveis, análise de relatórios de profissionais externos (Conselho Tutelar, Assistente Social e Psicóloga: [alguns dados não tivemos acesso]), e aplicação de atividades diagnósticas para identificar as potencialidades e barreiras à aprendizagem. Foram identificadas dificuldades na interpretação de textos longos, na organização e sequenciamento de tarefas com múltiplos passos (função executiva), e na iniciativa e manutenção de interações sociais não estruturadas. Os quatro estudantes apresentavam as potencialidades que incluíam um hiperfoco e conhecimento aprofundado sobre animais, princesas, excelente memória visual e grande facilidade com recursos tecnológicos (este último apenas em um dos estudantes).

2. Definição de Metas: Com base no diagnóstico, foram estabelecidas metas claras, mensuráveis e alcançáveis nas áreas de leitura, escrita, habilidades sociais e autonomia, como, por exemplo aumentar a fluência de leitura e a capacidade de identificar a ideia principal em parágrafos curtos de textos de seu interesse.

3. Seleção de Estratégias e Recursos: Para cada meta, foram delineadas estratégias específicas, como o uso de softwares de conversão de texto em voz, a fragmentação de atividades em etapas menores com checklists, o uso de rotinas visuais e quadros de comunicação alternativa para expressar necessidades e sentimentos.

Paralelamente, o segundo procedimento foi o redesenho do planejamento de todas as aulas das turmas regulares à luz dos três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em parceria com os professores regentes. Para o princípio de Múltiplas Formas de Apresentação, os conteúdos passaram a ser sistematicamente disponibilizados em diversos formatos. Na turma, 2º ano do ensino fundamental I, a aula sobre a formação de palavras, que antes se limitava à lousa e a um ditado, foi redesenhada para oferecer uma rica variedade de formatos.

### 3 Desenvolvimento

A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo exige o rompimento com modelos de ensino padronizados e a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e proativas. Desse modo, a aula sobre formação de palavras no 2º ano do Ensino Fundamental I foi completamente redesenhada para abraçar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo que cada estudante, com sua singularidade, pudesse acessar o conhecimento, expressar sua compreensão e se engajar de forma significativa.

Essa abordagem, que busca otimizar o ensino para todos os alunos desde o início, alinha-se aos novos horizontes de pesquisa e ação que repensam os processos de escolarização para atender à diversidade (Sebastián-Heredero, 2013). Destarte, nosso objetivo foi transformar um tópico potencialmente abstrato em uma exploração acessível, engajadora e significativa para todos, de modo que os estudantes pudessem ir além da memorização, explorando a magia de como as palavras são construídas e transformadas.

O tema central era famílias de palavras e seus segredos, passando a ser apresentado por meio de: a) material visual e textual adaptado. Utilizamos cartões coloridos com as partes das palavras (radicais, prefixos e sufixos) e suas definições simplificadas. A ideia era que os alunos pudessem montar palavras visualmente; b) vídeo animado com legendas mostrando como as palavras se unem para criar novos significados. A linguagem lúdica e as animações capturaram a atenção, especialmente dos alunos que aprendem melhor de forma auditiva e visual; c) conversas em roda, utilizando perguntas abertas para que os estudantes compartilhassem o que já sabiam sobre as palavras e como elas mudavam.

Para o princípio de Múltiplas Formas de Ação e Expressão, diversificou-se radicalmente as formas de avaliação. Ao final de uma unidade, os alunos podiam escolher como demonstrar seu aprendizado, entre opções como: escrever uma história, criar uma apresentação de slides, gravar um podcast, construir uma maquete ou realizar uma prova escrita com questões adaptadas. Cabe ressaltar que os estudantes preferiram as provas adaptadas, embora tenhamos incentivado a escolha de outros processos.

Para o princípio de Múltiplas Formas de Engajamento, as atividades foram planejadas para serem mais relevantes e colaborativas, utilizando os interesses dos alunos e formatos como

estações de aprendizagem para promover a interação em grupos menores e de forma estruturada, bem como a parceria e ajuda entre eles.

**Figura 1 – montagem de palavras (2º ano EF I)**



**Fonte:** Autoria própria (2025).

**Figura 2 – montagem de palavras (1º ano EF I)**



**Fonte:** Autoria própria (2025).

A sala foi organizada com estações onde os alunos interagiam com materiais visuais, partes das palavras. Utilizou uma roda de conversa para que pudessem ouvir uns aos outros e conectar o novo conteúdo com palavras que já conheciam, tornando o aprendizado uma construção coletiva. Esta variedade de formatos garantiu que a informação fosse acessível tanto para aprendizes visuais quanto auditivos, bem como para aqueles que necessitam de repetição e diferentes exemplos para solidificar a compreensão.

#### 4 Considerações finais

A análise da experiência de articular o Plano Educacional Individualizado (PEI) com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) permite tecer conclusões significativas sobre o potencial transformador dessa prática para a educação inclusiva. Os resultados observados, tanto nos alunos escolhidos para relatar a experiência quanto na turma como um todo, corroboram a tese de que a inclusão se efetiva quando as estratégias individualizadas se integram a um planejamento curricular universalmente acessível.

Em relação aos estudantes público-alvo, o progresso alcançado superou as expectativas iniciais. Pode-se dizer que as metas elencadas nos PEIs foram atingidas de forma consistente, com notável avanço na fluência da leitura, na organização da escrita e, de forma especial, em suas competências socioemocionais. O ambiente flexível e previsível, proporcionado pelo

DUA, funcionou como um catalisador para as estratégias do PEI, permitindo que se aplicasse novas habilidades em um contexto seguro e acolhedor.

Os benefícios para a turma foram igualmente marcantes. O clima da sala de aula tornou-se visivelmente mais colaborativo e empático. Ao oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo e de demonstração do conhecimento, a prática pedagógica legitimou diferentes talentos e ritmos, reduzindo a ansiedade e a competição. A experiência demonstrou que a sinergia entre PEI e DUA supera a lógica da adaptação pontual e caminha em direção a um planejamento universal que celebra a diferença como enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, pode-se dizer que a integração do PEI e do DUA é uma estratégia poderosa, que supera a lógica da adaptação pontual e reativa, caminhando em direção a um planejamento universal e proativo que celebra a diversidade humana como um fator enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Esta experiência reforça a necessidade de investir na formação continuada de professores, capacitando-os para o uso dessas abordagens, e de fomentar políticas educacionais que garantam as condições estruturais para que cada aluno, sem exceção, tenha o direito e a oportunidade de aprender e alcançar seu pleno potencial.

## Referências

CAST (2018). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, O. V. de. (2011). **Inclusão: um mosaico de saberes**. Curitiba: CRV.

OLIVEIRA, O. V. de; Drago, R. (2013). **Plano de desenvolvimento individual (PDI): um instrumento a favor da inclusão**. Curitiba: Appris.

OLIVEIRA, O. V. de; Pletsch, M. D. (Orgs.). (2010). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Curitiba: CRV.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. (2013). **Processos de escolarização e deficiência: novos horizontes de pesquisa e ação**. Curitiba: Appris.



## **BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Relato de experiência**

Ragner Cristian Marcelino MOREIRA

(Discente de Licenciatura em Educação Física/UFMT). E-mail: ragner12.cristian@gmail.com

Francisca Franciely Veloso de ALMEIDA

(Docente de Licenciatura em Educação Física/UFMT). E-mail: francisca.almeida@ufmt.br

### 1 Introdução

Este texto apresenta um relato das experiências vividas no Estágio Supervisionado IV, componente curricular ofertado no 8º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá (UFMT-CBA). O nível de ensino abordado foi o ensino médio, constituindo uma fase essencial na trajetória acadêmica dos licenciandos em Educação Física. É nesse período que a conexão entre a teoria e a prática se solidifica de maneira mais tangível, proporcionando a nós, futuros educadores, a imersão no dia a dia escolar, a compreensão das dinâmicas de sala de aula e da instituição, e a interação direta com os estudantes.

O principal objetivo deste relato é descrever as etapas do estágio, as dificuldades logísticas enfrentadas pelo grupo (como o desalinhamento de calendários e a alta concentração de estagiários) e detalhar a intervenção pedagógica realizada junto aos estudantes do Ensino Médio, cujo tema central foi "Brincadeiras da Infância". Mais do que aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, o estágio oferece uma valiosa chance de refletir sobre a função social da Educação Física, reconhecer os desafios presentes no contexto escolar e conceber abordagens pedagógicas que estimulem a participação, o respeito mútuo e a aprendizagem efetiva. Essa experiência prática é um pilar fundamental na construção da identidade docente, capacitando-nos para uma atuação futura voltada à formação integral dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física deve assegurar aos estudantes a vivência de diferentes práticas corporais, reconhecendo seus

significados sociais e culturais, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do protagonismo juvenil (Brasil, 2017). O Ministério da Educação (MEC) reforça que o estágio supervisionado é indispensável à formação inicial de professores, pois constitui espaço de articulação entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, garantindo a qualidade do processo formativo e a preparação para os desafios da prática docente (Brasil, 1996).

A escolha do tema "Brincadeiras da Infância" no Ensino Médio justifica-se pela relevância da cultura lúdica no desenvolvimento humano (Santos et al, 2012), que define o jogo como elemento fundamental da cultura, que defende a importância do resgate das manifestações lúdicas para a formação crítica e social do indivíduo. Assim, buscamos reconectar as alunas com o universo do brincar, promovendo uma análise das transformações sociais e tecnológicas que impactam o lazer e a cultura corporal juvenil.

## 2 Percorso Metodológico

O Estágio Supervisionado IV é uma disciplina de 160 horas dividida em três etapas: observações, planejamento e regência. A fase de preparação envolveu várias reuniões com o professor de estágio para definir a escola campo – o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá –, os conteúdos, a metodologia, a formação dos grupos (compostos por 3 estagiários) e os horários de atuação. Nosso trio ficou responsável por ministrar aulas para uma turma de 3º ano do ensino médio do curso técnico de secretariado, em colaboração com a professora regente. O conteúdo central da regência foi “Brincadeiras da Infância”, buscando explorar a cultura lúdica e a identidade pessoal das alunas. A metodologia de seleção das atividades começou com uma “chuva de ideias” para resgatar as brincadeiras da infância das estudantes. Após a coleta e registro no quadro, foi realizada uma votação para priorizar a sequência. A aplicação prática incluiu inicialmente duas atividades novas para a turma, seguidas pela execução da sequência votada.

O estágio foi concluído com a organização de uma competição de “bets”, que alcançou 100% de engajamento. Por fim, a roda de conversa foi utilizada consistentemente ao final das atividades como recurso avaliativo e reflexivo, discutindo as experiências e relacionando as brincadeiras com temas da atualidade.

## Relato de experiência no Ensino Médio

O tempo de intervenção dos estagiários dentro da escola é extremamente importante, tanto para a vivência pedagógica quanto para o cumprimento da carga horária obrigatória da disciplina. Um dos primeiros desafios enfrentados foi a dificuldade em encontrar uma escola parceira para a realização do estágio. Esse processo acabou atrasando nossa entrada em campo e, conseqüentemente, reduziu o tempo disponível para observações e intervenções. Como a BNCC destaca, a escola deve garantir aos estudantes experiências diversificadas e contínuas de aprendizagem (Brasil, 2017), e quando o tempo de estágio é encurtado, essa vivência prática também se torna limitada para o licenciando.

Outro ponto que se apresentou foi a concentração de vários estagiários em poucas escolas. Em algumas turmas, as aulas tiveram de ser ministradas em trios, quartetos ou até quintetos, o que fez com que uma mesma hora de aula fosse dividida entre muitos. Esse cenário diminuiu o tempo de intervenção individual e reduziu as oportunidades de experimentar diferentes estratégias de ensino. O estágio é justamente o momento de aproximação com a realidade da sala de aula e de desenvolvimento das competências profissionais do futuro professor. Por isso, quando o tempo é reduzido ou fragmentado, os aprendizados também ficam comprometidos, e o estagiário precisa redobrar sua atenção para aproveitar ao máximo cada momento disponível.

Dentro desse estágio existiram algumas dificuldades enfrentadas pelos estagiários, como já comentado. Um deles se dá pelo fato de a UFMT estar com um calendário diferente da utilizada pelas escolas estaduais e instituições federais em Cuiabá, o que ocasionou redução da carga horária do estágio em observação e intervenção.

Portanto, buscou-se alguma instituição com o calendário que se encaixaria com o nosso e que aceitaria receber estagiários, como foi o caso do IFMT- Campus Cuiabá Octayde. Quando tivemos a aceitação da instituição, começamos a nos preparar para a intervenção, porém precisaríamos aguardar o retorno dos alunos e professores das férias, o que supriu mais do nosso tempo em aplicação das aulas, reduzindo ainda mais nossa carga horária do estágio. Quando finalmente tivemos o primeiro contato com a professora supervisora do estágio dentro do IFMT, a prof. Larissa, realizamos uma reunião para alinhar objetivos e temas das

aulas. Nesse encontro, foi definido o tema “Brincadeiras da Infância” indo de acordo com o planejamento semestral da professora e necessidades da turma, mostrando em conjunto o acompanhamento utilizado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio.

Após o alinhamento de objetivos, foi feita a observação da aula da professora e da apresentação dos temas a serem trabalhados naquele período para a turma, que era majoritariamente feminina. Foi percebido por todos os estagiários que essa turma especificamente era muito participativa, todas as alunas gostavam de responder às perguntas, dar opiniões e dialogar sobre os temas abordados pela professora Larissa o que nos deixou empolgados para a aplicação da nossa aula, que seria a primeira.

Fizemos uma aula teórica, onde foram definidos os conteúdos que seriam trabalhados na regência dos estagiários. Logo após, ocorreram as aulas práticas. O conteúdo trabalhado foi "Brincadeiras da Infância", com o intuito de explorar as brincadeiras da infância dos alunos, mesclando com a cultura e identidade pessoal de cada um. Para definição das brincadeiras, fizemos uma “chuva de ideias”, que basicamente consistia em todos os alunos falarem das brincadeiras que remetiam à sua infância, e fomos anotando no quadro. Após anotar essas brincadeiras, fizemos uma votação para definir quais brincadeiras eles queriam fazer primeiro. Após essa votação, fizemos duas atividades das quais nenhum deles conhecia e, logo após isso, começamos com a sequência do quadro. Para terminar o estágio, finalizamos com uma competição de "bets", na qual tivemos um engajamento de 100% da turma. Sempre ao final das atividades do dia, fazíamos rodas de conversa para discutir as atividades desenvolvidas e levávamos temas da atualidade para conversar com eles, fazendo uma relação com as atividades realizadas durante as aulas.

A aplicação da nossa aula se iniciou no salão de ginástica do IFMT, onde fizemos uma chuva de ideias para descobrirmos as brincadeiras que a turma interagia quando crianças. Tiveram muitas brincadeiras e pequenos jogos que modificavam apenas seus nomes de acordo com a região de cada estudante, já outras brincadeiras muitas não conheciam, sem contar com a influência dos jogos eletrônicos por conta da falta de contato presencial causado pela COVID-19. Após descobrirmos essas brincadeiras, comentamos sobre outras brincadeiras que talvez elas não tivessem conhecido e aplicamos elas com a turma, iniciando com Amarelinha Africana e logo em seguida “telefone sem fio”. Tivemos interação de todas as estudantes, mostrando que elas estavam abertas para qualquer atividade proposta. Finalizamos nossa aula

na quadra, que é ao lado do salão de ginástica, com a brincadeira “Alerta”. Essa foi uma brincadeira que todas se divertiram muito e que aprenderam muito rápido.

A professora e nós estagiários também participamos a pedido da turma. Logo em seguida, ainda em quadra, fizemos uma roda de conversa para analisarmos as relações entre as brincadeiras da infância de cada uma da turma. Na roda de conversa, as estudantes abordaram temas como o uso das telas pelas crianças, brincadeiras que têm os objetivos iguais, porém com regras diferentes e como futuramente podemos aplicar as brincadeiras presenciais com os jogos virtuais. E por fim pediram um pequeno campeonato de “Bets” para a turma, que foi aplicado no mês seguinte. Pelo tempo limitado e quantidade de escolas que aceitaram os grandes grupos de estagiários, tivemos pouco contato e tempo para a aplicação, o que consequentemente se tornou uma limitação.

#### 4 Considerações Finais

Ao final desta experiência, nós, enquanto trio, consideramos que esta etapa representa um pilar crucial na formação da licenciatura. No entanto, a divergência entre o calendário universitário e o das escolas, somada à alta demanda de estagiários por poucas escolas conveniadas, tem imposto desafios e restrições severas ao nosso período de estágio; infelizmente, nossa experiência foi curta e não tivemos o tempo que gostaríamos. Para aprimorar futuras edições, sugerimos melhorias focadas em alargar a duração do estágio e garantir um aprofundamento teórico mais consistente antes do início das aulas práticas com as alunas, o que proporcionaria maior segurança e consistência pedagógica. Além disso, acreditamos que as avaliações poderiam ter sido mais variadas do que apenas a roda de conversa, sendo estruturadas de modo a incentivar uma reflexão mais profunda e contínua sobre a prática vivida, conferindo maior riqueza à experiência, tanto para as estudantes quanto para nós estagiários.

#### 5 Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 set. 2025

SANTOS, Lucas Silva Nangi dos et al. A importância do lúdico sob a representação do jogo como forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em história. **XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG)**, p. 1-10, 2012.



## DESVENDANDO O PASSADO NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DA PEDRA PRETA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### Relato de experiência

Felipe Alves Oliveira

(Docente da rede estadual/Peixoto de Azevedo/Mato Grosso). E-mail: pxto.felipe.prof@gmail.com

Alicy Batista Oliveira

(Discente da rede estadual/Peixoto de Azevedo/Mato Grosso). E-mail: alicygatabatista@gmail.com

Larissa Reis de Sousa

(Discente da rede estadual/Peixoto de Azevedo/Mato Grosso). E-mail: larissareis0702@gmail.com

Maiara de Jesus Sousa da Silva

(Discente da rede estadual/Peixoto de Azevedo/Mato Grosso). E-mail: jesussousasilva21@gmail.com

### 1 Introdução

A região norte de Mato Grosso, inserida na Amazônia Meridional, guarda em seu território um vasto e ainda pouco explorado patrimônio arqueológico. Dentre esses tesouros, o Sítio Arqueológico da Pedra Preta, no município de Paranaíta, destaca-se por sua monumentalidade e pela riqueza de seus grafismos rupestres. Considerado por alguns estudiosos como o maior painel de pictogravuras do Brasil, o sítio é constituído por um imponente bloco granítico que emerge em meio à floresta, coberto por centenas de gravuras que datam de aproximadamente 5.000 anos.

Apesar de sua inegável importância, o local enfrenta desafios relacionados à falta de pesquisas aprofundadas, à degradação causada pela ação do tempo e do homem, e a uma infraestrutura inadequada para visitação. Como aponta Migliacio (2017), Pedra Preta de Paranaíta é o sítio que melhor representa a expressão rupestre da região, mas permanece como um patrimônio de potencial educativo e turístico ainda subaproveitado. Nesse contexto, a Escola Estadual 19 de Julho, localizada no município vizinho de Peixoto de Azevedo, propôs o projeto "Desvendando o Passado", uma iniciativa que visou utilizar este extraordinário monumento como uma sala de aula a céu aberto.

O projeto, desenvolvido ao longo de 12 meses, envolveu estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em um processo imersivo e interdisciplinar, articulando conhecimentos de História, Filosofia e Sociologia. O objetivo geral foi promover a valorização e o conhecimento dos povos originários que habitaram a região, utilizando o sítio como

ferramenta pedagógica para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo, portanto, se propõe a relatar as experiências vivenciadas e os resultados alcançados ao longo da execução deste projeto.

## **2. Metodologia: Da Sala de Aula ao Sítio Arqueológico**

A abordagem metodológica do projeto foi qualitativa e interdisciplinar, estruturada em seis etapas principais, conforme planejado inicialmente.

### **2.1 Etapa 1: Pesquisa e Planejamento**

O ponto de partida foi uma imersão teórica. Em sala de aula, realizamos uma extensa revisão bibliográfica e documental sobre o Sítio Arqueológico da Pedra Preta e os povos originários da Amazônia Mato-grossense. Textos como os de Migliacio (2017) e Frizon (2015) foram fundamentais para contextualizar a importância do sítio e introduzir os alunos aos debates sobre suas possíveis origens e significados. Esta fase foi crucial para despertar a curiosidade e construir o repertório necessário para a visita de campo.

### **2.2 Etapa 2: Visita Técnica e Coleta de Dados**

A visita ao sítio foi, sem dúvida, o ponto alto do projeto. A logística, que incluiu o traslado dos estudantes de Peixoto de Azevedo a Paranaíta, foi um desafio superado que permitiu aos alunos uma experiência de aprendizado imersiva e transformadora. Conforme descrito por Baukat (2020), o acesso ao parque envolve uma caminhada que, por si só, já integra o visitante à paisagem. Ao chegarem à "Pedra", a reação dos estudantes foi de assombro e reverência, sentimentos frequentemente relatados por quem visita o local.

Durante a visita, os alunos, munidos de câmeras fotográficas adquiridas pelo projeto, realizaram o registro das litogravuras, observando os detalhes técnicos apontados por Migliacio (2017), como a raspagem, o polimento e o picoteamento. A grandiosidade das figuras, algumas com mais de 40 metros de extensão, e a complexidade dos painéis, que se distribuem pelas ondulações da rocha, geraram inúmeros questionamentos, transformando o local em um laboratório de investigação histórica e antropológica.

### **2.3 Etapa 3 e 4: Análise, Interpretação e Elaboração de Materiais Didáticos**

De volta à escola, os dados coletados em campo (fotografias e anotações) foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico. Os alunos foram desafiados a interpretar as litogravuras, categorizando-as conforme a proposta de Migliacio (2017) em representações antropomorfas, zoomorfas e geométricas/fitomorfas.

O resultado dessa análise foi a base para a criação de materiais didáticos interdisciplinares, como apresentações de slides, jogos e mapas. Essa etapa permitiu que os próprios alunos se tornassem produtores de conhecimento, traduzindo a complexidade do sítio arqueológico em uma linguagem acessível para seus colegas.

## 2.4 Etapa 5 e 6: Aplicação, Divulgação e Avaliação

Os materiais didáticos produzidos foram aplicados em sala de aula, gerando debates e discussões ricas sobre a importância da preservação do patrimônio e o respeito à diversidade étnica. O clímax do projeto foi a criação de um espaço de exposição na escola, com banners, fotos e mapas sobre o Sítio Arqueológico Pedra Preta. A exposição, aberta a toda a comunidade escolar, serviu como uma poderosa ferramenta de divulgação e socialização do conhecimento adquirido.

A avaliação final do projeto revelou um profundo impacto nos participantes. Os estudantes não apenas aprofundaram seu conhecimento sobre a história dos povos originários, mas também desenvolveram habilidades de pesquisa, pensamento crítico e trabalho em equipe, além de um forte senso de pertencimento e responsabilidade pela preservação do patrimônio cultural regional.

## 3. Resultados e Discussão: Construindo um Novo Processo de Ensino-Aprendizagem

A experiência do projeto "Desvendando o Passado" demonstrou o imenso potencial dos sítios arqueológicos como ferramentas pedagógicas. A utilização da Pedra Preta como objeto de estudo permitiu transcender o ensino de história meramente teórico e livresco, proporcionando uma "experiência de aprendizagem significativa", na qual o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem.

Um dos principais resultados foi o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Ao estudar um monumento de relevância mundial localizado em sua própria região, os alunos passaram a se ver como parte de uma história muito mais antiga e complexa. As pictogravuras,

antes vistas apenas como "desenhos na pedra", foram ressignificadas como vestígios de culturas ancestrais, gerando reflexões sobre quem foram esses povos e o que suas representações nos dizem sobre seu modo de ver o mundo.

O projeto também contribuiu para a divulgação científica e a conscientização sobre a necessidade de preservação do sítio. A exposição fotográfica na escola e a divulgação dos resultados em mídias sociais alcançaram a comunidade local, despertando o interesse e o senso de responsabilidade pela conservação deste patrimônio, que, como alerta Baukat (2020), frequentemente sofre com a ação de vândalos.

A iniciativa serviu, ainda, como um contraponto à falta de infraestrutura e de projetos de manejo para a visitação do local. Embora o projeto não tivesse a capacidade de resolver essas questões estruturais, ele demonstrou que a demanda por um turismo pedagógico e sustentável existe e é crescente, especialmente entre o público estudantil, que compõe a maioria dos visitantes do parque.

#### 4. Considerações Finais

O projeto "Desvendando o Passado" alcançou plenamente seus objetivos, consolidando-se como uma prática exitosa na utilização do Sítio Arqueológico da Pedra Preta como ferramenta pedagógica. A experiência proporcionou aos alunos da EE 19 de Julho uma imersão profunda na história e na cultura dos povos originários do norte de Mato Grosso, estimulando a pesquisa, a valorização do patrimônio e o respeito à diversidade.

Acreditamos que esta iniciativa pode servir de modelo para outras escolas e comunidades que buscam inovar em suas práticas educativas e valorizar seu patrimônio cultural. A Pedra Preta de Paranaíta é mais do que um monumento rochoso; é um documento histórico a céu aberto, um elo com um passado distante que precisa ser mais pesquisado, protegido e, sobretudo, compartilhado. Que este relato de experiência inspire novos projetos que continuem a desvendar os muitos segredos que "A Pedra" ainda guarda.

## Referências

BAUKAT, Erico Helmut. **Sítio Arqueológico da Pedra Preta uma aplicação teórica e prática para criação de um produto turístico.** Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, 2020.

FRIZON, Assis. **Paranaíta: de um projeto de colonização rumo a um futuro promissor.** Paranaíta - MT: Editora EGM, 2015.

MIGLIACIO, Maria Clara. Pedra Preta de Paranaíta: arte rupestre na ocupação do Alto Tapajós, Amazônia Mato-grossense. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas.** v. 17, n. 30, jan./Jun. 2017, p. 173-201.



## ENSINO DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Relato de experiência**

**Fernanda Maria RIBEIRO**

(Graduação em Educação física/UNEMAT). E-mail: fernandasofamilia@gmail.com

**Anne Caroline Oliveira SILVA**

(Graduação em Educação física/UNEMAT). E-mail: Anne.silva@unemat.br

**Eva Aparecida dos santos GONÇALVES**

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: eva.goncalves@edu.mt.gov.br

### 1. Introdução

Oliveira e Lourdes (2004) afirmam que a Educação Física, na prática enfatiza por meio de seus conteúdos e métodos, temas como organização, disciplina e moralidade, ideias que foram influenciadas pelos métodos ginásticos europeus.

Este trabalho relata a experiência com o tema ginástica geral, vivenciada por Bolsistas do Programa de Iniciação Científica-PIBID/UNEMAT, na Escola Onze de Março, com a turma do 6ºano C, na escola pública estadual, situada na Rua Tiradentes, Bairro Centro, nº 732, em Cáceres/MT, que trabalha com o Ensino Fundamental (6º ao 9ºano) e Ensino Médio (1º ao 3º).

Durante as aulas de educação física a ginástica se destaca como um componente curricular valioso e desafiador, pois requer a harmonização entre o rigor técnico, a expressão corporal e a adaptação às limitações de tempo e espaço presentes na escola regular.

“Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica”. (AYOUB,2003, p.87 apud OLIVEIRA e LOURDES,2004, p.228)

A ginástica nas aulas de educação física proporciona aos alunos mais concentração, na vivência entre prática e teoria, percebe a curiosidade e ao mesmo tempo um desafio. O trabalho em grupo, a cooperação, empatia e respeito às regras possibilita o desenvolvimento integral do aluno. Dentro desse contexto a ginástica ocupa um papel importante, pois

possibilita o trabalho da flexibilidade, força e do equilíbrio além de estimular a disciplina, a criatividade e a socialização.

“A partir do início do século XIX, a Ginástica passou a ser considerada científica, fruto das distintas formas de se pensar os exercícios físicos em países da Europa – Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – surgindo assim os métodos/escolas de ginástica ou Movimento Ginástico Europeu.” ( OLIVEIRA e LOURDES,2004, p.223)

Para Bracht (1999), a ginástica sempre esteve ligada à cultura corporal, representando uma das primeiras formas de sistematização dos movimentos humanos com fins educativos.

Na perspectiva da educação física, o desafio de inovar e tornar os conteúdos relevantes para a vida dos alunos é constante. Dessa forma a proposta busca o ensino sistemático da ginástica contribuir de maneira significativa para o autoconhecimento corporal, e a superação das limitações dos alunos.

Segundo Soares (1998), a prática regular da ginástica melhora as funções vitais do organismo, fortalece músculos, ossos e articulações, e também favorece o equilíbrio emocional.

O presente Relato de Experiência tem como objetivo descrever e analisar a contribuição da ginástica como disciplina, nas aulas de Educação Física escolar. Para o desenvolvimento da proposta, fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, como estratégias centrais de ensino, através desta experiência buscou-se não apenas ensinar os fundamentos da ginástica geral, mas também promover a cooperação, e demonstrar o autoconhecimento corporal e a valorização das diferentes habilidades de cada aluno.

As aulas de ginástica foram desenvolvidas de forma organizada e progressiva, seguindo etapas que possibilitaram aos alunos compreender tanto os aspectos teóricos quanto práticos da modalidade.

Betti (1991) afirma que o movimento humano, quando orientado pedagogicamente pela ginástica, impacta não apenas o corpo biológico, mas também as dimensões afetivas e cognitivas do indivíduo.

No primeiro momento, realizamos uma abordagem teórica em sala de aula, apresentando aos alunos os conceitos fundamentais da ginástica, suas modalidades e suas categorias masculinas e femininas. Utilizamos recursos como vídeos e slides para ilustrar as diferentes práticas existentes, despertando o interesse e facilitando a compreensão dos conteúdos.

Em seguida, levamos os alunos para a quadra, onde foi possível vivenciar na prática algumas modalidades da ginástica. Realizamos atividades inspiradas na ginástica rítmica, com o uso de bambolês e fitas, além de exercícios com saltos e deslocamentos variados. Essas

práticas tiveram como objetivo desenvolver a coordenação motora, a criatividade e a expressão corporal dos alunos, permitindo que explorassem diferentes formas de movimento de maneira lúdica e participativa.

As aulas foram organizadas de forma participativa, a aplicação da ginástica ocorreu por etapas, a experiência foi bastante positiva, pois os alunos demonstraram envolvimento, curiosidade e evolução nas habilidades motoras e expressivas ao longo das atividades. Essa metodologia buscou unir a ludicidade com o processo reflexivo, alinhando-se às diretrizes da BNCC.

Segundo Brasil (2018), a ginástica, em suas diversas manifestações, deve ser considerada um conhecimento que contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras, rítmicas e expressivas dos estudantes, devem ser vivenciadas de forma crítica e criativa.

## 2. Desenvolvimento da atividade

A proposta, com objetivos, temática a ser explorada, cronograma, dinâmica e critérios de avaliação, foi desenvolvida no início do segundo semestre totalizando um período de oito aulas, com os alunos, dos anos finais do ensino fundamental II. Turma do 6º ano total de 27 alunos, da Escola Estadual Onze de Março, do município de Cáceres – MT. A atividade teve como finalidade estimular a participação de todos, para que assim o objetivo fosse alcançado.

No primeiro momento da atividade, foi realizada uma conversa inicial com os alunos, na qual foram levantadas algumas questões relacionadas à ginástica e à sua importância. Entre as perguntas propostas destacaram-se: O que é ginástica? Quais tipos de ginástica vocês conhecem? Qual a importância da ginástica para a vida? Qual delas seria mais relevante para ser praticada em nossa escola?

Após esse momento reflexivo, foram apresentados aos alunos conceitos relacionados às modalidades olímpicas, destacando brevemente as categorias femininas e masculinas. Para favorecer a compreensão, utilizou-se o apoio de vídeos e slides, o que contribuiu para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

No segundo momento da atividade, buscou-se explorar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da ginástica por meio de uma abordagem prática. Para tanto, foram organizados grupos mistos sendo divididos em 5 grupos, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva do aprendizado. Nesse contexto, com apoio da professora e das bolsistas do PIBID utilizaram-se diferentes materiais e recursos como colchonetes, cordas, bola e

trampolim, possibilitando a realização de saltos, estrelinhas, cambalhotas e outros movimentos característicos da modalidade.

No terceiro momento, foi desenvolvida outra atividade prática com a utilização de materiais como fita e bambolê. Inicialmente, os alunos tiveram contato com vídeos demonstrativos, que ilustraram o uso desses elementos na ginástica rítmica e artística. Em seguida, dirigiram-se à quadra, onde puderam experimentar na prática a construção de passos e pequenas coreografias utilizando os materiais apresentados.

“As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa” (MATO GROSSO, 2018, p.131).

No quarto momento, foi realizada uma breve avaliação a respeito da ginástica, com o objetivo de verificar a compreensão dos alunos sobre a temática abordada ao longo das atividades.

Segundo Bracht (1999), ao priorizar a cooperação em vez da competição, a ginástica se configura como um modelo de prática corporal que pode favorecer uma sociedade mais colaborativa e saudável, onde o movimento se torna uma forma de celebração e inclusão para todos.

Assim, o desenvolvimento da atividade evidencia a importância da ginástica como conteúdo importante da educação física que deve ser inserida de forma mais efetiva, tendo em vista a colaboração que ela tem com a formação de indivíduos mais saudáveis e conscientes de suas capacidades.

### 3. Considerações Finais

Neste sentido, destaca-se que a Ginástica Geral é uma prática que ultrapassa a mera execução de movimentos, funcionando como uma expressão cultural e artística. Ela integra várias modalidades, incluindo ginástica rítmica, artística, acrobática, além de dança e teatro. No contexto escolar, essa abordagem permitiu trabalhar de diversas formas com os alunos, explorando suas habilidades, dificuldades motoras e promovendo a superação de limites.

Em suma, a Ginástica Geral não é apenas um esporte, mas uma forma de arte e educação. Ela promoveu entre os estudantes a criatividade, o trabalho em equipe e a expressividade individual, ao mesmo tempo em que colaborou com o desenvolvimento da coordenação motora, a força e a flexibilidade.

Assim, conclui-se que a prática pedagógica baseada no conteúdo da ginástica na disciplina de educação física escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem não apenas melhora as habilidades motoras e a condição física, mas também promove valores como disciplina, respeito e trabalho em equipe. Além disso, vimos como resultado a ginástica estimular a criatividade e a expressão pessoal, os estudantes descobrindo novas formas de se movimentar e se relacionar com o corpo. Dessa forma, a ginástica se torna uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos mais saudáveis e conscientes de suas capacidades e limitações.

#### 4. Referências

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1999.

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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

OLIVEIRA, N. R. C.; LOURDES, L. F. C. Ginástica Geral na escola: uma proposta metodológica. **PENSAR A PRÁTICA**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 221-230, jul./dez. 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e brasilidade**. Campinas: Autores Associados, 1998.



## ENTRE ‘PAU RODADO’ E ‘ARREDADO’: A EDUCAÇÃO ME ENRAIZOU

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### Relato de experiência

Ediana Paula Duarte da SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: ediana10profissional@gmail.com

Ceane Dias MAGALHÃES

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFM). E-mail: ceanemagalhaes@hotmail.com

Geniana dos SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFM). E-mail: geniana.santos@ufmt.br

### Introdução

Este relato de experiência nasce de uma trajetória vivida e sentida, no sentido profundo que Jorge Larrosa (2002) atribui ao termo, não como simples vivência ou acúmulo de acontecimentos, mas como aquilo que nos toca e nos transforma. Minha trajetória entre deslocamentos e reencontros, entre o “pau rodado<sup>1</sup>” e o “arredado<sup>2</sup>”, revela como a educação foi o território simbólico onde pude enraizar minha identidade em meio a instabilidade. A experiência, nesse contexto, não é apenas um dado biográfico, mas um processo de formação, de constituição de sentido. Que me levou a reconhecer no acolhimento escolar de estudantes migrantes um gesto ético e político.

Em minha pesquisa de mestrado, busco investigar como a escola pode ser esse espaço de enraizamento simbólico, capaz de reconhecer e transformar as histórias que chegam com “a mala na mão”, promovendo práticas pedagógicas que escutem, respeitem e acolham sujeitos em trânsito. Assim, a pesquisa se configura como um movimento de retorno à experiência, não para narrá-la, mas para permitir que dela se produzam sentidos.

Na minha infância, a vida foi atravessada por constantes mudanças. Meu pai era bancário, e por isso, até os meus 10 anos moramos em várias cidades, permanecendo por poucos meses em cada uma. A cada nova mudança, eu enfrentava o desafio de me adaptar a uma escola, casa, cidade diferente, novos professores, novos colegas, novos costumes. O sentimento era de medo e insegurança. Eu não queria ir para a escola, queria ficar em casa com minha mãe. Em algumas cidades fui bem recebida, em outras, nem tanto. A tristeza de recomeçar sempre me acompanhava.

Quando meu pai foi desligado do banco, voltamos para nossa cidade natal. Era uma cidade pequena, com poucas oportunidades, e o dinheiro foi se esgotando. Mais uma vez, por meio de um conhecido, surgiu uma nova oportunidade de trabalho para meu pai em outra

<sup>1</sup> Alcinha dada, em Cuiabá, ao forasteiro que ali procura fixar residência.

<sup>2</sup> Movido para um novo lugar

cidade, e lá fomos nós novamente (pai, mãe e três filhos). Permanecemos por cerca de dois anos, até que, mais uma vez, o desemprego nos alcançou. Foi em mais um momento de instabilidade que meu tio, residente em Cuiabá, nos acolheu em sua casa até que conseguíssemos nos estabilizar.

Naquele período, eu já havia iniciado o curso de magistério em Mato Grosso do Sul, dando os primeiros passos rumos à docência, caminho que parecia ser traçado pelo destino, já que minha avó, tias e primas seguiam essa carreira, e eu as observava com admiração. Em Cuiabá, dei continuidade à minha formação: finalizei o magistério, cursei Pedagogia e me especializei em Educação Infantil e Alfabetização. Hoje, sou mestranda na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aprofundando os estudos que nasceram dessa trajetória caracterizada por deslocamentos, acolhimentos e enraizamentos.

Minha carreira começou ainda durante o magistério, numa época em que mesmo sem formação completa (cursando magistério) já era possível lecionar. Carlos, diretor de uma escola filantrópica em Várzea Grande, me deu a primeira oportunidade. Para que eu pudesse ensinar, ele pediu que eu passasse todos os dias na escola particular de sua esposa, para que me ensinasse a alfabetizar, até caligrafia ela me passava. Assim fui aprendendo, ensinando e concluindo minha formação.

Vieram os anos como contratada na rede pública estadual e municipal de Cuiabá e em escolas particulares. Fiz também o curso técnico em Química, buscando ampliar meus conhecimentos, e participei de diversas formações continuadas na educação pública e privada. Em 2010, fui aprovada no concurso da Prefeitura de Cuiabá na área da educação, tornando-me efetiva na rede. Em 2016, conquistei minha segunda cadeira.

Na rede municipal, vivi muitas experiências, entre elas a atuação como coordenadora pedagógica em uma escola com cerca de 1.300 estudantes. Acompanhava professores e alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental. Foi nesse contexto que me deparei com um novo desafio: o acolhimento de estudantes migrantes, especialmente venezuelanos. Muitos deles não falavam português, e nós, professores, não sabíamos como agir. A dificuldade de comunicação gerava angústia, e eu me sentia profundamente incomodada com essa situação.

Conhecendo bem o sentimento de deslocamento e pertencimento, medo e insegurança, me identifiquei com esses alunos. A inquietação me levou a transformar essa vivência em pesquisa. Por meio do meu anteprojeto, trouxe essa temática para o Programa de Pós-Graduação da UFMT, onde hoje aprofundo os estudos e pesquisa sobre o acolhimento de estudantes migrantes na educação básica. Estou de licença qualificação, por isso tenho o presente de poder

ter a disponibilidade de tempo para estudar no espaço da Universidade, onde tenho me deparado com fundamentações teóricas que impulsionam o olhar da pesquisadora em ação.

### Identidade e Políticas de Currículo

O poeta angolano Moisés Tiago António (2019) declamou em um evento promovido pela Cáritas-PR e pelo ACNUR (Alto Comissariado da ONU para Refugiados) em Curitiba o poema *O Viajante*. Abaixo, apresentamos apenas um trecho dessa produção, de modo a destacar alguns de seus versos mais expressivos:

De repente  
um barulho ensurdecador feito trovão, ecoa em meus ouvidos...  
É uma bomba!

Oh, vida, estou perto da morte  
Mas não, porque lá dentro bem nas profundezas da minha alma,  
uma voz silenciosa sussurra em meus ouvidos dizendo:

\_\_ Não, você não pode morrer  
Prepara-te, levante e ande  
És um sonhador  
Você tem um sonho!

Com a minha mala na mão,  
Eu sou o viajante,  
preparado estou para chegar ao meu destino!

De repente, um grito ecoa em meus ouvidos  
Oh vida, é um tiro que vidas levou,  
deixando em desespero famílias chorando pelos seus entes queridos  
Que a guerra levou ao nada!

Com a minha mala na mão, sou um imigrante em marcha  
Percorrendo o mundo em busca do meu destino!  
Nesta mala,  
Carrego nela muitas coisas  
Vou vagueando de terra em terra à busca da paz,  
Liberdade, Justiça, Abrigo, e finalmente um recomeço para viver a vida!

Sou imigrante  
Feito uma andorinha, em busca da melhor estação!  
Como quem apenas quer viver  
De braços abertos estou para um trabalho para sobreviver!  
Como um ser humano,  
Estou pronto para contribuir para o crescimento do país acolhedor!

Com a minha mala na mão  
vou percorrendo o mundo na conquista do meu destino,  
Eu sou um Sonhador!  
Sou imigrante a busca da sobrevivência...  
Sou imigrante a busca de um recomeço!

Sou humano a busca da paz  
Sou humano a busca de um abrigo

Enfim... no final, querendo apenas viver e chegar ao meu destino!

Com a minha mala na mão,  
Trago nela a determinação  
Trago nela o amor  
Trago nela a irmandade  
E a força para um recomeço e  
Finalmente chegar com ela ao meu destino!

O poema “O Viajante”, de Moisés Tiago António, é uma narrativa poética que expressa a experiência do migrante em sua dimensão humana e simbólica. A imagem da “mala na mão” aparece como metáfora, carregando não apenas objetos, mas memórias, afetos, traumas e esperanças. O sujeito poético se atravessa como alguém em trânsito, deslocado por forças externas, como a guerra, mas movido por uma força interna: o sonho. Essa tensão entre dor e esperança revela o processo de construção identitária do migrante, que se refaz a cada passo, a cada fronteira cruzada, a cada cultura encontrada.

Ao afirmar “Sou humano a busca de paz, sou humano a busca de abrigo”, o poema convoca o leitor a reconhecer o migrante não como um outro distante, mas como sujeito de direitos, de afetos e de contribuições. Essa perspectiva é fundamental para pensar as políticas de currículo que envolvem o acolhimento de estudantes migrantes. O poema denuncia o impacto da violência e da exclusão, mas também anuncia a potência do recomeço. Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de ser sensível às histórias que chegam com a mala na mão, com nelas saberes, culturas e subjetividades.

Ao dizer “Estou pronto para contribuir para o crescimento do país acolhedor”, o poema está propondo uma relação de troca que deve atravessar as políticas curriculares, que precisam ir além da adaptação linguística e considerar aspectos culturais, afetivos, sociais e políticos, tensionando e ampliando os sentidos da educação. O poema, portanto, não é apenas literatura: é política, é pedagogia, é resistência. Os estudos e pesquisas em andamento vêm contribuindo para minha formação profissional a pensar como a escola pode ser um espaço de enraizamento simbólico para quem vive o deslocamento.

Hall (2022) oferece contribuições relevantes ao evidenciar os efeitos culturais e identitários que emergem de constantes negociações de significados e pertencimentos. Contribuindo com a perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2014) argumenta que a identidade é constituída pela diferença, sendo sua construção simultaneamente simbólica e social. Ainda, segundo o autor,

[...] o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (Hall, 2014, p. 14).

Essa perspectiva nos permite compreender o currículo como um campo de reinterpretação e ressignificação do contexto, permeado por relações de poder imbricadas em múltiplos sentidos e na produção de significados que refletem as necessidades da realidade local, atravessado por questões identitárias e políticas em constantes transformações. Conforme afirma Lopes e Macedo (2011) “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

Assim, nesta caminhada acadêmica e profissional, venho me dedicando ao estudo de conceitos que favoreçam o acolhimento de estudantes migrantes, buscando construir práticas pedagógicas que reconheçam suas histórias, respeitem suas identidades e promovam pertencimento. A educação, para mim, é o solo fértil onde raízes podem se firmar, mesmo em meio ao movimento. Ao revisitar minha trajetória entre deslocamentos, acolhimentos e reencontros, compreendo que a educação não apenas me formou, mas me atravessou. Como propõe Jorge Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece, que nos toca, que nos transforma. Não se trata de acumular vivências, mas de permitir que algo nos aconteça e nos constitua.

A experiência, nesse sentido, é sempre singular, subjetiva e caracterizada por um tempo próprio: exige pausa, escuta e abertura do inesperado. Assim, este trabalho nasce da experiência vivida e refletida, da inquietação que se converteu em pesquisa, e da prática que se tornou lugar de pensamento. Ao acolher estudantes migrantes, reconheço neles o mesmo movimento que me constituiu. O desejo de pertencimento, de reconhecimento e de recomeço. A escola, portanto, pode ser esse espaço onde a experiência se faz possível, como território de escuta, transformação, significação e ressignificação. É nesse chão simbólico que sigo semeando, com a mala na mão e o coração aberto, para que outros também possam viver experiências que os enraízam e os façam florescer.

## Considerações

Permear por este percurso é, na verdade, reconhecer que ele está em constante construção, assim como as identidades que se moldam no entrelaçar de histórias, deslocamentos e

reencontros. A educação, que um dia me acolheu em meio às incertezas da infância itinerante, hoje se revela como território fértil para acolher outros viajantes, com suas malas cheias de sonhos, dores e esperanças. Ao revisitar minha trajetória entre o “pau rodado” e o “arredado”, compreendo que o enraizamento não se dá apenas pela permanência física, mas pela possibilidade de ser reconhecida, respeitada e pertencente.

Sigo comprometida com uma prática pedagógica que não apenas ensina, mas escuta, acolhe e transforma. A escola pode e deve ser esse espaço simbólico onde migrantes, como eu fui, possam encontrar não apenas abrigo, mas também chão para florescer. Com a mala na mão e o coração aberto, sigo pesquisando, aprendendo e semeando caminhos para que outros também possam chegar ao seu destino.

## REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Moisés. **O Viajante**. MigraMundo Equipe, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://migramundo.com/o-viajante-poema-de-mois-es-antonio/>. Acesso em: 16 de agosto de 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.



## **ESCOLA ASAS: O DESPERTAR E O VOO DA PROFESSORA COORDENADORA EM SEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO E PESQUISA**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### **Relato de experiência**

Flaviane Jacqueline da Silva SOUZA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: flaviane.souza@sou.ufmt.br

Patricia Groschank Carolo NASCIMENTO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: patriciagroschank@gmail.com

Ana Paula Pinto DUARTE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

Geniana dos SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: geniana.santos@ufmt.br

### **1 Introdução**

O presente texto traz um relato pessoal das experiências que vivenciei como professora da educação básica, na função de coordenadora de uma escola pública municipal em Cuiabá, bem como dos percursos de formação e estudos que me conduziram até a Pós-Graduação. O objetivo deste relato é refletir sobre o processo de ressignificação da identidade docente a partir da experiência na Educação Infantil, destacando como o ambiente escolar, as relações interpessoais e a valorização dos alunos contribuem para a motivação, a aprendizagem contínua e a renovação dos saberes da prática pedagógica.

A trajetória do professor no ofício de educar constitui-se como um caminho de vivências, aprendizagens e conhecimentos adquiridos e constantemente renovados. É a partir dessa premissa que passo a conduzi-los nesta narrativa, em que me apresento como professora Luz, pois é assim que desejo ser para aqueles que caminham comigo - especialmente para as crianças a quem continuamente me dedico a ensinar e aprender. Afinal, o (a) professor (a) deve estar ao lado da criança, escutando, acolhendo e provocando novas possibilidades, sempre lembrando que nada deve acontecer sem alegria. (Malaguzzi, 1999).

O ser professora sempre esteve presente no mais íntimo do meu eu. Desde bem pequena, observava minha tia professora: acompanhava-a nas correções de provas, ia com ela para a escola e lá permanecia até o término de sua jornada. Assim foi minha infância, entre livros, papéis, salas e corredores de escola, até o início da adolescência, quando os pensamentos se

confundem, as dúvidas surgem e as incertezas se tornam constantes. Nesse período, considerei outras profissões e caminhos que não se concretizaram, até que retomei o fio inicial da docência.

Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia, na UFMT e os anos de estudos seguiram seu percurso: aulas, trabalhos, seminários... No mesmo ano que iniciei a universidade consegui articular teoria e prática em sala de aula. A experiência ocorreu em escolas particulares, em turmas da educação infantil, onde permaneci até o ano de 2014. Nesse mesmo ano, fui convocada para assumir o concurso da Secretaria Municipal de Educação (SME), passando a lecionar em uma turma de pré-escola.

Saliento que eu, professora Luz, não havia tido experiências anteriores em escolas públicas durante meu percurso formativo; por isso, tudo era novo e, de certa forma, desafiador. Naquele momento, atuava simultaneamente com uma turma de pré-escola em uma escola particular e outra em uma escola municipal. Minha ideia inicial era de que poderia desenvolver o mesmo trabalho em ambas as escolas, já que se tratava de turmas da mesma etapa. No entanto, logo percebi que não era assim: as diferenças sociais, econômicas e culturais mostravam-se profundas. Eram crianças da mesma idade, mas inseridas em realidades bastante distintas.

## 2 Fechando um ciclo...começando um novo

A experiência de não poder realizar o mesmo trabalho em ambas as escolas me deixou frustrada, e uma indagação persistia em meus pensamentos: por que, tendo as crianças a mesma faixa etária, os processos de aprendizagem não aconteciam de forma semelhante? Considerando a necessidade de um trabalho mais contínuo com os alunos, aliado à logística e às questões financeiras, decidi encerrar meu ciclo na escola particular em que atuava e iniciar um novo percurso exclusivamente na escola municipal para a qual havia sido lotada.

Nessa unidade, tive a oportunidade de vivenciar novas experiências, assumindo turmas do ensino fundamental (2º e 3º ano) e me deparando com desafios inéditos: alfabetizar crianças com extrema dificuldade, muitas delas inseridas em contextos de violência, desamparo e falta de estímulo, fatores que dificultavam ainda mais o processo de aprendizagem. Como forma de motivá-las, realizei gincanas, brincadeiras, premiações, atividades lúdicas e diferenciadas. Ainda que não tenha conseguido alcançar a todos, alegrou-me profundamente perceber que alguns se motivaram e conseguiram alçar novos voos. Acredito, assim como afirma Krammer (2003, p. 87) que “A função do professor é criar condições para que as crianças possam falar, pensar, imaginar, construir sentidos.”

Nesta unidade, participei do PNAIC (Pacto de Alfabetização na Idade Certa), programa instituído pelo governo federal brasileiro com o objetivo de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa visava reduzir a distorção idade-série, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e assegurar a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.

O PNAIC foi criado em 2012 e estabeleceu um compromisso formal entre os governos federal, estaduais e municipais, tendo como foco a formação continuada de professores e o apoio à gestão escolar, visando aprimorar a qualidade da alfabetização. O programa foi descontinuado pelo MEC (Ministério da Educação) em 2018, em razão de mudanças no contexto político-partidário.

Em 2017, assumi a gestão da unidade escolar municipal na função de diretora. Embora não tenha sido uma experiência inteiramente agradável, permitiu-me vivenciar importantes momentos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Ao final daquele ano, optei por solicitar a mudança de unidade (remoção) devido a questões de tempo e localização.

### 3 A Escola-Asas

No ano de 2018, iniciei uma nova jornada em outra unidade escolar municipal, a qual denomino Escola-Asas, assumindo uma turma de pré-escola e uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. À primeira vista, percebi que se tratava de um espaço diferente, a começar por sua estrutura. Conheci a coordenadora, os professores e os funcionários que ali atuavam, e a conexão que estabeleci foi surpreendente. Logo me identifiquei com aquele ambiente e com aquelas pessoas.

A coordenadora prontamente explicou como a escola compreendia e buscava realizar a educação. Compartilhou comigo o percurso de mudanças que a unidade havia vivenciado até a elaboração do seu PPP (Projeto Político Pedagógico). Fui informada de que a escola havia passado por um processo de intervenção devido à organização anterior, no qual a gestão foi alterada, tornando necessária a reformulação do currículo que até então estava em vigor.

Uma professora, que estava cursando mestrado em Educação (PPGE/IE/UFMT) e fazia parte do corpo docente da escola, desenvolvia uma pesquisa sobre as autorias das crianças a partir do patrono da unidade. Essa iniciativa tornou-se válvula propulsora que a escola precisava e serviu como ponto de partida para a reestruturação do currículo.

A partir da pesquisa dessa professora, foi possível estabelecer parcerias que ajudaram a equipe a refletir sobre novas possibilidades de prática pedagógica, de forma democrática e

centrada na criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Foi nesse contexto, com a participação de todos (técnicos, professores e equipe gestora), e sob a orientação da Professora Doutora Daniela Freire, que surgiu a narrativa institucional intitulada "Bugrinho, Rondon, Cuiabá e Nós: sonho que se sonha junto desde Mimoso". Essa narrativa passou a nortear todo o fazer pedagógico da Escola-Asas.

Desse momento em diante, a escola começou a se recompor, reorganizar e reestruturar-se, agora orientada por princípios claros: narrativas, participação, autoria e protagonismo. A Escola-Asas buscava estabelecer um processo de aprendizagem significativo para as crianças, pautado na escuta e permitindo que elas se tornassem protagonistas desse percurso.

Como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho:

A voz das crianças no processo educativo só ganha relevo numa pedagogia que valoriza a sua participação na construção da aprendizagem como apropriação na sua jornada do conhecimento. A voz das crianças no processo educativo só ganha relevo num cotidiano escolar que valoriza a participação das crianças no exercício de cidadania (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2018, p. 81).

Percebi que a voz das crianças só ganha relevância quando a pedagogia valoriza sua participação na construção da aprendizagem e no cotidiano escolar. Na Escola-Asas, isso se traduziu em práticas que colocavam os alunos como protagonistas, permitindo que expressassem ideias, tomassem decisões e se envolvessem ativamente no processo educativo, exercendo cidadania desde cedo.

#### 4 Virando a página

Quando comecei a fazer parte dessa unidade e fui apresentada a essa forma de trabalho, pude vivenciar um novo modo de exercer minha profissão e de estar com as crianças. Fui absorvendo, conhecendo e aprendendo, no cotidiano, uma nova maneira de ensinar, que precisava partir das próprias crianças. Para isso, era fundamental estar atenta às suas falas, gestos e movimentos.

Permitir o protagonismo das crianças e organizar um planejamento para e com elas não era tarefa simples, especialmente para quem ainda não estava familiarizada com esses conceitos. Contudo, aprendi que era possível, desde que houvesse disposição para mudar convicções e ressignificar os significados que carregava comigo.

Posteriormente, na Escola-Asas, retornei à gestão, atuando como coordenadora por quatro anos, período em que pude vivenciar intensas trocas, aprendizagens e experiências significativas. Esses anos foram marcados por oportunidades valiosas para meu processo

formativo: conhecer pessoas, aprender novos sentidos, compreender que os significados mudam e perceber que o professor é, sempre, um pesquisador e um aprendente constante.

Essa escola me abriu portas, ajudou-me a alçar voos, caminhou comigo até o tão esperado e desejado mestrado. Ela me fez pensar e refletir sobre a importância da formação ao longo da trajetória do professor, evidenciando que se trata de um processo contínuo e indispensável para a construção da identidade e do saber profissional. Como bem afirma Nóvoa (1992, p.13), “[...] a formação do professor deve ser pensada ao longo da vida, em constante articulação entre prática e reflexão.” Poder pesquisar em/na educação, investigar as infâncias, ampliar horizontes e expandir a visão sobre criança, adulto e mundo é, sem dúvida, uma experiência extraordinária.

## 5 Considerações finais

As experiências vividas e narradas neste relato revelaram-me a importância da formação ao longo do percurso do professor, destacando que é necessário estar motivado e comprometido com esse processo. Elas também evidenciaram que histórias, memórias, práticas e aprendizagens cotidianas estão intrinsicamente ligadas a essa motivação.

Ao longo dessa trajetória, percebo que cada desafio enfrentado e cada escola em que atuei contribuíram para a constituição da professora que sou e que continuo me tornando. A Escola Asas, em especial, foi um marco nesse processo, pois me possibilitou compreender a centralidade da escuta, da autoria e do protagonismo das crianças, ao mesmo tempo em que me instigou a rever conceitos e a ressignificar a minha prática pedagógica.

A formação, como defendem autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2002), não se esgota em um curso ou em uma etapa, mas acompanha o professor ao longo de toda sua trajetória de vida, articulando prática, reflexão e pesquisa. Assim, ao relatar minha trajetória, reconheço que ser professora é também ser pesquisadora, aprendiz constante e, sobretudo, alguém que caminha ao lado das crianças, aprendendo com elas e por elas.

A docência é um processo em permanente construção, que exige abertura ao novo, coragem para recomeçar e sensibilidade para compreender que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis. O relato aqui apresentado não encerra um ciclo, mas anuncia novos passos, pois ser professora é, antes de tudo, estar em movimento constante, em busca de novos sentidos para a educação.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF:Ministério da Educação,2012.

FORMOSINHO, João. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. TINTORÉ, Mireia. **Mérito e Justiça - Investigação e intervenção na educação.** João Machado e José Matias Alves (orgs). Vila Nova de Gaia - PT: Fundação Manoel Leão, 2017.

KRAMMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil.** In: Bazílio, L. C. Kramer, S. (orgs.). Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, pp. 51–81.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. IN: EDWARD, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em Participação:** a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2015.



## EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE EM ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO: PROBLEMATIZANDO O (DES)INTERESSE DE ESTUDANTES PELA CARREIRA DOCENTE

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### Relato de experiência

Leoncio Simões Pio Saes

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: leonpio113@gmail.com

Ozerina Victor de Oliveira

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: ozerina.ufmt@gmail.com

### 1.Introdução

Trabalhando em salas pequenas e lotadas, os professores de arte da rede estadual de Mato Grosso têm apenas uma ou duas aulas por semana em cada turma. Adicionando a este panorama a fricção entre estes sujeitos da educação- professor e estudante (fricção conflitante ou não)- resultado inevitável da convivência em sala, presume-se que não seja incomum que o professor se sinta diante de um grupo de pessoas desconhecidas, com seus nomes numa lista. Posto isso, surgiu a necessidade de se promover uma manobra de aproximação com a realidade do discente de forma individual, para estabelecer relações pedagógicas favoráveis entre professor e estudante.

Neste contexto foi sugerida uma atividade chamada *Memorial Descritivo*, na forma de um questionário com perguntas abertas, respondida em forma de redação pelos estudantes na escola onde atua o pesquisador: a escola estadual Pascoal Moreira Cabral. Esta escola se localiza no bairro Recanto dos Pássaros em Cuiabá-MT, onde possui duas unidades separadas fisicamente, na forma de uma sede e um anexo. Fundada no ano de 1987, a escola recebeu uma nova sede em 2010, a escola tem, tradicionalmente, aulas nos três períodos: ensino médio no matutino, ensino fundamental no vespertino e EJA no noturno. Ao todo, a escola possui atualmente 20 salas (12 na sede e oito no anexo) e aproximadamente 1.280 estudantes matriculados (890 na sede e 390 no anexo).

A experiência foi realizada no 4º bimestre de 2023 e 1º bimestre de 2024. As aulas de arte neste contexto eram de natureza teórica. Quando o material estruturado (material didático produzido pela Fundação Getúlio Vargas) era utilizado (quase o tempo todo, por imposição extra-oficial da SEDUC-MT), trabalhava-se análise conceitual de arte visual. No primeiro ano a disciplina de arte tinha uma aula por semana em todas as turmas. Entretanto, uma reformulação fez com que, a partir de 2024, as turmas do ensino fundamental tivessem duas aulas semanais. A atividade foi desenvolvida individualmente com estudantes entre 13 e 18

anos, de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, e era composta pelo seguinte enunciado- Escreva uma redação de, no mínimo, três linhas; falando a seu respeito para que outras pessoas possam lhe conhecer melhor. Tente responder às seguintes perguntas: Quem sou eu? (nome, idade e outros detalhes que julgar importantes); Quem são meus pais? O que eu gostaria que as pessoas soubessem a meu respeito? O que eu espero da escola? O que eu espero do meu futuro?

A primeira etapa da atividade era realizada em sala e consistia na escrita da redação no próprio caderno. Esta redação era lida e vistada pelo professor em sala, correções ortográficas eram feitas e, em seguida, o aluno deveria terminar a atividade digitalizando o texto. Ao fazê-lo, os alunos deveriam acrescentar uma ou mais fotos que julgassem relevantes, formando assim uma espécie de miniportfólio digital. Este miniportfólio era enviado para o professor para a correção final e os alunos eram questionados se permitiam a socialização do seu *memorial* no grupo de WhatsApp de arte da turma.

Após a experiência ser feita, ao analisar os dados (ou resultados) trazidos, um deles chamou a atenção de maneira contundente: dos mais de 500 alunos que participaram da atividade, nenhum afirmou ter interesse pelo trabalho docente. Este dado inesperado suscitou a necessidade de se fazer este relato, bem como a discussão trazendo autores que investigam os motivos do desinteresse pela carreira de professor.

## 2. Fundamentação teórica

Para fundamentar este relato e a subsequente discussão, foi necessário trazer como referência, além do aporte das ciências sociais e a análise de políticas públicas, autores como, por exemplo, Paulo Freire (1996). Sua abordagem crítica, foco na autonomia docente e situação do professor enquanto sujeito ativo e identitário do processo educacional se fazem imprescindíveis na reflexão da experiência. Quanto aos desdobramentos culturais, econômicos e políticos que implicam no desinteresse pela profissão docente, os autores Evangelista (2017), Hargraves (2002), Giroto (2018) e, principalmente, Tardiff (2009) sistematizam criticamente todo um quadro que reflete a realidade atual da profissão; revelando inclusive a precarização gradual que o trabalho docente vem sofrendo à medida que avançam políticas neoliberais no país e o impacto destas políticas. Por fim, vale destacar o uso do termo *Arte* ao invés do termo coloquialmente utilizado: *Artes*. Esta convenção se dá em função do que estabelece a BNCC (2017), que utiliza *Arte* para definir o campo de estudo

como um todo, e *Artes* para as subseções combinadas do campo da arte (música, escultura, fotografia, etc.). Assim também argumentam Ferreira (2016) e Silva (2020).

### 3. Objetivos

3.1- Analisar como se dá o interesse dos estudantes pela disciplina de arte através do *Memorial Descritivo*.

3.2- Entender os fatores que levam os estudantes a não se interessarem pela carreira de professor.

### 4. Metodologia

Para coletar os dados, visualizar a situação e formular este relato foram necessários os seguintes procedimentos metodológicos: os dados e informações que compõem o alicerce desta pesquisa foram obtidos utilizando-se um questionário com perguntas abertas, na forma do *Memorial Descritivo* respondido pelos estudantes, que era finalizado na forma de portfólio. A intenção era que, através deste instrumento, os estudantes discorressem em forma de redação sobre aspectos de sua vida e suas expectativas. Tal procedimento e suas nuances analíticas seguem o que sugere Creswell (2010) e Gil (2019).

Uma vez coletados os dados, foi necessária uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa - além de contextualizar teoricamente a observação promovendo um diálogo com os autores- para que a análise revelasse os resultados referentes à adesão dos estudantes à atividade e o seu interesse profissional (no caso, o desinteresse pelo magistério). Tal procedimento foi orientado segundo o que estabelece Marconi e Lakatos (2017). Posto isto, os dados levantados e o diálogo teórico terminam por fomentar a discussão; de maneira que, uma vez contextualizada a situação retratada e as dinâmicas relacionais entre professor e estudante, a discussão termina por fortalecer o caráter qualitativo do relato ao suscitar uma reflexão crítica sobre a experiência, conforme sugerem Freire (1996), Popkewitz (2000) e Apple (2004)

### 5. Resultados e discussões

Entre os resultados obtidos com a experiência podemos relacionar que, com exceção das turmas de ensino técnico profissionalizante, a adesão dos discentes foi positiva, uma vez

que, dos mais de 500 atendidos pelo professor pesquisador, 80% deles confeccionaram o *Memorial Descritivo*. É interessante destacar também que até estudantes que geralmente deixavam de fazer atividades de arte se engajaram nesta atividade. No entanto, a maioria dos respondentes optou por não socializar o *Memorial* no grupo de Whatsapp da turma.

Outro resultado notável diz respeito ao perfil social, emocional e familiar dos discentes. A maioria dos estudantes afirma pertencer às configurações familiares nucleares tradicionais, morando com pai e mãe. Alguns afirmam morar com padrasto ou madrasta, avós ou apenas com a mãe. Muitos relatam conflitos com familiares, colegas e no ambiente escolar. Aproximadamente 25% dos estudantes trabalha.

Com relação à expectativa profissional, os discentes demonstraram forte inclinação à integração de forças de segurança pública, na forma de militares e policiais. Foram também mencionadas as intenções de seguir carreira como desportista, ou “ficar rico”. Quase não houve menção à intenção de seguir profissões como juiz, promotor, advogado, empresário ou médico. Porém, o fato que mais chamou a atenção foi nenhum dos mais de 500 estudantes ter mencionado a intenção de seguir a carreira docente. Fato este que mudou a direção desta pesquisa, uma vez que o interesse inicial da mesma não era investigar o desinteresse no trabalho docente.

A etapa final deste trabalho consistiu, portanto, na investigação deste fenômeno e seus motivos. Tal investigação tornou evidente que esta experiência confirma o que já é de conhecimento da comunidade acadêmica a nível nacional. Segundo os autores Gatti e Barreto (2009); Girotto (2018) e Evangelista (2017); este desinteresse se dá em função, principalmente, do baixo salário. Tardiff (2009) pontua que a atividade letiva não é considerada como uma atividade chave do ponto de vista produtivo. Soma-se a estes fatores a precarização das condições de trabalho e a sobrecarga de atribuições, a insatisfação dos professores com o trabalho no magistério em si, a perda progressiva de direitos e garantias trabalhistas, a extinção das progressões, do plano de carreira, a iminente ameaça à estabilidade funcional. Os autores também relacionam a perda de prestígio e respeito por parte dos estudantes e da sociedade, o ambiente de hostilidade ao qual o professor é submetido no exercício de sua função, o enfraquecimento do sindicalismo entre os professores e a diminuição (ou até extinção) dos concursos públicos para a carreira docente. O congelamento dos aumentos salariais e o condicionamento de quaisquer ganhos extras à trabalho adicional ou função de desempenho meritocrática, bem como as políticas que fazem a autonomia e o protagonismo do professor enquanto sujeito da educação cada vez menores, são fatores também considerados de maneira muito enfática.

## 6. Considerações finais

O crescimento do desinteresse pelo trabalho docente fica evidente ao analisar esta experiência. As políticas educacionais pautadas nos interesses mercadológicos e das grandes empresas, impostas por governos de viés neoliberal (especialmente no estado de Mato Grosso), nulificam o protagonismo do professor enquanto agente político transformador e como peça fundamental do processo educativo. Enquanto sujeito da educação, o professor precisa ser essencialmente imbuído de instrumentos que o coloquem como sujeito humilde, ético, sensível, autônomo e reflexivo. No entanto, o que se vê na atualidade em Mato Grosso em termos de políticas para a educação pública são posturas de vigilância ideológica que visam tolher a autonomia, o direito dos professores, a liberdade de expressão, a pesquisa e a formação continuada.

## 7. Referências

- APPLE, Michael- **Ideology and curriculum**. 3ª Ed. New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação- **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- CRESWELL, John W.- **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010
- EVANGELISTA, Olinda- **Faces da tragédia docente no Brasil, In**. XI Seminário Internacional de la Red Estrado. México, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda- **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª Ed. Curitiba: Positivo, 2016.
- FREIRE, Paulo- **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá- **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GIL, Antônio Carlos- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTI, Eduardo Donizeti- **Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018.

HARGREAVES, Andy- **A nova ortodoxia da mudança educacional**. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). SIMPÓSIOS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Anais... v. 1. Brasília, DF: MEC, 2002. p. 8-16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/voll1a.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria- **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

POPKEWITZ, Thomas- **Policy sociology and critical social research: a personal account**. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FENTON, Sean (Ed.)- **Reform and the politics of knowledge: the struggle for education and the schooling of the mind**. New York: Routledge, 2000. P. 1-30.

SILVA, Maria Aparecida da- **A importância da disciplina de arte na formação dos estudantes do ensino fundamental**. Revista Educação e Cultura, v. 12, nº 3, p. 45-58, 2020.

TARDIF, Maurice- **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



## **LER COM O CORAÇÃO: A MENINA QUE DESCOBRIU O MUNDO NAS MARGENS DOS LIVROS**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### **Relato de experiência**

Marly Fatima Guimarães de Barros

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: marlyf gb@gmail.com

Maria Gabriela Pereira Ferreira

(Programa de Pós-graduação em Educação/Bolsista CAPES/UFMT). E-mail: gabriela.ferreirap1620@gmail.com

Geniana dos Santos

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação /UFMT). E-mail: geniana.santos@ufmt.br

### **1 Introdução**

*A vida também é para ser lida.*

*Não literalmente, mas em seu supra-senso.*

(Guimarães Rosa, Tutaméia)

Este relato de experiência tem o objetivo de compartilhar a trajetória de leitura de uma professora, mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que, apesar de crescer com acesso limitado a suportes considerados “ideais” para a leitura, no repertório curricular considerado válido para formação humana, desenvolveu o encantamento por poesias, o gosto pela leitura e pelo conhecimento. Essa história evidencia que o gosto pela leitura não nasce apenas da fartura de recursos, mas da influência dos encontros, com os livros e com os afetos que os envolvem.

Ao narrar essa experiência, pretende-se reafirmar a importância de oportunizar, desde a infância, o contato com livros dos mais variados gêneros, momentos de contação de histórias e espaços de escuta e muita imaginação, ou seja, oportunizar o encantamento pela leitura. Este relato é um convite à reflexão sobre o papel precursor da leitura e sobre como ela pode prosperar mesmo em espaços aparentemente inusitados.

### **2 Desenvolvimento**

Na década de 1970, na zona rural de uma cidade com menos de 10 mil habitantes, na comunidade de Brumado, em Nossa Senhora do Livramento - MT. Minha mãe iniciou a minha alfabetização em casa. Não tenho lembranças dos detalhes de como esse processo ocorreu, mas uma cena não sai da minha memória: no período vespertino, na sala da nossa casa, feita de barroco e sapé, como era comum naquela época, havia uma mesa grande de madeira no centro do cômodo, cercada por bancos. Ali, sentavam-se crianças de várias idades.

pois era uma turma multisseriada. Em um espaço mais afastado, havia uma mesa menor, e era ali o meu lugar de aprendizagem.

Eu devia ter cerca de seis anos de idade. A professora/mãe dava assistência à turma e à aluna/filha. Lembro que era exigente, mas ao mesmo tempo amorosa. Assim, me ensinava a grafia e o traçado das letras. Eu, muito centrada e orgulhosa por ser aluna da minha mãe, ansiosa para ler e escrever, me concentrava e me dedicava a aprender tudo o que ela ensinava. Naquela época, as crianças tinham muita vontade de aprender a ler, talvez pelo incentivo e pelo valor que os pais atribuíam ao conhecimento. No meu caso, minha mãe desempenhava esse papel de incentivadora, ajudando-me a desbravar o mundo letrado que me intrigava.

Foi nesse espaço e nessa configuração que comecei a ler, primeiro o meu pequeno/grande mundo da vida rural, depois as figuras dos livros. Encantava-me com imagens que não faziam parte da minha realidade, mas despertavam curiosidade, e outras tão familiares, como os animais, iguais aos do sítio onde morávamos. Aqui, lembrei de Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler*, quando afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 11). Essa frase, tão simples e poderosa, me fez compreender que, antes de decodificar letras, é preciso perceber os sentidos da vida, os gestos, os silêncios, os contextos. Freire me ensinou que todo leitor é, antes de tudo, um intérprete do mundo.

Hoje, ao refletir e buscar memórias anteriores à convivência com os livros didáticos e com o universo letrado, lembro que escutava muitas histórias de vida, acontecimentos do cotidiano, narrativas sobre Pedro Malazarte<sup>1</sup> (créditos ao meu pai) e sobre assombrações. Era um ritual noturno da nossa família. Com muitos livros didáticos à disposição para brincarmos livremente e sem compromisso, surgiam muitas brincadeiras de escola com meus irmãos. No quintal, havia um carretel gigante de madeira, que eu escalava com os livros. Esse carretel se transformava em um palco, onde eu simulava ler para uma grande plateia. Esses materiais me acompanhavam por todo o território brincante de uma infância mágica.

O mundo encantado da leitura, que alicerçou os meus primeiros seis anos de vida, foi tão marcante que, mesmo hoje, aos cinquenta e dois anos, não saíram das minhas lembranças esses momentos prazerosos e felizes. Quando comecei a ler, mesmo tropeçando nas palavras, conheci as poesias. As rimas me encantavam, aqueciam meu coração, e eu lia e relia várias vezes. Entre os poetas e as poesias que me encantavam na época estavam: Vinícius de Moraes: “As borboletas”, “O elefantinho”; Cecília Meireles: “As meninas”, “Leilão de

---

<sup>1</sup>Pedro Malasartes ou Malazartes é um personagem tradicional da cultura portuguesa e da cultura brasileira.

Jardim”; Manuel Bandeira: “Trem de ferro” e Olavo Bilac: “A boneca”. Sobre essa leitura descompromissada, reporto-me a Luzia de Maria, que nos convida a pensar que:

O mais importante não é a leitura forçada de um livro até o final, mas que o leitor iniciante possa ter a possibilidade de encontrar um texto que seja de seu agrado, um texto que fogue, que o envolva e que, através dele, possa o leitor enriquecer sua visão de mundo, discutir a sua própria realidade e exercitar o seu olhar sobre ela, ampliando seu conhecimento a partir do texto lido: enfim, que haja espaço para o desejo do leitor, que ele possa de fato ser sujeito de sua leitura. (Maria, 2002, p. 52)

Foi nesse sentido que mergulhei na minha inserção como leitora iniciante, sem compromisso, encontrando e tendo a possibilidade de escolher o que mais me encantava, o que me impulsionava a conquistar intimidade com o mundo das letras. Nessa história, não posso deixar de mencionar o valor que minha mãe e meu pai atribuíam ao conhecimento. Meu pai, analfabeto, desenhava apenas o próprio nome, minha mãe, professora campesina, alfabetizadora de crianças e adultos. Eles diziam com muita ênfase que a única herança que poderiam deixar para nós, eu e meus irmãos, e que ninguém poderia nos roubar era o conhecimento. E assim fui crescendo, buscando a cada dia ampliar essa herança. Naquela época, eu acreditava que os livros eram esse conhecimento, essa herança. Com esse pensamento, fui inserida na escola.

Esse processo representou uma mudança radical para mim. Saí da zona rural, onde não havia energia elétrica, televisão, carros por todo lado, e fui para a capital Cuiabá. Fiquei longe da minha família e do ambiente do campo que me dava tanta liberdade, para estudar em uma instituição escolar elitizada. Minha família não tinha condições financeiras, mas minha madrinha, que trabalhava nessa escola, conseguiu para mim uma bolsa de estudos de quase 80%. Meus pais, com as melhores intenções, abraçaram essa oportunidade. E lá fui eu desbravar o mundo, sentindo-me um peixe fora da lagoa, mas com muita vontade de aprender.

Fui presenteada com uma professora bondosa, embora não carinhosa, pois não lembro de ter sentido o calor de seu abraço, essa reação era com todas as crianças. Eu era muito arredia e tímida. Tudo era novo para mim, que sai da zona rural. A interação com as colegas era praticamente inexistente, mesmo sendo uma escola religiosa, só para meninas. Mas a aprendizagem fluiu sem dificuldades. Parecia que meu propósito único estava sendo cumprido: aprender.

Lembro da Cartilha Sodré (1940), nesse primeiro ano, com sete anos de idade e na pré-escola, eu já lia sem dificuldades. Penso que o que me destacou e me manteve nesse novo ambiente foi o conhecimento adquirido com minha mãe e a vontade de explorar esse território

da aprendizagem formal, que foi ampliado a cada ano que estive nessa instituição. Revivendo esse período escolar, lembro de algumas peculiaridades desse ambiente: não havia cópia de quadro, nem fase de desenho, pintura ou leitura de livros de literatura. Apenas pequenos textos e poesias. A escola trabalhava com livros didáticos para cada disciplina, e o que permanece nas lembranças são as poesias. Esse gênero textual me encantou, porque despertava em meu coração emoções, encantamento e reflexões sobre a vida com mais leveza e sensibilidade.

Aos onze anos, finalmente retornei para junto da minha família, que então residia na cidade de Nossa Senhora do Livramento, para que os outros filhos também fossem para escola, e ali fui matriculada na escola pública, onde permaneci até concluir o ensino médio. Convém registrar que foi na escola pública que se desenvolveu minha interação com colegas e professores. Ao refletir sobre esse período, percebi que me identifiquei com o meio social, que era semelhante ao meu. Fiz amizades que perduram até hoje.

Aos doze ou treze anos, não lembro ao certo, uma colega de escola me apresentou os romances: aqueles melosos, sentimentalistas e melancólicos. Eu os devorava. Lia com voracidade, embora nunca tivesse nenhum exemplar só meu, pois não tinha condições de comprar na época. Essa amiga generosa me emprestava os livros; eu lia, devolvia e pegava outro. Ela era, literalmente, a minha biblioteca. E assim foi até o início do ensino médio. Ela me oferecia acesso a um universo literário que me encantava, estruturava e desestruturava a alma e os sentimentos. Essa lembrança me desperta uma profunda gratidão e, quem sabe, um dia eu possa retribuir com um singelo agradecimento. Sobre essa imersão dos romances recorro às palavras de Cosson (2014) quando registra que:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2014, p. 20)

Nesse período, diminuí a frequência da leitura literária, pois cursei o ensino profissionalizante “Magistério”, e os estudos estavam relacionados às disciplinas do curso, com poucas leituras, já que o foco eram as ações práticas. Concluí o ensino médio em 1990 e fui para o mercado de trabalho, não para atuar no Magistério, mas na área comercial, pois precisava contribuir com a renda familiar. Foi a melhor opção na época, apesar de carregar um desejo profundo de continuar os estudos. Após dez anos, fazendo cursinho por dois anos para

ingressar na Universidade Federal, e não alcançando as minhas expectativas, resolvi cursar Pedagogia em uma instituição particular no ano de 2001.

Minha monografia (2003) abordou a minha inquietação em perceber que os acadêmicos de Pedagogia, inclusive eu, tinha muita dificuldade de interpretar o que liam. Nesse período, li muito, conheci Paulo Freire e fiquei encantada com seu pensamento e com seu gênero de escrita: pedagógico-dialógico, caracterizado por ensaios reflexivos e cartas pedagógicas.

Durante o curso, descobri que essa profissão foi a minha melhor escolha. Ganhei uma nova perspectiva de vida e estava ansiosa para praticar. Em 2005, consegui minha primeira turma, estava muito empolgada. No ano seguinte, 2006, fui aprovada em um concurso para professora de Educação Infantil no município de Tangará da Serra - MT. Nessa trajetória como professora de bebês, crianças bem pequenas e pequenas<sup>2</sup>, sempre fiz questão de apresentar e oportunizar o acesso à literatura infantil e ao encantamento da leitura, seja por meio da contação de histórias com recursos materiais e vocais, seja por meio de projetos de leitura individuais ou coletivos, este último ofertados pela Secretaria de Educação do Município, com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura.

Como Daniel Pennac (1992), com sua forma agradável de quem deseja formar leitores:

Mas ler em voz alta não é o suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura. (Pennac 1992, p. 52. *apud* Maria, 2002, p. 153)

Agora, em 2025, após 21 anos da minha graduação, conquistei uma vaga no mestrado da UFMT, instituição que sempre almejei para minha formação, por considerá-la de excelência. Minha pesquisa aborda em dado momento a leitura e escrita na Educação Infantil e isso é um presente que mesmo não planejado, se configurou em consonância com minha história de leitora. Essa narrativa é um pouco da minha trajetória estudantil, profissional e de leitora, foram momentos muito especiais, vivências significativas para a construção da profissional perseguidora do conhecimento, que enfrentou e ainda enfrenta muitas pedras, desvios, avanços, retrocessos e conquistas importantes nesse caminhar.

## 8 Considerações finais

---

<sup>2</sup> Nomenclaturas utilizadas na BNCC (2017) para se dirigir às crianças: **Bebês**: de 0 a 1 ano e 6 meses; **Crianças bem pequenas**: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; **Crianças pequenas**: de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Ao revisitar minha trajetória como leitora, educadora e agora como pesquisadora, compreendo que cada etapa vivida foi caracterizada por significações únicas, que se entrelaçam com os gestos de leitura que fui construindo ao longo da vida. Como afirma Eliana Yunes (2002, p. 108), “toda leitura e todo leitor têm suas histórias”. São histórias que precisam ser contadas para que o sujeito, em sua condição de leitor, possa entender de que modo está produzindo sentidos para aquilo que lê, seja pelo reconhecimento crítico de sua inscrição em processos ideológicos que naturalizam determinados sentidos, gerando a ilusão de que se trata de verdades óbvias; seja pela possibilidade de sua filiação a outros processos de produção de sentidos, promovendo, assim, novos gestos de significação na leitura.

Ao estruturar, revisitar, lembrar e refletir sobre a minha história de leitura, novas significações surgiram, como a valorização do modo como a leitura me foi apresentada, as possibilidades de escolha dos gêneros que me encantaram e impulsionaram o gosto pela leitura, o apoio da minha família em valorizar o conhecimento e me incentivar a conquistá-lo, e a persistência em ampliar esse saber. Enfim, quantas constatações consegui elencar.

Considero que, mesmo sem “bons livros”, sem uma rotina de leitura clássica, sem acesso a bibliotecas ou a um acervo pessoal de livros, o leitor brasileiro, especialmente o de classe popular, pode, deve e tem possibilidades de ser leitor, de construir o gosto pela leitura. Enquanto professora da Educação Infantil, persisto em semear a semente do encantamento pela leitura, para que as crianças, desde bebês, possam se despertar para novos mundos.

### Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**: terceiras estórias. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.



## REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### Relato de experiência

Ana Paula de Moraes de SIQUEIRA

(Pós-Graduação - Especialização e Aperfeiçoamento /IFRN/ PMC- Curitiba)

e-mail anapaula.moraes.siqueira@gmail.com

Jaqueline Salanek de Oliveira NAGEL

(UFMT)

jaqueline.nagel@ufmt.br

### 1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, historicamente marcada por movimentos e programas de combate ao analfabetismo, consolidou-se como um direito fundamental a partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Superando uma visão meramente compensatória, a legislação vigente impulsionou a necessidade de políticas públicas e propostas pedagógicas que considerassem as especificidades dos sujeitos dessa modalidade.

Nesse contexto, a construção de um currículo próprio para a EJA emerge como um imperativo para a garantia de uma educação de qualidade, que dialogue com as realidades, culturas e condições socioeconômicas de seus estudantes. O município de Curitiba, alinhado a essa perspectiva e em resposta às políticas curriculares vigentes, estruturou um documento específico, denominado "Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos" (2023), que orienta as práticas pedagógicas a partir de uma concepção emancipatória de educação.

Contudo, a existência de um documento curricular por si só, não garante sua efetivação no cotidiano da sala de aula. A transição de uma proposta teórica para uma prática pedagógica transformadora exige um investimento contínuo na formação dos professores e na forma que esse documento será colocado em prática, materializando o currículo presente naquele contexto escolar. É nesse ponto que se insere a experiência relatada neste artigo, que teve por objetivo articular os pressupostos do currículo da EJA de Curitiba com as práticas de alfabetização docente. O presente trabalho, portanto, objetiva analisar como o suporte pedagógico individualizado e a reflexão coletiva podem qualificar a prática docente, potencializando a implementação de um currículo que coloca o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem.

## 2 O Currículo da EJA em Curitiba: Uma Proposta Pedagógica Fundamentada

A reflexão sobre a Educação no Brasil pressupõe a consideração das particularidades que envolvem o ato de ensinar e os sujeitos da aprendizagem, reafirmando o direito à educação para todos, independentemente da idade. É nesse sentido que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como um espaço de reparação para pessoas que tiveram esse direito negado, conforme reafirmado pela LDB.

A política educacional brasileira, influenciada por conferências internacionais e debates nacionais como os que nortearam o Plano Nacional de Educação (PNE), tem avançado na direção de reconhecer as especificidades da EJA. Contudo, relatórios como o da UNESCO (2010) já apontavam a carência de abordagens mais integradas que articulassem a aprendizagem com as histórias de vida.

Ao compreender as especificidades da EJA, é preciso pensar na construção do currículo que envolva diálogo e solidariedade, numa perspectiva de garantir um direito à quem já o teve cerceado anteriormente. A busca constante pela consolidação dos ideais que Paulo Freire enuncia ao discutir a EJA nos motiva a pensar essa relação entre o currículo e a formação dos professores que atuam na modalidade. Concordamos com Saul e Saul (2018, p. 1145) que as práticas na EJA, pautadas nos escritos da Pedagogia do Oprimido precisam ser

“[...] dialogais e potencializadoras de solidariedade, que propicia consistência à vida coletiva, de tolerância, que permite a unidade na diversidade, e de criticidade, que enseja um conhecimento antidogmático, que busca o real significado das situações existenciais dos sujeitos, e se põe como condição para ações transformadoras”.

Ao tentar aproximar o diálogo e a diversidade dessa modalidade, o município de Curitiba lançou, em 2023, as "Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos", um documento específico para o 1º segmento (correspondente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). A proposta tem como objetivo garantir uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, que considere as necessidades das pessoas atendidas, transformando os ambientes formativos em espaços de aprendizagem e acolhimento que fortalecem os laços com o saber a partir do reconhecimento das histórias de vida.

O documento orientador normatiza as práticas curriculares e se destaca por seus fundamentos, que ecoam a pedagogia de Paulo Freire. As diretrizes afirmam que “[...] o sujeito deve ser o protagonista no currículo, a partir dos saberes populares e de temáticas próximas de suas vivências e do convívio com seus pares” (CURITIBA, 2023, p. 12). O principal objetivo, segundo o próprio documento, é:

[...] organizar o currículo da EJA, proporcionando aos estudantes o conhecimento emancipatório e de qualidade que leve em consideração suas realidades, suas culturas, seus saberes, suas histórias de vida, suas condições socioeconômicas e suas diversidades, bem como subsidiar os professores dessa modalidade (CURITIBA, 2023, p.10).

Para além da organização por componentes curriculares, a proposta valoriza a integração de diferentes áreas do conhecimento e oportuniza que os saberes discentes façam parte dos diálogos em sala de aula. Evidenciado os conhecimentos dos estudantes como centrais no processo de aprendizagem, revelando a valorização das histórias de vida dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Além disso, a avaliação é concebida como processo, assim sendo, são indicados instrumentos formativos como portfólios, pautas de observação e pareceres descritivos, deslocando o foco do resultado final para o acompanhamento do percurso do estudante.

É nesse contexto, compreendendo o currículo como prática social, que se torna fundamental a formação continuada dos professores, pois, como salienta o documento, “o professor de jovens e adultos da Fase I precisa reconhecer que, ainda que o currículo [prescrito] seja equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes dessa modalidade exigem uma abordagem bem diferente da dada à infância do ensino regular” (CURITIBA, 2023, p. 27).

### 3 Objetivos e encaminhamentos metodológicos:

Para garantir que os princípios das Diretrizes Curriculares se tornem práticas pedagógicas eficazes, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba desenvolveu o projeto "Assessoramento Pedagógico". Esta iniciativa, articulada a encontros de formação continuada, parte do entendimento de que a escola deve ser um espaço de transformação social e de construção da autonomia.

O objetivo geral do projeto foi consolidar os processos de alfabetização dos estudantes da EJA por meio de assessoramentos pedagógicos individualizados, oferecendo suporte aos professores na elaboração de atividades contextualizadas e significativas. A intenção era promover a apropriação do sistema da escrita alfabética de forma socialmente relevante, em consonância com os pressupostos freireanos do currículo. Os objetivos específicos incluíram: identificar os saberes dos estudantes, orientar práticas metodológicas, diversificar estratégias e acompanhar os avanços de forma processual.

A pesquisa-ação foi conduzida por educadores da Secretaria Municipal de Educação e envolveu, em seu recorte analítico, sete professoras que atuam em escolas de uma mesma

regional periférica do município. A metodologia, de abordagem qualitativa, considerou os processos que permeiam o objeto pesquisado, ressaltando as questões específicas do contexto sob análise. As ações foram iniciadas com encontros individuais para conhecer a realidade das turmas, analisar produções dos estudantes e compreender os níveis de leitura e escrita a partir de avaliações diagnósticas.

Com base nesses dados, foram realizados encontros formativos durante a hora-atividade das docentes, com foco na construção de práticas sociais de leitura e escrita pautadas em temas relevantes (trabalho, direitos sociais, saúde, cultura local, etc.). O assessoramento utilizou como principal referência o material *Alfaetrar* (CURITIBA, 2024), elaborado pela equipe da Gerência da EJA de Curitiba, que apresenta fundamentos teóricos e sugestões práticas para a alfabetização de adultos. Em paralelo, foram promovidos encontros de formação continuada para todos os docentes da modalidade, onde se discutiram temas transversais e se oportunizou a troca de boas práticas, em um movimento de qualificação alinhado à Política Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

#### 4 Resultados e discussões

A análise compreendeu o período de fevereiro a abril de 2025, durante o qual foram realizados 28 assessoramentos e 6 encontros de formação com as sete professoras participantes. O perfil do grupo era majoritariamente experiente, com seis docentes com mais de cinco anos de atuação na EJA.

As observações iniciais, baseadas na análise de planos de aula e atividades, revelaram desafios importantes. Em uma das turmas, a professora recém-ingressa na modalidade utilizava práticas pedagógicas infantilizadas e descontextualizadas, como cruzadinhas e exercícios focados em letras isoladas. A docente relatou não ter conhecimento específico sobre como alfabetizar adultos, embora demonstrasse grande disposição para aprender.

O assessoramento pedagógico, nesse caso, focou no estudo do currículo e do material "Alfaetrar", trabalhando a importância de partir das experiências dos estudantes para motivar o relato e a exploração de diferentes linguagens. Após a intervenção, a professora passou a utilizar práticas conectadas à realidade dos estudantes, como uma atividade diagnóstica baseada em conversas sobre temperos e seus benefícios à saúde. O resultado foi um aumento notável do interesse e do engajamento discente, o que se refletiu em avanços concretos: na turma de sete estudantes, todos inicialmente no nível pré-silábico, quatro avançaram para o nível silábico no período analisado.

Esses avanços demonstram a eficácia do assessoramento em promover práticas mais significativas e alinhadas às necessidades dos estudantes, contribuindo para a ampliação das estratégias docentes e para o fortalecimento da autoestima dos educandos. Nos relatos, as professoras evidenciaram que a formação continuada, articulada ao currículo e às práticas de alfabetização de adultos, deve ser parte indissociável do desenvolvimento profissional. Ao final do processo, na socialização das experiências, as práticas apresentadas denotavam uma apropriação clara dos conceitos do currículo, superando a planificação de conteúdos e afirmando a sala de aula como um espaço de reafirmação de direitos e valorização de cada saber construído.

Mesmo reconhecendo a influência neoliberal que existe nas políticas educacionais, entendemos que o formato em que é colocado em prática o processo de formação carrega concepções do formador que, de alguma forma, reverberam na busca de um currículo que respeite a identidade cultural dos estudantes.

## 5 Considerações finais

A experiência de assessoramento pedagógico articulado à formação continuada demonstrou ser uma estratégia exitosa para promover a implementação de um currículo para a EJA que seja, de fato, contextualizado nas vivências dos estudantes. Os resultados indicam não apenas um avanço na compreensão do sistema da escrita alfabética por parte dos educandos, mas também um fortalecimento das práticas pedagógicas, com as docentes relatando maior segurança no planejamento e execução das atividades.

A atuação da Gerência da EJA, ao garantir suporte técnico-pedagógico contínuo, mostrou-se fundamental para a qualificação das ações educativas. A iniciativa reforça que a existência de diretrizes curriculares progressistas, embora essencial, depende de ações de formação que apoiem o professor em sua prática diária. O projeto, que terá continuidade, aponta para a importância de se investir em modelos de formação que articulem teoria e prática, currículo e ação, consolidando a EJA como um espaço de direito, autonomia e transformação social.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CURITIBA. **Alfaletrar na EJA.** 2024. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/12/pdf/00503699.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.** 2023. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/5/pdf/00412694.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1124-1174, out/dez. 2018. DOI:<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** Brasília: UNESCO, 2010. 156 p. Título original: Global Report on Adult and Learning Education.



## **UMA VILA, SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE: RESISTÊNCIA E POTÊNCIA FRENTE AO PROJETO NEOLIBERAL DE CAMPO**

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

### **Relato de experiência**

Rosimeire Marinho de OLIVERA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail: rosimere.marinho@unemat.br

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail: maritza@unemar.br

### **1 Introdução e Fundamentação Teórica**

Este trabalho emerge das movimentações e acontecimentos na escola Bento, que se vê repentinamente atravessada pela notícia do encerramento de suas atividades, no final do ano letivo de 2024.

A escola aqui nomeada de Bento, situa-se num pequeno distrito rural, do município de São José dos Quatro Marcos, espaço-tempo onde se realiza a pesquisa intitulada “Currículo entre margens: Cartografia de uma escola do campo em uma comunidade ribeirinha da região Oeste de Mato Grosso”.

O fechamento da escola está diretamente relacionado às políticas estaduais de caráter neoliberal, que impõem descontinuidades e desmantelamento de serviços essenciais no campo. Essa política assusta, atropela, inquieta e aflige toda uma comunidade que é afetada violentamente pelo iminente encerramento das atividades escolares da escola da vila.

Uma escola que, há quase 50 anos, oferece aos estudantes aquilo que Masschelein e Simons chamam de *tempo livre* (Masschelein e Simons, 2014), uma suspensão temporária do tempo linear, afastando-os dos afazeres da lida com o gado, das ocupações com a terra, com o rio, da rotina da natureza e do próprio processo de constituição de suas vidas.

Uma escola que já foi povoada de muitas gentes, almas de crianças, professoras/es, sujeitos que cresceram no distrito e em pequenas propriedades rurais que compõem a geografia do lugar. Um lugar que vem minguando, tal qual uma fotografia que descolore, deixando um

rastrado de saudade e nostalgia, exposta nas falas e faces dos moradores: “a, vila não é isso que é hoje. A vila foi se acabando. Aqui de primeiro tinha posto de gasolina, tinha mercado, farmácia. Hoje em dia não tem mais” <sup>1</sup>(Correnteza, 2025).

As crianças, adolescentes e jovens do distrito e de seu entorno frequentam a escola da vila, levando consigo uma bagagem cultural própria: vivências, costumes, ritos e crenças que refletem as comunidades em que vivem e pelas quais foram constituídos. Este *tempoespaço* singular entrelaça pessoas e gerações: homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens, em diálogo constante com o rio, campo e o espaço geográfico onde se situam.

Considerando que a pesquisa se movimenta na escola Bento, questionamos: o que será feito das crianças e adolescentes? Para onde serão deslocadas e alocadas as filhas/os dessa gente, considerando a constituição dos sujeitos que ali cresceram, constituíram famílias, criaram seus filhos e filhas, netos e netas e sua relação intrínseca entre a comunidade e a escola?

A escola aqui é compreendida como espaço público, constituinte de sujeitos e identidades; espaço de ensino-aprendizagem, de lutas e embates que acontecem em seu cotidiano (Moreira; Tadeu, 2013); como espaço de formação, humanização, pertencimento e produção de novos modos de vida (Caldart, 2024); espaço-tempo a ser potencializado “para que continue exercendo a sua função de apresentar este velho mundo à nova geração” (Maldonado; Neves, 2023, p. 461).

## 2 Objetivos

Este relato de experiência é um recorte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo analisar os efeitos do anúncio de fechamento da escola Bento, localizada em uma comunidade ribeirinha do Oeste de Mato Grosso, e as formas de resistência articuladas por seus sujeitos.

Acompanhar os desdobramentos na comunidade e na escola, compreender como se desenrolou este acontecimento, quais tipos de ferramentas ou munições foram utilizadas, e o que foi feito dos 104 (cento e quatro) estudantes com idade entre 4 a 18 anos, juntamente com as lutas e resistências empreendidas, as aflições e batalhas travadas, perdidas e vencidas, compõem os objetivos e as narrativas contadas neste trabalho

## 3 Metodologia

---

<sup>1</sup> Os intercessores foram nomeados com nomes que remetem a rios e ao seu movimento

Esta pesquisa, em andamento, objetivou, de início, problematizar questões específicas do currículo da escola do campo-ribeirinha. No entanto, no primeiro encontro com o campo da pesquisa o objetivo inicial se desfez. Deparamo-nos com o indicativo de fechamento da escola e isso nos levou a mudar de direção. Nota-se, aí, que a metodologia escolhida para realizar a pesquisa, logo de início, já se mostrou apropriada. Propusemo-nos a realizar uma pesquisa cartográfica, que, segundo Maldonado, Neves e Neves (2024, p.7), trata-se de um “procedimento de pesquisa criado por Deleuze e Guattari, com inspiração em Deligny, para acompanhar linhas de composição de subjetividade em indivíduos ou grupos”.

A cartografia, para Deleuze, é isso, acompanhar movimentos que desencadearão em constituição de subjetividades. Assim, a pesquisa passa a acompanhar o movimento de fechamento da escola e os efeitos na vida dos sujeitos que a habitam, é um pouco disso que abordamos neste texto.

Submetida à vontade e ao arbítrio de outros (Moreira; Tadeu, 2013), por outros entendamos a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) e a seu braço disciplinador a Diretoria Regional de Educação – polo de Cáceres/MT, a escola se encontra contingenciada, ao receber oficialmente o comunicado de fechamento e deslocamento dos estudantes para as escolas urbanas de educação infantil, fundamental e ensino médio do município, conforme registrado na fala de uma mãe de aluna e moradora do distrito:

a solução que o pessoal da prefeitura de Quadro Marcos quando veio aqui ano passado foi dizer que iam mandar o ônibus da Prefeitura pra poder vim buscar os alunos, pra levar pra Quatro Marcos... não tem cabimento gente. Tem aluno que mora mais de sessenta quilômetros daqui. (Correnteza, 2025).

O iminente fechamento da escola implica num processo doloroso e violento. O acontecido imprime nas almas daquelas pessoas, contornos de desespero, indignação, de impotência frente a desmandos políticos, de usurpação de direitos básicos como a Educação garantidos pela carta magna da nação.

Sentem-se lesados e silenciados no corpo e alma. A pele queima e os olhos ardem com tais desmandos, com governos escancarando políticas para um campo com cada vez menos gente, menos escolas, menos culturas e povos tradicionais.

A escola Bento não se define somente de aparatos ou artefatos que constituem uma escola em sua materialidade, como salas de aula, lousas, carteiras, quadras e refeitórios, biblioteca e livros, alunas/os, professoras; segundo Peripolli e Zoia, (2011, p.196) representa o

“centro irradiador da comunidade”, está presente nas ocasiões mais especiais na vida dessa gente.

Rompe com muros e cercas, testemunhando casamentos, nascimentos, partidas, batizados, festas e festejos de santos, bailinhos nos finais de semana, abraça a vida e imanências de um espaço que é ocupado por seus habitantes.

Diante de um jogo de poder e forças, embalados pela lógica mercadológica, onde as relações educacionais passam a ser analisadas na perspectiva custo-benefício, (Peripolli e Zoia, 2011), justificativa esta, usada pela Secretária de Educação local como artimanha para reforçar seu discurso de fechamento da escola, a escola se movimenta. A comunidade se agita.

Os pais se negam a enviar suas filhas/os para a cidade, percorrendo estradas que se transformam em trajetos longos, monótonos e silenciosos (Maldonado, 2017), estradas que as afastam do rio, do sítio, da comunidade, da escola da vila; que as afastam de si.

As linhas de contenção ficam estremecidas, a escola organiza suas trincheiras, num claro exemplo de uma educação menor em movimento (Gallo, 2002), onde professores e comunidade trabalhando coletivamente, se tornam militantes e em defesa de sua escola. Sediaram encontros para traçar estratégias de resistências e enfrentamentos, definem táticas de defesa e ataque, reforços são convocados: câmara municipal com audiências públicas e com a presença maciça dos pais e moradores do distrito, ministério público, conversas com parlamentares estaduais, reuniões intermináveis e promessas, muitas promessas.

Enquanto isso, *Chronos* vai fazendo seu melhor, cavando sulcos e minando esperanças.

#### 4 Resultados e Discussões Parciais

A escrita deste texto é provisória, assim como provisório são os resultados.

A escola movimenta a comunidade e nas palavras de uma morada da vila “a comunidade não seria sem a escola”.

Até aqui algo se ganhou, mas também se perdeu; as forças combinadas da comunidade, dos aliados, somadas aos esforços coordenados pela gestão escolar e professoras/es colocam um fim ‘provisório’ no fechamento da escola, que passou por um redimensionamento, tendo agora a responsabilidade por sua gestão e manutenção compartilhada entre município e estado. Ribeirinha, moradora da vila, mãe e professora da Bento, nos conta que a escola ia fechar, enfatizando que comunicaram até aos pais, porém recuaram e deram uma trégua, em suas

palavras: “Então assim, nós tivemos muito apoio, graças a Deus não fechou, né? Foi aberto mais esse ano, mas a gente ouve falar que ainda corre risco né!!” (Ribeirinha, 2025).

A Educação Infantil e os anos iniciais terão como mantenedoras a Secretaria Municipal de Educação e os anos finais da Educação Fundamental e o Ensino Médio, serão mantidos pelo estado de Mato Grosso.

É uma vitória incompleta de uma gente que resiste a se deixar dobrar e domar corpos e mentes.

## 5 Considerações Finais

As comunidades tradicionais, em especial a do distrito de Santa Fé, resistem a passagem do tempo, mas mostram suas fragilidades ao exporem o êxodo de jovens e famílias recém constituídas que partem da comunidade em busca de oportunidades melhores de trabalho e estudo, desterrando-se.

Pensar sobre esses deslocamentos e forças em tensão: de um lado, a resistência; de outro, a normalização, é também reconhecer seus efeitos: pessoas arrancadas de seus lugares, sujeitos deslocados, uma vila desmantelada, comunidade e escola quase esvaziadas. Ao mesmo tempo, é perceber como, nesse processo, emergem novas formas de resistência, abrindo brechas para outras possibilidades e devires, tanto da comunidade quanto da própria pesquisadora em seu percurso.

A escola continua sendo a última trincheira, fazendo ali uma educação menor que age nas brechas e frestas para minar as forças do inimigo (Gallo, 2002), aproveitando dos saberes acumulados no fazer cotidiano de lutas e enfrentamentos destes sujeitos para opor resistência a um projeto de campo e de escola validado pelo discurso hegemônico. Gallo define a educação menor como “aquela que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo” (Gallo, 2002, p.171).

Duas coisas estão em jogo. Oposição e enfrentamento a uma educação maior, aqui entendida como uma educação de gabinete, urbana, normatizada e regida pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as lutas contra o anúncio do fim da sua comunidade, com o fechamento e a extinção da sua escola da vila.

Seguimos pesquisando, observando, fotografando, ouvindo, sentindo, anotando, vivendo o cotidiano da escola Bento e seus sujeitos, cartografando seus movimentos, seguindo

pistas, movimentando-nos no devir de produzir histórias e narrativas outras dessa terra e dessa gente.

## 6 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 7 jul. 2025

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba: CRV. 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrilon; SANTOS, Luciene Neves. Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 439-463, out./dez. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomas (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERIPOLLI, Odimar João, ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. DOI: [10.30681/ecs.v1i2.435](https://doi.org/10.30681/ecs.v1i2.435). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7845>. Acesso em: 4 abr. 2025.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT10**

**ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

*PÔSTER*





## A EDUCAÇÃO DIANTE DA LÓGICA GERENCIAL: DESAFIOS NO CONTEXTO DE MATO GROSSO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Pôster**

Siliana Castro Salviano de Almeida Paulino MARTINE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: silianasalviano@gmail.com

Rafael Elias de OLIVEIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: rafaelelias@msn.com

Aparecida Gabriela Gomes DA SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: Aparecidagabrielags@outlook.com

### 1 Introdução

Problematizar os desafios da educação atual, no cenário em que se encontra a educação do estado de Mato Grosso, influenciada pela lógica do gerencialismo, requer uma profunda reflexão. Este trabalho focaliza o avanço do gerencialismo sobre o currículo na educação mato-grossense e propõe pensar a educação como prática discursiva, atravessada por relações de poder, hegemonia e antagonismos. Mais do que um instrumento de instrução, ela é um processo contingente de produção de sentidos, que considera o sujeito em sua multiplicidade histórica, social, cultural e afetiva, ou seja, relacional. A pesquisa discute os efeitos do gerencialismo na educação de Mato Grosso, problematizando suas implicações para a prática docente, o sentido da escola e o processo de ensino-aprendizagem. No viés da teoria pós-estruturalista e da Teoria do Discurso, propõe uma reflexão crítica sobre a educação, evidenciando as tensões, disputas e possibilidades de construção de práticas pedagógicas que transcendam metas e resultados, afirmando a formação crítica e a emancipação dos diferentes sujeitos como horizonte sempre provisório.

### 2- Procedimentos metodológicos

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, se propõe a compreender os efeitos do gerencialismo na educação de Mato Grosso, considerando as práticas pedagógicas, o papel da escola e o processo de ensino-aprendizagem. Através de um levantamento bibliográfico e documental, contempla obras sobre gerencialismo, teoria pós-estruturalista, teoria do discurso e políticas públicas educacionais, bem como análise de documentos oficiais da SEDUC-MT, incluindo portarias, planos de governo, relatórios de programas de ensino e Contratos de Impacto Social (CIS).

## 2.1 O Gerencialismo na Educação de Mato Grosso

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - Seduc/MT – arquiteta da gestão da educação básica estadual, tem se caracterizado por introduzir padrões da racionalidade de mercado na administração pública, sob o pretexto de racionalizar as diferentes práticas da escola, sejam elas administrativas ou pedagógicas. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011), a concepção de políticas, programas e ações governamentais direcionadas à gestão da educação tem sido influenciada por instituições multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID - e o Banco Mundial - BM -, sobretudo os cognominados países de terceiro mundo, sob o argumento de que as instituições educacionais públicas não possuem capacidade gerencial e técnica para executar as reformas propostas, de tal modo que sugere que o setor público se apoie nos modelos de gestão utilizados pelo setor privado, o que os tornaria mais eficazes e ampliaria a margem de uso de recursos (Batista, 2008).

Segundo Lima (2012), a educação ganhou uma centralidade inédita, ao lhe atribuírem propriedades salvíficas, uma vez que estamos na chamada sociedade da aprendizagem e sociedade cognitiva, que apela para a pedagogização dos problemas sociais e econômicos, um paradigma que responsabiliza e fragmenta o indivíduo. Nesse cenário, por influência do mundo das fabulações, é exigido que a educação

[...] seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência e, ainda, das qualificações e dos conhecimentos que permitirão a inovação científica, tecnológica e empresarial requerida pela “economia do conhecimento” e pela “sociedade da informação”. (LIMA, 2012, p.15).

A hegemonia dessa lógica pode ser notada pelas ações e implementações de políticas públicas estaduais de Mato Grosso, como: Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - Adepe/MT -, teste padronizado aplicado nos 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e no 1º e 2º anos do ensino médio, assim como pela definição dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas do ensino fundamental no módulo de gestão educacional do Sistema Integrado de Gestão Educacional - Sigeduca -, o que permite o monitoramento por parte da gestão central, via *web*, do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem por eles definidos. São ações alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

A Seduc/MT, em parceria com a iniciativa privada e através do Consórcio Brasil Central, está implementando, em 2025, um projeto inovador de inserção das novas tecnologias nas

escolas. Com distribuição de 1.200 tablets para aproximadamente 50 professores e pouco mais de 1.000 alunos do 6º e 9º anos das escolas EE Prof. Paciana Torres de Santana, EE Presidente Médici e EE Pascoal Ramos, todas localizadas em Cuiabá. Os dispositivos com software educacional específico serão utilizados, inicialmente, no apoio às disciplinas de português e matemática. Com a ferramenta e os aplicativos, os professores podem trabalhar listas de exercícios, organizar um roteiro de trabalho, o plano de aula, que poderá ser baseado no currículo escolar ou adaptado, e tudo será acompanhado pelos alunos através do sistema online. Ainda conta com um material apostilado, o sistema estruturado de ensino SEE, um material organizado em cinco áreas de atuação na educação básica, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Composto por material impresso, plataforma digital, avaliações, formação de professores e assessoramento pedagógico para todas as escolas de Mato Grosso. Conta, ainda, com a implementação de circuito de gestão da aprendizagem, que prevê aplicação e o gerenciamento de estratégias metodológicas, com foco em resultado das aprendizagens. O material é distribuído para todos os estudantes do estado como uma iniciativa pioneira no país, sendo a FGV e o Estado do Mato Grosso os primeiros a assinar um CIS (Contrato de Impacto Social), que resulta em cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos, no longo prazo. (SEDUC - MT, 2024).

Diante desse cenário, a escola deixa de ser um espaço primordial de formação e se reconfigura como voltada ao cumprimento de metas, submetida a lógicas de eficiência e produtividade, que, por se apoiarem em dinâmicas empresariais de controle, em que a eficiência dos métodos tem mais valor que as relações sociais, desumanizam o processo educativo, apagando as diferenças, singularidades e contingências que constituem cada sujeito e cada prática discursiva, apagando os sentidos de escola como coletivo que, democraticamente, decide por seu próprio projeto educativo. Problematizar o avanço do gerencialismo sobre o currículo implica reconhecer que os sentidos de ensinar e aprender não são fixos ou universais, mas resultados de disputas, negociações e articulações hegemônicas que nunca se estabilizam de forma definitiva. Como afirmam Laclau e Mouffe (2015, p. 126), “nenhuma identidade é jamais plenamente suturada; todo sistema de diferenças é constituído a partir de relações contingentes e, portanto, sempre aberto a novas articulações”. Essa perspectiva evidencia que os significados atribuídos ao ensino e à aprendizagem são sempre provisórios, marcados por relações de poder e pela constante possibilidade de rearticulação.

## 2.2 A Educação à luz do pós-estruturalismo

Pensar a Educação sob a perspectiva do pós-estruturalismo requer, sobretudo, deslocar

o olhar da busca por verdades universais ou totalizadoras com a finalidade de compreensão. A educação é um campo de discursos em disputa, no qual os significados de aprender e ensinar são sempre contingentes e provisórios. O pós-estruturalismo não entra em conflito total com o estruturalismo, pois ambos compartilham da compreensão de que a realidade é construída e mediada pela linguagem, que o conhecimento e a realidade se constituem por meio do discurso no social, das relações históricas e culturais. O pós-estruturalismo questiona os discursos que se apresentam como estabelecidos, enfatizando a fluidez dos significados e a pluralidade de interpretações (Lopes, 2013). Na contramão das perspectivas que entendem o conhecimento como algo estável e acumulativo, inspirado em Jacques Derrida e, mais recentemente, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, questiona a existência de fundamentos fixos. Nessa lógica, a pedagogia/educação não é vista como um conjunto de métodos neutros ou aplicáveis de maneira universal, mas como uma prática social atravessada por relações de poder, antagonismos, e hegemonia.

Como propõe Alice Casimiro Lopes (2015) no artigo “*Por um currículo sem fundamentos*”, a educação é um campo de disputas discursivas; os significados de ensinar e aprender não são fixos nem universais, mas resultam de negociações contínuas entre diferentes sujeitos e grupos sociais. Lopes colabora para o entendimento das políticas educacionais voltadas à mensuração de resultados, gerencialismo e a crescente instrumentalização do currículo, reconhecendo a pluralidade de vozes e a contingência de toda decisão sobre a escola.

A força do gerencialismo, por meio da adoção de avaliações em larga escala, de programas de bonificação por desempenho e do alinhamento quase automático à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), práticas que reforçam a centralidade de resultados quantificáveis em detrimento do processo formativo. Ao incorporar estratégias típicas da gestão empresarial, aproxima-se a escola de uma lógica de mercado, em que professores e estudantes passam a ser avaliados por metas e rankings, deslocando o sentido público e social da educação. A partir perspectiva pós-estruturalista, como a proposta por Lopes e Macedo (2011), tais políticas configuram discursos que produzem *verdades* sobre qualidade e eficiência, limitando as possibilidades de experimentação curricular e de práticas pedagógicas mais humanizadoras. Frente a este contexto, torna-se urgente reivindicar espaços de resistência e de criação que possibilitem um currículo vivo e dialógico, plural, capaz de tensionar a hegemonia da racionalidade instrumental no contexto mato-grossense.

### 3 Considerações finais

O cenário gerencialista que vem se construindo na educação pública do estado de Mato Grosso exige reflexões profundas. A educação, como apresentada, vem perdendo seu sentido público e democrático diante do gerencialismo. O aumento significativo de avaliações externas padronizadas, a introdução de tecnologias e outras ferramentas no espaço escolar, desvinculadas de discussões com a categoria, precariza o trabalho frente a cobranças burocráticas. Não significa que a escola não necessite de investimentos ou aquisição de novos materiais e recursos tecnológicos, pois é salutar investir no espaço escolar, mas quando tais práticas são acríticas, enviesadas pela lógica mercadológicas, o processo educativo é reduzido à mensuração, desconsiderando a singularidade dos sujeitos e suas vivências nos diferentes contextos como coletivos, e o processo educativo torna-se seriamente comprometido. Resistir às práticas de controle descontextualizadas, tecnocráticas e despolidizadas implica mais do que denunciar a alienação: exige desconstruir os discursos hegemônicos que naturalizam currículos padronizados e modos únicos de pensar a escola.

### Referências

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. *Por um currículo sem fundamentos*. Linhas Críticas, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. “Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais”. *Roteiro*, v. 44, n. 3, e23373, 2011.



## BIBLIOTECA TUTORADA: UMA ATIVIDADE EDUCATIVA POTENCIALIZADORA DA APRENDIZAGEM

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Pôster**

Márcia DA SILVA

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: eumarcinha.reis@gmail.com

Eglen Silvia Pipi RODRIGUES

(Professora Doutora no Programa de Pós-graduação em Educação UFR). E-mail: eglenrodrigues@gmail.com

### 1 Introdução

O trabalho aqui apresentado visa discutir sobre o potencial de uma atuação educativa de êxito, a Biblioteca Tutorada. Trata-se de uma prática educativa inovadora, elaborada por um grupo de pesquisadores da Universidade de Barcelona – UB tendo como principal finalidade, a superação da exclusão social e escolar. No Brasil, as escolas organizadas para o funcionamento desta atuação educativa. A ideia da pesquisa é compreender como tal atuação pode ser um instrumento no combate às desigualdades educacionais, identificar seus alcances, limites e possibilidades de contribuição para políticas e práticas pedagógicas mais equitativas. Embora mantenha o olhar sobre as defasagens em leitura, escrita, e outros déficits persistentes no processo de alfabetização, intensificados pela ausência de estímulos familiares, pela precariedade de bibliotecas escolares e pela fragmentação das políticas públicas de incentivo à leitura, o estudo se concentra não em repetir os problemas, mas em analisar uma experiência que tem apresentado resultados promissores no campo da formação leitora.

A literatura ainda revela escassez de investigações aprofundadas sobre a Biblioteca Tutorada, cujos efeitos e contribuições permanecem pouco sistematizados e incorporados às políticas educacionais. Nesse sentido, busca-se compreender como e em que condições essa proposta pedagógica, reconhecida como Atuação Educativa de Êxito (AEE), pode favorecer mediações intencionais, leitura dialógica e engajamento comunitário, transformando a leitura em prática social compartilhada e promovendo interações mais colaborativas entre estudantes, mediadores e comunidade escolar. O estudo articula contribuições de Freire e Vygotsky, reconhecendo os condicionantes estruturais das desigualdades e, ao mesmo tempo, destacando o papel das práticas colaborativas e da mediação dialógica como instrumentos de emancipação e transformação educativa.

## 2 Processo Metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e analítica, centrada na investigação da Biblioteca Tutorada como prática educacional promissora na promoção da leitura e na mitigação das desigualdades educacionais em contextos vulneráveis. O levantamento considerou publicações em português, inglês e espanhol, abrangendo livros, dissertações e teses que tratam da Biblioteca Tutorada, das mediações dialógicas e das práticas colaborativas voltadas à alfabetização e formação de leitores. Para isso, foram selecionadas publicações dos últimos dez anos, ou seja, de 2014 a 2024, de modo a garantir que os dados reflitam experiências recentes e relevantes. A seleção baseou-se em descritores como Biblioteca Tutorada, leitura dialógica, mediação pedagógica, intervenções educativas e formação de leitores.

A análise dos dados seguiu a análise temática, com foco em compreender os mecanismos, as condições de implementação e os efeitos relatados da Biblioteca Tutorada. Essa abordagem permitiu organizar o conteúdo em categorias analíticas relacionadas às dimensões pedagógica, social e cultural, buscando identificar em que medida a prática pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades e para o fortalecimento da aprendizagem. Adotou-se a perspectiva qualitativa, que valoriza a interpretação contextualizada das práticas, reconhecendo a interação dinâmica entre sujeitos e contextos sociais, culturais e institucionais.

## 3 Objetivos

### 3.1 Objetivo Geral

Analisar o potencial da Biblioteca Tutorada como prática educacional inovadora para o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, investigando seus indícios de efetividade, mecanismos de funcionamento, condições de implementação e possibilidades de ampliação em contextos de vulnerabilidade.

### 3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar os mecanismos pedagógicos, sociais e culturais que tornam a Biblioteca Tutorada eficaz na promoção da leitura e na formação de leitores;
- b) Investigar as condições de implementação da Biblioteca Tutorada, incluindo fatores institucionais, comunitários e de mediação dialógica que podem ou não favorecer o seu sucesso;

- c) Avaliar os resultados da Biblioteca Tutorada na aprendizagem, na cooperação comunitária e na redução das desigualdades educacionais, com vistas à produção de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

#### 4 Referencial Teórico

A leitura deve ser compreendida como processo complexo de apropriação de sentido, que transcende a simples decodificação de signos alfabéticos e articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e políticas, constituindo-se como instrumento central na formação integral do sujeito (Martins, 1994). No contexto escolar, a leitura assume papel estratégico na consolidação do pensamento crítico, da criatividade e da interpretação textual, articulando-se indissociavelmente à escrita e à alfabetização. A ausência de práticas de leitura mediadas e contextualizadas não apenas compromete aprendizagens significativas, mas reproduz desigualdades estruturais no acesso ao conhecimento, reforçando processos de exclusão e analfabetismo funcional. Sob essa perspectiva, a mediação da leitura configura-se como prática emancipatória, capaz de articular experiências individuais e coletivas que promovem reflexão crítica, construção de sentidos e autonomia intelectual, em consonância com a concepção freireana de educação como prática de liberdade e transformação social (Freire, 1996; Arana; Klebis, 2015).

Diante disso, a Biblioteca Tutorada emerge como prática educativa promissora, concebida como espaço dialógico de aprendizagem, no qual estudantes, mediadores e familiares interagem de forma colaborativa, ampliando o tempo e a qualidade do estudo e fortalecendo habilidades de leitura, escrita e aprendizagem em múltiplas dimensões. Reconhecida como uma das Atuações Educativas de Êxito (AEEs), em modelos nacionais como as Comunidades de Aprendizagem do NIASE e internacionais como o CREA da Universidade de Barcelona, a Biblioteca Tutorada operacionaliza princípios vygotskyanos de mediação social, interação simbólica e desenvolvimento de funções cognitivas superiores, articulando o aprendizado à experiência social e cultural dos alunos (Sousa, 2017). Ao promover a colaboração entre professores, estudantes, voluntários e familiares, a prática favorece hábitos de estudo autônomos, criatividade, responsabilidade e cooperação, constituindo-se como estratégia complementar à educação formal.

Assim, a Biblioteca Tutorada amplia o acesso a recursos pedagógicos e a oportunidades de aprendizagem e atua como espaço de resistência às desigualdades educacionais, potencializando a construção de sentido e a apropriação crítica do conhecimento. Ao integrar mediação dialógica, práticas colaborativas e atenção às condições estruturais e socioculturais que moldam a experiência escolar, a prática materializa a intersecção entre teoria e ação, consolidando-se como modelo de referência para políticas e práticas educativas mais equitativas e transformadoras.

## 6 Possíveis Resultados

Espera-se que a investigação evidencie como a Biblioteca Tutorada pode funcionar como espaço de engajamento educativo capaz de provocar a reflexão crítica dos estudantes sobre si mesmos e sobre seu contexto, incentivando-os a assumir papel ativo na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade. Pretende-se compreender de que forma as interações entre mediadores, estudantes e comunidade possibilitam experiências de aprendizagem que não se limitam à transmissão de conteúdos, mas que estimulam a problematização, a autonomia e a capacidade de agir no mundo de forma consciente. Adicionalmente, espera-se que a pesquisa identifique condições e fatores que favoreçam a replicabilidade da prática, oferecendo subsídios para a implementação de estratégias pedagógicas que considerem as desigualdades estruturais e valorizem a participação comunitária como elemento central do processo educativo. Assim, a investigação busca apresentar a Biblioteca Tutorada como um espaço de inovação pedagógica no qual aprendizagem e experiência social se entrelaçam, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu potencial de ação.

## Referências

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A Importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. 2015, Paraná, **Anais eletrônicos** [...]. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf). Acesso em: 07 out.2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOUSA, Gleice Aparecida de. **Atuação educativa de êxito de biblioteca tutorada: uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais.** 155f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondonópolis. Rondonópolis-MT: UFR, 2017. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/06/GLEICY-APARECIDA-DE-SOUSA.pdf>. Acesso em: 08 out.2025.



## GERENCIALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: MEDIAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Pôster**

Aparecida Gabriela Gomes DA SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: aparecidagabriels@outlook.com

Kairo Oliveira FIALHO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR. E-mail: kairo.fialho@edu.mt.gov.br

Rafael Elias de OLIVEIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR. E-mail: rafaelielias@msn.com

Siliana Castro Salviano de Almeida MARTINE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR. E-mail: silianasalviano@gmail.com

### 1 Introdução

A intensificação das políticas neoliberais no campo educacional tem produzido repercussões diretas na organização da escola pública, sobretudo no que concerne ao enfraquecimento dos princípios democráticos historicamente associados à formação cidadã e à gestão participativa. A escola, concebida como locus central da experiência democrática, tem sido submetida a políticas avaliativas e gerenciais que transformam sujeitos e dinâmicas pedagógicas em meros indicadores estatísticos, desconsiderando as múltiplas dimensões que constituem a aprendizagem real. Nesse sentido, Freire (1996) adverte que a negação do diálogo e da historicidade dos sujeitos conduz a práticas desumanizadoras, ao passo que Saviani (2008) enfatiza que a democracia, no processo educativo, deve ser compreendida como construção histórica que se inicia como possibilidade e se concretiza como realidade ao longo do percurso formativo.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) sob a denominação de *proposta pedagógica*, assume, nesse contexto, relevância como instrumento orientador da prática escolar. Elaborado de forma coletiva, possibilita a expressão da identidade institucional, a articulação das demandas sociais e a reafirmação da autonomia da escola frente às pressões externas. Para Veiga (1995), o PPP traduz a intencionalidade educativa da escola, enquanto Gadotti (2000) defende a superação de sua dimensão meramente burocrática, de modo a consolidá-lo como projeto crítico e transformador da realidade. À vista do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira o PPP pode constituir-se em ferramenta de práxis e de fortalecimento da gestão

democrática, bem como problematizar as interferências da lógica neoliberal na organização escolar, destacando o papel do coordenador pedagógico como ator estratégico nesse processo.

## 2 Desenvolvimento

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar é um processo de construção coletiva que confere identidade à instituição e possibilita a articulação entre suas práticas pedagógicas e a realidade social na qual está inserida. Esse momento de mobilização reveste-se de grande importância, pois promove a união dos diferentes segmentos da escola e favorece avanços significativos no entendimento do currículo, na análise do retrato socioeconômico da comunidade atendida e nas formas de organização do trabalho docente.

Nesse movimento entre a unidade escolar e a sociedade na construção de um projeto de escola que atenda às necessidades e as realidades dos que a compõem, regem assim “a gestão democrática no ensino público, prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, possibilita que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola.” (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017)

Entretanto, observa-se que, nos últimos anos, esse movimento tem se enfraquecido. Em períodos anteriores, a exigência de que cada escola apresentasse o PPP era reforçada pelas Secretarias de Educação, configurando-se como condição para o funcionamento regular da unidade escolar. Atualmente, verifica-se que a revisão e atualização do projeto têm ocorrido, em muitos casos, apenas no momento de credenciamento da escola pela rede básica, o que contribui para sua burocratização e perda de sentido pedagógico. Essa fragilização distancia o PPP de sua função original de constituir-se como um instrumento vivo, dialógico e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

Ao se considerar que o êxito da escola está na formação de sujeitos capazes de apropriar-se criticamente da cultura, evidencia-se a necessidade de superar a lógica tecnicista e instrumental. Nessa perspectiva, contrapõe-se a crítica freireana à chamada educação bancária, em que o estudante é tratado como mero receptor de informações, em vez de protagonista de seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996). Assim, o PPP deve ser resignificado como espaço de diálogo e de emancipação, em oposição à mera formalidade administrativa.

Nesse contexto, evidencia-se a centralidade do coordenador pedagógico no âmbito da rede estadual de Mato Grosso. Esse profissional assume múltiplas atribuições, que transitam entre as dimensões pedagógicas e administrativas. O desafio, contudo, manifesta-se no predomínio das tarefas burocráticas, como o preenchimento de relatórios, o lançamento de

dados em plataformas digitais e a análise de resultados de avaliações externas, cuja ênfase recai sobre indicadores quantitativos que pouco expressam a efetiva aprendizagem dos estudantes. Tais demandas respondem aos interesses do Estado, voltados à elevação de índices estatísticos que nem sempre correspondem à realidade educacional, produzindo um retrato formal que mascara os desafios concretos da escola.

Esse cenário inviabiliza o exercício pleno da função do coordenador pedagógico, que deveria concentrar-se no acompanhamento, no apoio e na mediação das práticas educativas. Nesse sentido, Paro (2017) ressalta que ao coordenador pedagógico caberia dedicar-se “mais às atividades-meio, preocupado com a situação de ensino e tudo o que diz respeito diretamente à sua viabilização”. Em que pesem as múltiplas incumbências que lhe são atribuídas, sua atuação permanece estratégica na mobilização de professores e estudantes em torno do projeto coletivo da escola. Quando orientado por uma perspectiva crítica e participativa, o trabalho do coordenador pedagógico configura-se como elemento central para o fortalecimento da gestão democrática e para a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico que reflita os anseios e necessidades da comunidade escolar.

Essa problemática está diretamente ligada à expansão do gerencialismo educacional, modelo que busca importar para a escola princípios de eficiência e produtividade próprios do setor empresarial. Para Saviani (2008), ao reduzir a função social da escola à mera aplicação de técnicas e procedimentos, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão política e emancipatória, limitando-a a um espaço de reprodução da ordem vigente. Essa crítica converge com Paro (2017), para quem a gestão escolar deve ser entendida como processo essencialmente político e não apenas administrativo. Segundo o autor, a lógica gerencial tende a transformar a escola em uma organização burocrática voltada para o controle e para resultados mensuráveis, enfraquecendo a participação da comunidade e a autonomia docente.

Portanto, discutir o PPP à luz da gestão democrática significa reafirmar a escola como espaço de construção de cidadania e de resistência ao avanço das políticas neoliberais. Ao mesmo tempo, exige reconhecer o papel estratégico dos profissionais da coordenação pedagógica e da gestão escolar, que, quando orientados por princípios democráticos, podem tensionar as contradições impostas pelo gerencialismo e abrir caminho para práticas pedagógicas significativas, críticas e transformadoras.

A respeito do gerencialismo burocrático, este pode ser compreendido como implementações ideológicas de governança neoliberalista no contexto pós-fordista do Reino Unido, que Ball conceitua como transformação, “isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis

e os estilos de administração, as relações sociais e do pagamento e as condições das organizações pública de Bem-estar social têm sido sujeitos a mudanças genéricas.” (BALL, 2011), em suma é a alteração de governança do capitalismo globalizado ao qual vai além da redução do Estado de Bem-estar Social, mas construir um “novo cidadão” que é articulado às concepções de liberdade de Hayek, da “liberdade de” mais do que da “liberdade para” [...] a democracia do consumidor. (BALL, 2011)

E deste modo, as transformações alcançam as instituições públicas, como as políticas que orientam e delimitam os interesses e fins para a Educação na formação e preparação do sujeito para a sociedade, com um sentido neoliberal de sociedade e de sujeito. Para isso, a gestão escolar é a primeira afetada pela influência de gestão gerencialista na prática e as alterações nas políticas educacionais estruturam essa guinada de movimento que afasta a escola de modos de gestão democrática e comunitária.

### 3 Metodologia

A investigação será conduzida por meio de abordagem qualitativa, combinando revisão documental e pesquisa de campo. A análise documental incidirá sobre a legislação e as orientações da Secretaria de Estado de Educação; já a etapa empírica será desenvolvida com entrevistas semiestruturadas a quatro coordenadores pedagógicos e um integrador curricular — função criada em 2025 para substituir o coordenador em escolas com até seis turmas, exceto nas de tempo integral.

Parte-se da hipótese de que, embora exerçam atribuições equivalentes, esses profissionais atuam em contextos distintos, o que pode influenciar suas percepções sobre o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na gestão democrática. Supõe-se, ainda, que as políticas governamentais, ao priorizarem metas e avaliações externas, fragilizam a construção do PPP e induzem à homogeneização das práticas escolares.

A pesquisa será desenvolvida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando sigilo, dignidade e consentimento livre dos participantes.

### 4 Considerações finais

Esta investigação, ainda em fase de andamento, não dispõe de dados empíricos consolidados, mas já se delineia como uma contribuição relevante para compreender a

construção e a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na rede estadual de Mato Grosso. A dificuldade de conceber um PPP original e singular em cada escola, diante das pressões padronizadoras do sistema educacional, constitui um dos desafios centrais que justificam esta pesquisa. Busca-se evidenciar como coordenadores pedagógicos e integradores curriculares exercem suas funções no contexto neoliberal, no qual a ênfase em metas, indicadores fragilizam a autonomia das escolas e comprometem o caráter participativo do PPP.

Por fim, almeja-se contribuir para a valorização da singularidade das comunidades escolares, o fortalecimento da gestão democrática e a expansão do debate acadêmico em torno de uma educação crítica e humanizadora que compreenda as influências sociais e tendências de governança de Estado que implementam transformações nas instituições, na construção do sujeito e uma formação para fins de mercado.

## Referências

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da prática**. São Paulo: Cortez, 2000.

Guedes, J. V., Silva, A. M. F. da, & Garcia, L. T. dos S.. (2017). Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 98(250), 580–595. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2991>

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. ePub. ISBN 978-85-249-2613-6.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.



## HABILIDADES PRECURSORAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Pôster**

Zenilda Ribeiro de Oliveira ROSA da SILVA

Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT

E-mail: zenilda.ufmt.t5@gmail.com

Luciano da Silva PEREIRA

Universidade Federal do Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT

E-mail: Luciano.pereira@ufmt.br

### 1. Introdução

Esta pesquisa é um recorte de pesquisa em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso, está vinculada à linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE/UFMT). Tem como objetivo compreender o papel da avaliação diagnóstica pedagógica na identificação de habilidades precursoras do desenvolvimento humano e acadêmico de estudantes com deficiências múltiplas. Esses estudantes enfrentam simultaneamente barreiras cognitivas, motoras, sensoriais e comunicativas, o que exige práticas avaliativas sensíveis, personalizadas e intencionalmente inclusivas.

Neste contexto, a avaliação deve cumprir uma função mediadora e investigativa, reconhecendo as potencialidades dos sujeitos e subsidiando a elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas às suas necessidades. Para isso, é imprescindível que tais práticas estejam em consonância com os marcos legais vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura a educação inclusiva em todos os níveis e etapas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que garante adaptações

pedagógicas e avaliação não excludente, e a Resolução CEE/MT nº 010/2023, que orienta a avaliação diagnóstica como referência para o planejamento do AEE e do PEI.

## **2. Fundamentação Teórica**

O referencial teórico desta pesquisa ancora-se na concepção de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2007), que compreende a avaliação como um processo contínuo, dialógico e formativo. Essa abordagem se articula à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993), que valoriza a mediação como elemento central no processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Além disso, são consideradas as contribuições de Fonseca (2008), que destaca a importância de mapear habilidades precursoras: como atenção compartilhada, permanência em atividades e comunicação intencional, por meio de instrumentos avaliativos sensíveis às singularidades dos estudantes com deficiências múltiplas. Tais habilidades constituem a base para aprendizagens mais complexas e, portanto, devem ser cuidadosamente identificadas para orientar intervenções pedagógicas eficazes.

## **3. Objetivos**

### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar os desafios enfrentados por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na avaliação diagnóstica pedagógica de estudantes com deficiências múltiplas, investigando como a identificação de habilidades precursoras pode subsidiar práticas inclusivas.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Investigar conceitos e contribuições das habilidades precursoras para a avaliação diagnóstica;

## **4. Metodologia**

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, tendo como lócus duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT que contam com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os participantes serão até 10 professores, entre docentes do Atendimento Educacional



Especializado (AEE) e da sala comum. A investigação será conduzida em etapas que incluem o levantamento teórico e empírico das habilidades precursoras do desenvolvimento humano e acadêmico (cognitivas, comunicativas, motoras, sociais, emocionais e acadêmicas), a construção e aplicação de checklists e atividades interativas para identificação dessas habilidades, a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros sistemáticos, a análise dos dados com base em categorias emergentes articuladas aos referenciais teóricos e, por fim, a elaboração de um Guia de Avaliação Diagnóstica Pedagógica, como síntese dos resultados e contribuição prática ao AEE.

## **5. Resultados esperados**

Espera-se que a pesquisa produza um instrumento avaliativo sensível às singularidades dos estudantes com deficiências múltiplas, capaz de subsidiar o planejamento pedagógico inclusivo, apoiar a elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) e qualificar as práticas no AEE. Os resultados poderão orientar formações continuadas, promover maior articulação entre AEE e ensino comum e reforçar a avaliação como prática ética e formativa. A expectativa é que o instrumento produzido facilite a identificação das habilidades precursoras, amplie a articulação entre AEE e sala comum e sirva como base para formações continuadas, promovendo transformações nas práticas avaliativas e fortalecendo o caráter inclusivo da escola.

## **6. Considerações finais**

Conclui-se que a avaliação diagnóstica pedagógica, quando orientada pelas habilidades precursoras do desenvolvimento, constitui uma ferramenta estratégica para promover a equidade e a personalização do ensino no contexto da Educação Especial. Ao desenvolver um guia teórico-prático e um instrumento avaliativo sensível às singularidades dos estudantes com deficiências múltiplas, este estudo visa fortalecer a prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando intervenções mais eficazes e alinhadas às reais necessidades dos educandos.

Essa proposta reforça a avaliação como prática formativa e mediadora, capaz de revelar potencialidades, romper com lógicas excludentes e orientar o planejamento pedagógico inclusivo. Espera-se, com isso, contribuir significativamente para o avanço da inclusão escolar e para a garantia do direito à aprendizagem plena desses estudantes.



## 7. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (CEE/MT). Resolução nº 010/2023. Cuiabá: CEE/MT, 2023.

FONSECA, V. Psicopedagogia e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.





## MAPAS MENTAIS COMO PROPOSTA DIDÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO/GEOMORFOLÓGICO DAS FORMAS DE RELEVO NO ENSINO BÁSICO

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

**Pôster**

Natália Damasceno LOPES

Bolsista PIBID, discente do Curso de Licenciatura em Geografia/UFMT/CUA. E-mail: natalia.lobes@sou.ufmt.

Sabrina de Freitas BISPO

Bolsista PIBID, discente do Curso de Licenciatura em Geografia/UFMT/CUA. E-mail: sabrina.bispo@sou.ufmt.br

Janaina Pires BARBOSA

Professora supervisora do PIBID/GEOGRAFIA/CUA, Professora da Rede Estadual de Mato Grosso. E-mail: nainatutora@gmail.com

Antonia Ieda Delfino VIANA

Coordenadora PIBID do Curso Licenciatura em Geografia UFMT/CUA. E-mail: antonia.viana@ufmt.br

### 1 Introdução

O Ensino de Geografia no Ensino Médio tem como papel fundamental promover a compreensão crítica da realidade, articulando saberes prévios dos alunos ao conhecimento científico. Nesse contexto, os conteúdos de geomorfologia, em especial as formas de relevo, representam um campo fértil para práticas pedagógicas que integrem o espaço vivido dos estudantes com conceitos teóricos.

O projeto aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Araguaia. Ele foi aplicado na Escola Estadual José Ângelo dos Santos, em Barra do Garças – MT, com a turma do 1º ano “A” do Ensino Médio.

A proposta buscou integrar os alunos em uma experiência de construção coletiva do conhecimento, utilizando a elaboração de mapas mentais como recurso didático. Essa ferramenta, ao permitir que os estudantes expressem percepções de forma criativa e organizada, favoreceu tanto a sistematização de ideias quanto a aproximação entre a vivência local e o saber científico.

### 2 Fundamentação teórica

Segundo Albues e Rosa (2006) o relevo de Barra do Garças é marcado principalmente pela presença da Serra Azul, um conjunto montanhoso que se destaca na paisagem da região sudeste de Mato Grosso. Essa serra faz parte de um subconjunto da Chapada dos Guimarães e

apresenta formas variadas, como topos convexos, cristas alongadas e vales estreitos que lembram pequenos cânions. Além disso, a ação da erosão ao longo do tempo deu origem a diversas nascentes, olhos d'água e cursos d'água que alimentam a bacia do rio Araguaia, tornando a região uma importante área de recarga de aquíferos.

Outro aspecto marcante é a diversidade de altitudes. Enquanto o sopé da Serra Azul está em áreas mais baixas, com altitudes abaixo de 400 metros, o topo da serra chega a mais de 700 metros em locais como as serras do Lajinha e Pitomba. Essa variação cria um mosaico de paisagens que influencia o tipo de solo, a vegetação e até o clima local. O relevo mais plano é encontrado na Depressão do Araguaia, que circunda a serra e apresenta áreas de aplainamento e sistemas de dissecação mais suaves.

Esse cenário físico, somado à vegetação típica do cerrado e às águas termais da região, faz do relevo de Barra do Garças um verdadeiro patrimônio natural. A paisagem não só embeleza a cidade como também sustenta atividades econômicas e culturais, principalmente o ecoturismo. Cachoeiras, trilhas e miradouros são formados graças às características do relevo, que se tornou um elemento central para a preservação ambiental e para a identidade regional.

O objetivo deste trabalho foi despertar a percepção dos alunos sobre formas do relevo na cidade de Barra do Garças – MT, esse processo é uma forma de compreender como os alunos observam e percebem o espaço, uma das categorias de análise da ciência geográfica.

[...] o pensamento espacial é um conteúdo procedimental, uma ação direcionada a um fim, entendemos que ele se constitui de três campos de conhecimentos 'que estão amalgamados', associados a uma situação geográfica que estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos (Castellar e De Paula 2020, p. 298)..

A perspectiva didática adotada foi a de um trabalho construtivista, baseada nas teorias de Piaget retomadas por Pozo (1994). O construtivismo defende que o conhecimento é resultado da interação entre indivíduo e meio, e que o aluno deve participar ativamente do processo de aprendizagem, reorganizando suas concepções a partir da mediação pedagógica. A atividade proposta à turma, teve como ponte de partida a produção de um mapa mental. Sobre a definição de mapas mentais, Bertrand firma:

Mapas mentais são impressões gráficas feitas sem nenhum auxílio, ou seja, não utilizam um mapa de referência ou qualquer outro documento preciso de mapeamento cognitivo. O mapeamento cognitivo é um processo composto por uma série de transformações psicológicas por meio das quais um indivíduo habitua-se, codifica, armazena, recorda e decodifica informações sobre locais relativos e atributos de fenômenos no seu ambiente espacial cotidiano (Bertrand 1984, p. 68).

O relevo da cidade analisada neste trabalho, faz parte do Planalto Central com relevos aplainados pela erosão, tendo por principais acidentes geográficos a Serra Azul, Serra do Roncador e Serra do Taquaral. Em uma análise baseada em escala micro, Barra do Garças – MT é um município brasileiro localizado na região centro-oeste do Brasil, com coordenadas geográficas 15° 53' 35" Sul, 52° 15' 36" Oeste, fazendo parte da região conhecida como Vale do Araguaia, localizando-se à divisa com o estado de Goiás na confluência do Rio Araguaia com o Rio Garças.

A escolha pelo município de Barra do Garças – MT como recorte espacial buscou aproximar os conteúdos escolares da vivência cotidiana dos estudantes.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos (Cavalcanti, 2002, p. 33).

Nesse sentido, a proposta de utilização de mapas mentais como recurso didático no ensino das formas de relevo dialoga com a Competência Específica 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas prevista na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 571). Ao produzir mapas mentais, os estudantes são incentivados a utilizar linguagens cartográficas, gráficas e iconográficas de maneira crítica e significativa, além de selecionar evidências e estruturar argumentos para compreender processos socioespaciais e naturais, como os geomorfológicos. Assim, a atividade estimula protagonismo, autoria e reflexão, contribuindo para a construção do conhecimento geográfico de forma integrada e ativa.

### 3 Objetivos

Dentre os objetivos a serem alcançados estavam: compreender as formas de relevo de Barra do Garças – MT a partir da construção coletiva de mapas mentais com alunos do Ensino Médio, estimulando a autonomia intelectual e o protagonismo discente, Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o espaço local, incentivar a criatividade e a capacidade de organização das ideias, promover a articulação entre percepção empírica e conhecimento científico, estimular o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil, favorecer reflexões críticas sobre o papel da Geografia na compreensão da realidade.

### 4 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma proposta metodológica organizada em quatro etapas: a. Roda de conversa inicial, os estudantes foram convidados a elaborar um mapa mental espontâneo representando suas percepções sobre o relevo da cidade. Essa etapa buscou valorizar os saberes prévios e estimular a criatividade; b. Discussão coletiva, em grupo, os mapas foram apresentados e debatidos, sem julgamentos de certo ou errado, seguindo os princípios do construtivismo; c. Exposição dialogada, a equipe PIBID apresentou conceitos sobre formas de relevo com apoio de mapas topográficos, hipsométricos e imagens da Serra Azul, buscando aproximar a teoria da realidade local. Os recursos utilizados incluíram folha A4, cartolina, lápis de cor, canetões, fotografias do município, mapas digitais e projetor multimídia.

## 5 Principais resultados/conclusões

A atividade possibilitou observar como os alunos inicialmente associavam o relevo local a elementos de sua vivência cotidiana, como morros, rios e estradas. Com a exposição dialogada, ampliaram sua compreensão, incorporando conceitos como serra, planalto e declividade. A reelaboração dos mapas mentais mostrou avanços significativos na organização das ideias e na utilização de vocabulário técnico. Além disso, a metodologia favoreceu a participação ativa, o diálogo entre pares e a reflexão crítica sobre o espaço vivido.

Outro aspecto relevante foi a inclusão de estudantes indígenas Xavantes, que contribuíram com percepções próprias sobre o relevo, enriquecendo o debate. Isso evidenciou a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem saberes tradicionais.

De 25 alunos, um total de 16 fizeram a entrega do material concluído, ou seja, 64% da turma. O método aplicado, além dos pontos positivos apresentados, não conseguiu abranger a realidade de dois alunos PCD's, o que traz reflexões sobre a revisão do mesmo e de novas possibilidades de inclusão e integração desses alunos nas dinâmicas subsequentes das atividades do PIBID.

O uso de mapas mentais como recurso didático no ensino de Geografia demonstrou-se eficaz para articular saberes prévios e conhecimentos científicos, possibilitando aos alunos do Ensino Médio compreenderem melhor as formas de relevo locais. A experiência evidenciou que a didática construtivista favorece a participação ativa, a autonomia intelectual e a construção coletiva do conhecimento.

## Referências

ALBUÊS, Zita da Silva; ROSA, Roberto. O uso da terra nas unidades de conservação da Serra Azul - Barra do Garças, MT utilizando imagens Landsat TM e técnicas de geoprocessamento. In: SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL, 1., 2006, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Embrapa Informática Agropecuária; INPE, 2006. p. 415-423.

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. Cartografia social no Brasil e na América Latina: desafios epistemológicos e metodológicos de mapeamentos contra-hegemônicos dos espaços e territórios. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, v. 31, n. 1, p. 196-210, 2022.

BERTOLINI, William Zanete. O ensino do relevo: noções e propostas para uma didática da geomorfologia. 2010.

BERTRAND, R. Mind mapping experiments at ITC (International Institute for Geoinformation and Earth Observation). Journal ITC, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 571-572. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>. Acesso em: 1 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. DB-City. Barra-do-Garças (Mato Grosso). Disponível em: <https://pt.db-city.com/Brasil--Mato-Grosso--Barra-do-Gar%C3%A7as>. Acesso em: 28 set. 2025. MELO, Ismail Barra Nova et al. O uso do mapa mental no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Educação: Teoria e Prática, v. 33, n. 66, p. e56[2023]-e56[2023], 2023.

DUTRA, Ítalo Modesto; FAGUNDES, Léa da Cruz; CAÑAS, Alberto J. Uma proposta de uso dos mapas conceituais para um paradigma construtivista da formação de professores a distância. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Barra do Garças (MT) – panorama. Cidades IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/barra-do-garcas/panorama>. Acesso em: 28 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS. [GUIA TURISTICO 2021]. Barra do Garças, MT. Disponível em: [https://www.barradogarcas.mt.gov.br/fotos\\_secretarias\\_downloads/87.pdf](https://www.barradogarcas.mt.gov.br/fotos_secretarias_downloads/87.pdf). Acesso em: 28 set. 2025.

POZO, Juan Ignacio. Teorias cognitivas del aprendizaje. 3. ed. Madrid: Morata, 1994.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

