



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. 11 • GT 12

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. 11

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, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

349 p. (v. 11)

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-Coodenador 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.^a Dr.^a 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



GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO:

FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

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



SUMÁRIO

TRABALHOS COMPLETOS

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL16

Rejane Souza de Assunção de CAMPOS

Dulcilene Moriman TEIXEIRA

Jhébica Marques Evangelista CORDEIRO

Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO

Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA

DA TEORIA À SALA DE AULA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA POTENCIALIZAR A
ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO DO ENEM26

Luma POLICARPO

Soila Canam

Rafael CAMPIÃO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2012–2025)35

Vanessa Suligo Araujo Lima

Loriége Pessoa Bitencourt

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS45

Eliane Maria de JESUS

Ângela Rita Christofolo de MELLO

ESCOLA DA TERRA: TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA E COMPROMETIMENTO QUE
PROMOVE O INÉDITO VIÁVEL55

Luciane Rocha Ferreira PIELKE

ESTADO DO CONHECIMENTO AMPLIADO: NECESSIDADES FORMATIVAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA65

Elisângela dos Santos Ribeiro LIMA

Rosana Maria MARTINS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE PROFESSORES PEDAGOGOS NA ESCOLA
ESTADUAL 12 DE OUTUBRO EM MIRASSOL D'OESTE – MT, NO ANO DE 202273

Márcia Franco de Carvalho

Judite Barreira de Macêdo

Ângela Rita Christofolo Mello

EXPERIÊNCIAS DO PIBID: OS DESAFIOS DA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR DOCENTE.....	82
Núria Budib MOREIRA Matheus Gomes Ferreira SANTOS Rita Nathanaelly Lima MESQUITA	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA: DESAFIOS, SABERES E POSSIBILIDADES	91
Helena de Fátima Fernandes da SILVA Cilene Maria Lima Antunes MACIEL Liana Deise Silva PEREIRA Juliane Cortez ANDRADE Gracielle Fabiane de Arruda COSTA	
FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO NA AGENDA DA EAD BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ANAIS DO 21º CIAED	100
Eliane da Silva e SILVA Laudinéa de Souza RODRIGUES	
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	108
Michele BRUNO RAMIREZ MEDEIROS	
MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE GRADUANDAS E MESTRANDAS DA UNEMAT	118
Eliane Batista da Silva Elida Rezende Amaral Ângela Rita Christoforo de Mello Vilmar Alves Pereira	
MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: PRÁTICAS RECORRENTES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	127
Geralda Fátima de Souza RODRIGUES Nádia Cristina da Silva ARAÚJO Renata Silva SIQUEIRA	
PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2013 - 2023): UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	137
Rodolfo Peres LESSI Ricardo Chaves dos SANTOS Patrícia Andreia Blanco LINO Matheus Lima FROSSARD	
PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	146
Simone Guedes Peres Marim Loriége Pessoa Bitencourt	

PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE156

Dinairan Dantas SOUZA

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E
ESPECÍFICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....168

Solange Arnoldt BERTOTTI

Marta Maria Pontin DARSIE

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB 2025: ALGUNS
APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO178

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira

Jocineide Catarina Maciel de Souza

Leandro Mauri Schutzbach

Kênia Borromeu da Silva

CARTAS QUE FORMAM, CARTAS QUE TRANSFORMAM: EXPERIÊNCIAS EM
PESQUISA EM EDUCAÇÃO188

Rinara Aparecida Alvares da COSTA

Vilmar Alves PEREIRA

O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE NEURODIVERSIDADE E
ENSINO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO196

Gláucia Melo Amorim

Loriége Pessoa Bitencourt

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O BOZÓ COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO
DE HABILIDADES SÓCIO EMOCIONAIS EM ESTUDANTES DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO.....207

Alice Porto Rodrigues NORONHA

Crisller Cristina Soares CARIOCA

Robson Alex FERREIRA

A ATUAÇÃO DOS FORMADORES MUNICIPAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA ALFABETIZA-MT: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA MEDIAÇÃO
ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA DOCENTE EM CÁCERES-MT212

Elda LEITE

Adson SEBA

Lucas SILVA

Luciana CREPALDI

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID1 PARA A PRÁTICA INVESTIGATIVA E
A FORMAÇÃO CRÍTICA DE UMA LICENCIANDA EM PEDAGOGIA.....218

Eliane da Fonseca Maia PEREIRA

Gracielle Fabiane de Arruda COSTA

Laudinéa de Souza RODRIGUES

BADMINTON E EQUIDADE DE GÊNERO: PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NA PRÁTICA ESPORTIVA ESCOLAR.....	223
Micaela Maria SURUVI VIEIRA Thaís NEGRÃO DOS SANTOS Crisller Cristina SOARES CARIOCA Robson Alex FERREIRA	
DESMISTIFICANDO O CONTEÚDO LUTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS.....	228
Dayane PINHEIRO Elaine NUNES João DIAS Vanessa NASCIMENTO	
DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO E CRÍTICA: A EXPERIÊNCIA DA DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE NA PREPARAÇÃO PARA O ENADE DAS LICENCIATURAS.....	233
Isis Juliane CARNEIRO PEREIRA	
ENTRE VOZES E PRÁXIS: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS RODAS DE DIÁLOGO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS.....	239
Rinara Aparecida Alvares da COSTA Laudemir Luiz ZART Antônio Armando Ulian do Lago ALBUQUERQUE	
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM DIAMANTINO-MT ..	244
Carla Adriana Rossi Ramos Eliane Menacho	
FORMANDO PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO: SABERES E PRÁTICAS	250
Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA Ana Daniele do Nascimento Ferraz Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA Liana Deise Silva PEREIRA	
GRUPO DE ESTUDOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE ALINHADA AO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	256
Julma D. VILARINHO P. BORELLI Mariana Roza LORENZZON Kehinde Agnes AKINRUJOMU Joana BATISTA DE SOUZA Samara SANTOS SILVA	
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	262
Nágila Daiane POLITOWSKI Bruno da Silva MISIAK Cristiane Aparecida Pacheco AMORIM Eliane Maria de JESUS	

INFÂNCIAS E PERTENCIMENTO CULTURAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROGRAMA LEEI EM TANGARÁ DA SERRA	267
Maria de Lourdes Mendes CARVALHO Kátia Maria Kunntz BECK Paulo Correia Franchini BRITO	
O ENSINO DAS GINÁSTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PROEF/UFMT ...	273
Maria Rita Moraes VITÓRIO Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM Clarissa TONON Manoel Francelino da SILVA FILHO Ana Carrilho Romero GRUNENVALDT	
O ENSINO DO HANDEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS VIVENCIADAS PELOS BOLSISTAS DO PIBID NO ENSINO MÉDIO	279
Gustavo LEITE DOS SANTOS Elaine Catarina GERALDES NUNES Pollyana CRISTINA HURTADO LEITE	
O OLHAR DO BOLSISTA DO PIBID SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA DE HANDEBOL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	286
Marcia Azevedo RIEFFEL Crisller Cristina Soares CARIOCA Robson Alex Ferreira	
O OLHAR DO BOLSISTA PIBIDIANO: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO DO HANDEBOL NA ESCOLA ESTADUAL MILITAR TIRADENTES “PROF. NATALINO FERREIRA MENDES”	292
Ana Paula Oliveira de BARROS Mateus Cristiano de CAMPOS Crisller Cristina Soares CARIOCA Robson Alex FERREIRA	
PIBID ¹ E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM PROJETO DE CULTURA LOCAL	296
Gabrielly Silva de OLIVEIRA Laisliner dos Santos MOREIRA Fabiane Moraes KOEHLER Laudinéa de Souza RODRIGUES	
PIBID E A (RE)INVENÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: RUMO A UMA PRÁTICA DOCENTE DESCOLONIZADORA E CRÍTICA	300
Jessica REIS BORGES Bruna DE OLIVEIRA BUENO Ana Maria ANDRADE SANTINO Danie MARCELO DE JESUS	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....306

Eliza Cristina Araujo Cardoso de SOUZA
Juliana Nascimento NAVARRO
Gracielle Fabiane de Arruda COSTA
Laudinéa de Souza RODRIGUES

QUANDO O DIÁLOGO ENSINA: APRENDIZAGENS EM ENCONTROS FORMATIVOS ..312

Adriana Borges dos S. RODRIGUES
Rayane Peres PAVONE

ESTÁGIO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ.....318

Rita Nathanaelly Lima MESQUITA
Nuria Budib MOREIRA
Matheus Gomes Ferreira SANTOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O
ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CAMPO323

Geisiane Maria da Silva FRANÇA

TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CÁCERES-MT329

Sonia dos Reis Carvalho
Rosely Aparecida Romanelli

PÔSTER

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DE
CASO DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA DO IFMT CAMPUS CUIABÁ BELA VISTA ... 336

Andréia Andreóli SILVESTRE
Edenar Souza MONTEIRO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES A PARTIR DO I CICLO DE DEBATES DA UNEMAT.....341

Rodolfo Claudio da CRUZ
Fernanda Deluqui Soares de SOUSA
Gesselaine Tainara da Silva MENDES
Mayla Gabriele Silva Garcia dos SANTOS

INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA NO CURSO DE PEDAGOGIA345

Fernanda Deluqui Soares de SOUSA
Mayla Gabriele Silva Garcia dos SANTOS
Gesselaine Tainara da Silva MENDES
Rodolfo Cláudio da CRUZ



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TRABALHOS COMPLETOS





A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Rejane Souza de Assunção de CAMPOS

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT). E-mail: xwassuncao@gmail.com

Dulcilene Moriman TEIXEIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT). E-mail: dulce.moriman@gmail.com

Jhêssica Marques Evangelista CORDEIRO

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT). E-mail: jhessika.marques@estudante.ifmt.br

Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT). E-mail: carolina.paesano@estudante.ifmt.edu.br

Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT). E-mail: esteffany.nathalia@estudante.ifmt.edu.br

Resumo

O trabalho apresenta uma sequência didática interdisciplinar voltada à valorização da diversidade étnico-racial e à inclusão na Educação Infantil. Elaborada por alunas de Pedagogia, foi aplicada em uma turma de 4 a 5 anos, promovendo o respeito às diferenças por meio de atividades lúdicas, artísticas e reflexivas, com a história *O Cabelo de Lelé* (Belém, 2007) em áudio e Libras. Fundamentada em Mantoan (2015), Tardif (2014), Nóvoa (1995) e Cordeiro (2021), a experiência evidenciou impacto positivo na formação docente e nas crianças, fortalecendo a convivência democrática e destacando a importância da formação crítica e contínua para práticas inclusivas.

Palavras-chave: Formação docente 1. Diversidade 2. Educação Infantil 3.

1 Introdução

Formar professores significa mais do que oferecer cursos ou certificações; trata-se de possibilitar a construção de saberes teóricos, práticos e ético-políticos que sustentem uma atuação pedagógica crítica e comprometida com a transformação social. A formação docente, entendida como um processo contínuo e reflexivo, deve propiciar condições para que o educador compreenda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo os sujeitos, contextos e culturas que constituem o espaço escolar (Tardif, 2014; Nóvoa, 1995).

Ao investir em uma formação sólida e permanente, amplia-se a capacidade dos profissionais de planejar, aplicar e avaliar estratégias pedagógicas inovadoras, coerentes com as demandas reais dos estudantes e com os princípios da educação inclusiva. Os programas voltados à formação docente são fundamentais nesse processo, pois articulam fundamentos teóricos, experiências práticas e a construção da identidade profissional. Conforme Pimenta e

Lima (2019), os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e à Docência assumem papel importante ao complementar as atividades acadêmicas e promover a integração entre o conhecimento teórico e o fazer pedagógico.

A abordagem da diversidade étnico-racial e da inclusão na Educação Infantil constitui um eixo estruturante de uma educação democrática, equitativa e humanizadora. É imprescindível que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem as múltiplas identidades culturais e sociais presentes no ambiente escolar, compreendendo as diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo.

A educação inclusiva, nesse contexto, representa um movimento ético e político de ruptura com as práticas excludentes historicamente consolidadas. Sua efetivação requer não apenas adequações legais e institucionais, mas sobretudo uma mudança nas concepções pedagógicas e nas atitudes docentes (Mantoan, 2015; Mittler, 2003). A formação de professores deve, portanto, contemplar a compreensão das políticas públicas, das bases legais e das dimensões culturais da inclusão, promovendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica que una sensibilidade, criticidade e compromisso social.

Esses pressupostos teóricos encontram ressonância nas reflexões de Cordeiro (2021), que, ao discutir a formação docente para a diversidade, ressalta a importância da articulação entre teoria e prática na constituição da identidade profissional. Segundo a autora, a formação deve favorecer “uma postura investigativa, crítica e transformadora do educador, capaz de interpretar e agir sobre a realidade escolar com base em valores de equidade e justiça” (Cordeiro, 2021, p. 78).

Dessa forma, o presente trabalho fundamenta-se nesses referenciais teóricos — Tardif (2014), Nóvoa (1995), Mantoan (2015), Mittler (2003), Cavalleiro (2001) e Cordeiro (2021), para discutir a importância da formação docente voltada à diversidade étnico-racial e à inclusão na Educação Infantil. O estudo apresenta uma sequência didática elaborada e aplicada no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, construída de forma interdisciplinar e colaborativa por alunas vinculadas a distintos programas institucionais. Busca-se, por meio dessa experiência formativa, evidenciar a relevância da integração entre teoria e prática na formação docente, destacando como a elaboração e a aplicação da proposta contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para a valorização da diversidade e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Mantoan (2015), educar para a inclusão significa formar uma nova geração baseada na colaboração, no respeito e na valorização das diferenças, rompendo com

modelos excludentes e hierarquizantes de ensino. No campo da formação docente, Nóvoa (1995) argumenta que a formação deve favorecer uma postura crítico-reflexiva, promovendo a autonomia intelectual e a consciência ética do professor diante das complexidades da prática educativa. Nesse mesmo sentido, Tardif (2014) defende que o professor é um sujeito que mobiliza saberes múltiplos — pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais — para responder às demandas concretas do ensino. Assim, o docente não é mero transmissor de conteúdos, mas um intelectual prático que articula teoria e ação de modo reflexivo e contextualizado.

No que se refere às políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as instituições de ensino públicas e privadas. Essa determinação legal reafirma o compromisso da educação brasileira com o enfrentamento do racismo e da discriminação, promovendo o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira. Dessa forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a LDB, reforça o papel da escola como espaço de valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

Em síntese, os referenciais teóricos aqui apresentados sustentam que a formação docente é o eixo central da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e antirracista. Tal formação deve possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como potencialidades e que contribuam para a consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a equidade social.

2 Metodologia

A elaboração e implementação da sequência didática adotaram uma abordagem qualitativa. A escolha dessa perspectiva metodológica justifica-se por possibilitar não apenas a descrição detalhada das ações desenvolvidas, mas também a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e a compreensão dos processos que emergem durante a prática pedagógica. Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa, enquanto exercício investigativo, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a explorar novos enfoques. Essa flexibilidade metodológica torna-se essencial em estudos de natureza formativa e interventiva, como o que aqui se propõe.

A pesquisa assume, portanto, caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender como a integração entre teoria e prática. Essa perspectiva é reforçada por Minayo e Dislandes (2009), ao destacar que a investigação qualitativa possibilita captar o universo de significados, motivos, aspirações e valores que estruturam as práticas sociais, o que se mostra fundamental para o estudo de processos educativos.

A sequência didática foi construída de forma interdisciplinar, integrando as disciplinas Metodologia e Estratégia de Ensino de História e Geografia e Seminário Integrador V, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa integração curricular favoreceu a articulação entre conteúdos, práticas e reflexões, ampliando a compreensão dos fenômenos educacionais e promovendo uma abordagem mais ampla e significativa do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Japiassú (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A aplicação da sequência didática ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT, junto a uma turma de crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Esse contexto possibilitou a vivência de uma prática pedagógica em ambiente real de aprendizagem, respeitando as especificidades da Educação Infantil e as necessidades próprias dessa faixa etária. A escolha desse público revelou-se significativa, pois permitiu observar como propostas interdisciplinares e inclusivas podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a metodologia deste trabalho configura-se como um processo formativo e investigativo, no qual a ação docente é compreendida como espaço de pesquisa e reflexão. A vivência de elaboração e aplicação da sequência didática não apenas produziu dados sobre a prática, mas também gerou aprendizagens profissionais e reformulações conceituais acerca da inclusão e da diversidade étnico-racial no cotidiano da Educação Infantil.

3 Planejamento da sequência didática

O planejamento teve início com a escolha do tema “Promovendo a Diversidade e o Respeito na Educação Infantil”, com foco na valorização da diversidade étnico-racial e no reconhecimento positivo das diferenças individuais, culturais e sociais entre as crianças. A proposta foi estruturada conforme o modelo pedagógico da unidade escolar, observando os eixos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando os campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Traços, sons, cores e imagens” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados pela Base Nacional Comum Curricular, foram adotados como referência para a construção da sequência didática, garantindo que as atividades propostas estivessem alinhadas aos princípios da educação integral e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil, como segue:

- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características do próprio corpo e respeito às características dos outros;
- (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;
- (EI03EO04) Comunicar ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos;
- (EI03CG05) Coordenar habilidades manuais em situações diversas;
- (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio de múltiplas linguagens;
- (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem e outras produções artísticas.

No **primeiro momento** o planejamento envolveu a rotina diária: acolher e receber os alunos com alegria, cantar músicas de boa tarde e pedir que cada um fale sobre o que fizeram na parte da manhã antes de vir à escola; roda de conversa (tempo, calendário, quantos somos hoje, quem faltou e hora da novidade). A roda de conversa: mostrar mídia com diferentes tons de pele, tipos de cabelo, e culturas <https://youtu.be/m3yO3xa62FQ?si=luaB6hEbTFxqStCG>; e interagir realizando as seguintes perguntas: “O que você vê nessas imagens?” “As pessoas são iguais?” “O que torna cada uma especial?” “Como é o seu cabelo? E sua pele?” e outras perguntas pertinentes ao tema que forem surgindo ao longo da roda de conversa.

No **segundo momento** a contação de história através de mídia: “O cabelo de Lelê” – Valéria Belém, com duas opções de mídia, sendo uma contando a história em áudio e outra em libras, pois na sala em questão não tinha crianças surdas, mas a inclusão precisa ser feita em todos os momentos: <https://youtu.be/RriQiWMnDXU?si=5B262vt9VoPu3hV9> <https://youtu.be/cV3qpnKrZzs?si=2BQd6lwsGOi2rR98>. Segundo Vygotsky (1998), a contação de histórias na Educação Infantil é uma prática potente para o desenvolvimento da imaginação e da empatia, favorecendo o reconhecimento da diversidade e a ampliação da consciência cultural das crianças.

No **terceiro momento** do planejamento, a atividade abrangeu a montagem do ‘Cartaz da Beleza’: cada criança escolhe um molde de rosto e lápis de cor para recriar o cabelo de Lelê, compondo, ao final, um cartaz coletivo com todos os rostos. No quarto momento o encerramento da atividade e reflexão com a conversa final: reforçando que todos somos diferentes e isso é maravilhoso; cada um é único, com sua cor, cabelo, cultura e história; “A turma de vocês é linda justamente porque é diversa!”.

O planejamento também foi elaborado de forma a garantir a inclusão e acessibilidade comunicacional, com o uso de recursos audiovisuais e versões em Língua Brasileira de Sinais (Libras), assegurando que todas as crianças pudessem participar ativamente das experiências propostas. Essa escolha reforça o princípio de que a educação inclusiva deve estar presente em todas as práticas pedagógicas, não apenas quando há estudantes com deficiência na turma.

4 Desenvolvimento em sala de aula

O desenvolvimento da sequência didática foi organizado em quatro momentos, afim de seguir o planejamento:

Primeiro momento — Acolhimento e roda de conversa: As crianças foram recebidas de forma acolhedora e participativa, organizadas em roda, e convidadas a cantar músicas de boas-vindas e compartilhar experiências do dia. A rotina incluiu marcação do calendário, contagem dos presentes e um “momento da novidade”, estimulando a socialização e o senso de pertencimento.

Na sequência, foi exibido o vídeo com imagens representando diferentes tons de pele (conforme mídia colocada no planejamento). Durante o diálogo, as crianças demonstraram curiosidade e engajamento, reconhecendo semelhanças e diferenças e expressando percepções sobre sua própria identidade.

Segundo momento — Contação de história: A história O Cabelo de Lelê, de Valéria Belém, foi apresentada por meio de duas mídias: uma em áudio e outra em Língua Brasileira de Sinais (conforme mídias colocadas no planejamento). Mesmo não havendo alunos surdos na turma, a inclusão da Libras teve caráter pedagógico e formativo, sensibilizando as crianças para diferentes formas de comunicação. Durante a contação, observou-se forte envolvimento emocional. Para favorecer a organização e a escuta, foi instituída a regra de uso do “microfone simbólico” — apenas quem o segurasse poderia falar. Conforme observa Hooks (1994), narrativas que representam a pluralidade racial e cultural contribuem para o fortalecimento da autoestima e o combate a estereótipos.

Terceiro momento — Produção artística: “Cartaz da Beleza”: As crianças receberam moldes de rostos e materiais de pintura para recriar cabelos inspirados na personagem Lelê. A atividade promoveu expressão artística, criatividade e reconhecimento positivo da própria identidade. As produções individuais foram reunidas em um cartaz coletivo, representando visualmente a diversidade da turma e o respeito às diferenças.

Quarto momento — Encerramento e reflexão coletiva: Na roda final, as crianças observaram o “Cartaz da Beleza” e refletiram sobre o aprendizado, reforçando que “somos diferentes e isso é maravilhoso”. Cada estudante escolheu uma lembrancinha em formato de coração — cada uma de cor diferente — simbolizando a beleza da diversidade. O encerramento reafirmou os valores de inclusão, respeito e valorização das diferenças, consolidando a vivência prática dos objetivos propostos.

A Figura 1 ilustra momentos da sequência didática, evidenciando a interação, a expressão artística e a construção coletiva, que demonstram o envolvimento das crianças em práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Figura 1 – Momentos das atividades desenvolvidas



Fonte: Autoria própria (2025).

5 Resultados e discussões

A aplicação da sequência didática possibilitou observar resultados significativos, tanto no envolvimento das crianças quanto no processo de formação docente das participantes. Durante o desenvolvimento das atividades, foi perceptível o engajamento, a curiosidade e a espontaneidade das crianças, que participaram ativamente das diferentes propostas,

demonstrando interesse genuíno pelos conteúdos e pelas interações promovidas (BNCC, 2017; Godoy, 1995). O planejamento revelou-se eficaz ao integrar diversas linguagens — oral, escrita, artística e corporal — favorecendo a expressão das identidades individuais e coletivas. Essa diversidade de experiências evidencia a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam convívio, expressão e autoconhecimento (Mantoan, 2015; Vygotsky, 1998).

A proposta pedagógica mostrou que as crianças já reconhecem diferenças entre si, mas ainda necessitam de mediações para compreender e valorizar a diversidade. As atividades desenvolvidas estimularam sentimentos de aceitação, orgulho e respeito, promovendo atitudes inclusivas e fortalecendo a convivência democrática. A construção coletiva do cartaz final destacou a importância da valorização das singularidades, da cooperação e do reconhecimento das múltiplas formas de expressão e comunicação no ambiente escolar.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência possibilitou às futuras professoras refletirem criticamente sobre suas concepções de diversidade e testarem estratégias pedagógicas significativas em sala de aula. As participantes analisaram como práticas interdisciplinares, fundamentadas na teoria e nas orientações curriculares (LDB nº 9.394/1996; BNCC, 2017), impactam o desenvolvimento integral das crianças e contribuem para a construção de uma identidade profissional ética e reflexiva. Os resultados indicam que vivências práticas, articuladas com fundamentos teóricos e legais, fortalecem a competência docente e ampliam a capacidade de planejar e desenvolver práticas inclusivas e equitativas (Cordeiro, 2021).

De forma geral, a sequência didática demonstrou que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a promoção de valores inclusivos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de relações interativas pautadas na diversidade. A análise dos resultados evidencia que o engajamento das crianças e a reflexão das docentes configuram-se como indicadores importantes de sucesso pedagógico, sugerindo que a mediação cuidadosa, o planejamento interdisciplinar e a utilização de recursos acessíveis são estratégias fundamentais para efetivar a inclusão desde os primeiros anos escolares (Mantoan, 2015; Vygotsky, 1978).

6 Considerações finais

A experiência pedagógica apresentada neste trabalho reafirma a importância da formação docente comprometida com os princípios da inclusão e da valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos da Educação Infantil (Mantoan, 2015; Cordeiro, 2021). A sequência didática elaborada e aplicada demonstrou que, quando o planejamento é pautado em práticas interdisciplinares, sensíveis e contextualizadas, é possível promover aprendizagens

significativas que fortalecem a identidade, o respeito mútuo e a convivência democrática entre as crianças (BNCC, 2017).

O envolvimento das crianças nas atividades demonstrou curiosidade e entusiasmo, mas também a necessidade de mediações para desconstruir estereótipos e valorizar as diferenças. A rejeição ao cabelo da personagem Lelê por uma criança negra evidenciou como preconceitos podem surgir precocemente, reforçando a importância de práticas que promovam o orgulho e o reconhecimento das identidades (Godoy, 1995). A experiência articulou teoria e ação, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas e a reflexão crítica sobre o papel docente na construção de uma escola plural e democrática (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014). A inclusão da Libras reafirmou o compromisso com a diversidade (BNCC, 2017).

Portanto, a formação docente deve ser contínua, crítica e sensível às demandas sociais, culturais e afetivas das crianças. Trabalhar a diversidade étnico-racial e a inclusão na Educação Infantil não constitui apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais equitativa, empática e consciente de suas múltiplas identidades (Mantoan, 2015; Vygotsky, 1998; Cordeiro, 2021).

Referências

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 28 de setembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html Acesso em 28 de setembro de 2025.

CANAL DO ENSINO. **Interdisciplinaridade na educação**. YouTube, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/m3yO3xa62FQ>. Acesso em: 05 out de 2025.

CANAL DO ENSINO. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação**. YouTube, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/RriQiWMnDXU>. Acesso em: 05 outubro de 2025.

CANAL DO ENSINO. **Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade na educação**. YouTube, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/cV3qpnKrZzs> . Acesso em: 05 outubro de 2025.

CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2001.

CORDEIRO, S. P. R. L. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da educação para todos.** 2021. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Orientadora: Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/search?query=suammy> Acesso em 25 set 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt Acesso em 27 de setembro de 2025.

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.** Routledge, 1994.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MANTOAN, M.T.G. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, M. C. de S; DISLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782019000100200&lng=en&nrm=iso Acesso em 21 set de 2025.

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

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



DA TEORIA À SALA DE AULA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA POTENCIALIZAR A ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO DO ENEM

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Luma POLICARPO

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: lummapolicarpo@gmail.com

Soila Canam

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

Rafael CAMPIÃO

(Docente da rede estadual/Alta Floresta/Mato Grosso). E-mail: rafael.campiao@edu.mt.gov.br

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa aplicada que, à luz da transposição didática, reposiciona os operadores argumentativos (conjunções) no ensino de redação do ENEM. A partir de oficinas formativas com docentes, análise de redações e critérios oficiais de correção, discutimos como o deslocamento de uma prática taxonômica para uma abordagem funcional-discursiva favorece coesão, progressão e orientação persuasiva do texto. Os resultados indicam melhor compreensão das exigências do exame e subsidiam intervenções pedagógicas que valorizam a textualidade e a argumentação na escola pública.

Palavras-chave: Transposição didática; Operadores argumentativos; ENEM.

1 Introdução

Pensando nas novas orientações que direcionam o ensino no Brasil e no Estado de Mato Grosso, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC, 2018), sendo o último pautado e baseado na BNCC, ambos os documentos prezam em atender às necessidades dos discentes e prepará-los para o futuro, tornando-os sujeitos protagonistas juvenis e concomitante a isso poderem elaborar seus projetos de vida, a fim de ter objetivos traçados e poder dar a continuidade aos estudos.

Este trabalho fundamenta-se na hipótese de que o ensino tradicional de redação, historicamente focado na estrutura linguística formal, negligenciou as contribuições discursivas dos estudantes. Para investigar essa problemática, a pesquisa propõe didatizar os conteúdos teóricos sobre produção argumentativa, transformando-os em práticas sistemáticas que abordem não apenas elementos gramaticais (conjunções coordenadas e subordinadas), mas principalmente os fatores de textualidade presentes nas dissertações do Enem.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e documental, realizando a transposição didática através de reuniões reflexivas com professores, seguindo diretrizes da BNCC. O processo envolveu reposicionar as conjunções de simples classificação morfosintática para elementos estratégicos de convencimento argumentativo, enfatizando seu poder persuasivo na construção textual.

Foram desenvolvidas oficinas práticas com docentes voluntários, proporcionando suporte teórico-prático para o trabalho com escrita argumentativa. Essas atividades capacitaram os professores tanto para aplicação em sala de aula quanto para atuação em grupos de correção de redações.

O trabalho evidencia a importância do "saber argumentar" como competência fundamental, considerando as dificuldades estudantis na produção dissertativa - gênero essencial para acesso ao ensino superior. A transposição didática proposta visa transformar conhecimentos linguísticos teóricos em ferramentas práticas para o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

2 Argumentação no Currículo: Princípios e Transposição

Nesta linha, linguagem e argumentação caminham juntas em prol de uma educação que tenha como base a interação por meio do discurso, por isso a linguagem é vista segundo Koch (2011, p. 15), “como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se assim, portanto pela argumentatividade”, em outro termo, é como utilizamos para disseminar nossas ideias, pensamentos, conceitos e etc.

O ensino de Língua Materna abre um leque de possibilidades para praticar o exercício do pensamento crítico, contudo é necessário que o docente faça essa ponte de ensino com o discente e, por acreditar nisso, é que a BNCC, a qual tem como foco “proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo” (BRASIL, 2018, p. 36), direciona os suportes teóricos e metodológicos do ensino de Línguas.

Assim, esse estudo tem como eixo a produção de texto da dissertação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), texto esse que cumpre o propósito comunicativo de convencer o leitor sobre determinada temática, essa persuasão acontece através da argumentação, princípio básico desse tipo de texto.

Dessa forma sabe-se que a ação de argumentar faz parte da rotina, é algo que desde a infância a pessoa é predestinada a fazer, desde o momento que quer algo dos pais, amigos e familiares, tentando justificar e apresentar pontos relevantes para as solicitações, e isso se faz

presente em vários gêneros discursivos (orais ou escritos), e até mesmo nas conversas banais em que há a tentativa de convencer o outro de determinada ideia e por mais que tente, não há como ser neutro no discurso.

De acordo com Koch,

O ato linguístico fundamental é o **ato de argumentar**. Isto significa que comunicar não é agir na explicitude linguística e sim montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos construídos na tríade do **falar**, **dizer** e **mostrar** (grifos da autora). (KOCH, 2011, p.10)

Portanto, é através da interação social que se dá a argumentatividade, dado que é uma habilidade que torna os educandos capazes de pensar, refletir, dialogar, descobrir e questionar. Além disso, a autora sustenta sua defesa sobre argumentação, ao dizer que:

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2011, p. 159).

Nessa perspectiva, constata-se o papel dos conectivos, sejam eles conjunção, advérbio ou até as figuras de linguagem que atuam como os operadores argumentativos no discurso.

Apesar de os textos argumentativos estarem nos planejamentos anuais da disciplina de Língua Portuguesa, nota-se que os estudantes apresentam algumas dificuldades no momento de escrever. Isso ocorre pelo fato de que para produzir um texto é necessária uma trajetória de leitura crítica para posterior posicionamento.

Na produção de texto, dissertar é argumentar, ou seja, escreve-se com a intenção de persuadir, convencer o outro do seu posicionamento, isso se dá através de argumentos e elementos argumentativos na construção do discurso/texto.

2.1 Conceitos de Transposição Didática e Implicações para a Prática Pedagógica

No cenário atual das escolas públicas da Educação Básica, observam-se baixos índices de aproveitamento e rendimento, além de resistência dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo nas aulas de produção textual, pois é nítida as dificuldades que os alunos sentem em suas escritas, sejam de ordem estrutural ou gramatical, assim estes impasses refletem no registro de suas produções.

Geralmente, os docentes enfrentam algumas dificuldades em adequar os conteúdos e o modo de ensinar de maneira mais efetiva aos discentes, levando em conta que precisamos considerar o entorno social, cognitivo, cultural e a realidade em que o educando está inserido.

Sendo assim, ensinar e aprender são questões relevantes para a prática pedagógica, visto que são processos inerentes que o ser humano está submetido a passar.

Por consequência, foi pensado nesses contratempos na vida do estudante e com escopo de promover a socialização de conhecimentos e a troca de experiências entre os docentes de Língua Portuguesa, foi realizada a transposição didática que possibilita um novo olhar de ensino para as aulas de produções de texto.

O termo transposição didática foi criado em 1975 pelo sociólogo Michel Verret em seu trabalho de doutorado *Le temps des études* (1975), contudo mais tarde foi aperfeiçoado em 1980 por Yves Chevallard através de sua obra *La transposición didáctica : de l saber sabio al saber enseñado* (1980).

Consoante Chevallard, a Transposição Didática é percebida como um processo, no qual:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática. CHEVALLARD (1991, p.45),

Ou seja, transformar um saber científico em um saber a ser ensinado, para isso é preciso adaptar o conhecimento de maneira que o indivíduo possa compreender o conhecimento científico.

Ao docente, mediador de ensino, o ofício de selecionar, planejar, e executar os conteúdos para os discentes é esperado. Sendo assim, depreende-se que a transposição didática é a oportunização de os educadores complementarem seus conhecimentos para que os alunos aprendam o saber científico em uma linguagem mais acessível e de acordo com sua realidade.

Moreira e Candau salientam que:

Não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência devem sofrer uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23).

Consequente, através da grade curricular de ensino e a percepção do objeto selecionado, o educador irá selecionar e preparar suas aulas em conformidade com o habitual de seu aluno, para que o conteúdo faça sentido e tenha significação com sua realidade e vivência.

O DRC-MT (2021, p.11) revalida que é necessário “promover situações que ajudam o estudante a se desenvolver como indivíduo inserido em sociedade, consciente de si mesmo, de seu corpo e sentimentos, o torna capaz de interagir de maneira significativa na realidade a sua volta. “

Defensoras da concepção interacional da língua, Koch e Elias propagam alguns procedimentos da escrita, tais como:

- ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. Koch e Elias (2010, p.34)

Posto isso, entende-se que a escrita depende de vários parâmetros, como por exemplo, o seu contexto de comunicação e produção, por isso há a necessidade de o corpo docente ter esse enfoque no momento em que for realizar o trabalho com a produção textual escrita.

Em síntese, ao conceber a linguagem como ação social e a argumentação como eixo estruturante do discurso, reafirma-se que formar leitores-autores capazes de posicionar-se criticamente requer um trabalho sistemático com gêneros, operações de pensamento e operadores argumentativos, em consonância às diretrizes da BNCC.

Nesse horizonte, a dissertação do ENEM configura-se como espaço privilegiado para articular leitura crítica, seleção de argumentos e organização textual, exigindo do docente mediações intencionais que aproximem teoria e prática.

Assim, a transposição didática torna-se condição para que saberes acadêmicos e escolares se convertam em experiências de escrita significativa, fortalecendo a autonomia discursiva dos estudantes e sua participação ética e responsável no debate público.

3 Do planejamento à prática: sequência formativa sobre conjunções como operadores argumentativo

A transposição didática delineada neste estudo busca dialogar diretamente com docentes de Língua Portuguesa, orientando o ensino da conjunção como operador argumentativo capaz de estruturar e fortalecer a argumentação textual.

A transposição didática, cujo eixo central é o ensino e o uso da conjunção como operador argumentativo em textos do ENEM, foi desenvolvida em dez encontros com docentes voluntários de Língua Portuguesa, realizados via Google Meet. Em sua concepção, considerou-se a bagagem profissional acumulada pelas/os professoras/es ao longo da carreira no trato das conjunções, incorporando seus saberes prévios como ponto de partida para a formação.

Sua estrutura está dividida em momentos: o primeiro para apresentação e objetivos do projeto e o segundo para leitura de *papers* (teoria da redação), o primeiro texto/proposta para sondagem, o terceiro exposição dos critérios de avaliação exigido pelos corretores e amostras de redações que atingiram nota mil e os demais momentos com as análises das redações produzidas pelos alunos da Escola André Maggi da cidade de Sapezal para o Enem no ano de 2019, por fim, avaliação geral de todas as oficinas em fórum com os participantes.

Ao total foram três docentes que participaram das oficinas, a seguir foi contextualizada um pouco da trajetória de cada educadora.

A professora A é formada em Letras com habilitação Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis (2014), também é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (2021). E atualmente é servidora efetiva da Secretaria de Educação do Mato Grosso – Rondonópolis e ministra aula para Ensino Fundamental e Médio.

A professora B também é formada em Letras com habilitação Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis (2010), é especialista em Libras com Inclusão pela Faculdades Integradas de Várzea Grande e faz parte do quadro efetivo de profissionais da Secretaria de Educação do Mato Grosso - Rondonópolis e atualmente é mestranda em Ensino, Currículo e Saberes Docentes pela Universidade de Cuiabá. Ministra aula apenas para o Ensino Médio.

A docente C possui graduação em Letras: Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Cuiabá (2003), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso Campus Rondonópolis (2015), Doutoranda em Linguística, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Cáceres. E atua como professora contratada na Secretaria Municipal de Ensino de Rondonópolis no Ensino Fundamental e tutora nos cursos de graduação em Licenciatura pela Unemat.

Cabe salientar, que ao longo das oficinas com as análises das produções, focalizamos o texto em seu papel discursivo, verificando as contribuições discursivas do discente e embasamentos, referenciais, questões textuais: coesão, coerência e fatores responsáveis pelo texto argumentativo, implicações gramaticais, lexicais e discursivas do texto.

1º momento: apresentação do projeto: Objetivo foi apresentar o trabalho aos docentes, explicando o viés do debate e deixando claro a possibilidade de trabalho que foque o interacionismo nas metodologias de ensino.

2º momento: Discussão sobre a teoria da redação: Apesar dos educadores saberem sobre a teoria da redação, considerou se válido retomar a discussão para que não houvesse eventuais dúvidas.

3º momento: Grade de correção Enem (Cartilha do participante- INEP) e amostragem das redações que atingiram nota mil: Nesse momento foi exposto e discutido as competências que o Enem utiliza para fazer a correção das redações dos educandos e também disponibilizado em arquivo de word um modelo de folha de redação já com a tabela com as competências a serem avaliadas.

Além disso, foi feita análises de duas redações que alcançaram nota mil no exame e que está disponível na cartilha.

4º a 9º momento: Análises das dez redações: Nesse momento foi discutido e mostrado aos professores as redações analisadas com focalização na conjunção em seu papel argumentativo, além disso com a utilização de recurso didáticos inicia-se o debate, observando os critérios exigidos pelo Enem, bem como contribuições discursivas do aluno e embasamentos, referenciais, questões textuais, como a coesão, coerência e fatores responsáveis pelo texto argumentativo, implicações gramaticais, lexicais e discursivas do texto.

10º momento: finalização: As reuniões foram documentadas através de registros diários sobre a colaboração de cada participante durante as discussões. No último encontro aplicou-se um questionário como instrumento de coleta de dados destinado a fim de auxiliar e verificar as opiniões dos investigados.

Em suma, pode-se observar que os docentes em sua maioria sabem a importância e papel da conjunção como elemento argumentativo na construção do texto, entretanto, relataram que aprenderam isso nos anos de vivência em sala de aula e que durante a formação da Educação Básica e também a graduação não se tinha esse conhecimento e nem uma abordagem nesse viés. As educadoras elencaram algumas dificuldades em focar no papel discursivo de uma classe gramatical, visto que a carga horária da disciplina não dá conta de tantos conteúdos que são postos nos planejamentos anuais, ainda mencionaram a mudança que haverá na matriz curricular para o Ensino Médio no Mato Grosso, em que a disciplina de Língua Portuguesa passará a ter apenas duas aulas semanais.

Ademais, relataram que um trabalho com esse enfoque demanda muito tempo e que o aluno deveria ter uma bagagem advinda do Ensino Fundamental, dado que os alunos chegam ao Ensino Médio e nem sabem quais são as classes gramaticais, então como focar no papel discursivo se o aluno nem sabe o que é?

Contudo, não descartaram a possibilidade de um trabalho conforme foi apresentada na Transposição Didática, afirmaram ainda que o enfoque na perspectiva interacionista teria muito o que acrescentar na vida do estudante, e que é um assunto necessário para ser discutido com os demais profissionais da área para que haja mudança na forma de lecionar e a comunidade escolar entenda que o ensino da Língua Portuguesa não é apenas decorar regras.

4 Considerações finais

Os resultados apresentados confirmam a pertinência da transposição didática para (re)posicionar as conjunções como operadores argumentativos no ensino de redação voltado ao ENEM, deslocando o foco de práticas taxonômicas para finalidades discursivas (progressão, coesão e orientação persuasiva). A combinação de oficinas formativas, análise de redações e referenciais oficiais de correção mostrou-se eficaz para tornar explícitos os efeitos de sentido dos conectores na construção da tese, no encadeamento dos argumentos e no fechamento conclusivo, produzindo ganhos de clareza para as/os docentes quanto às exigências do exame e às possibilidades de intervenção pedagógica.

Os dados também evidenciam desafios estruturais e formativos: a compreensão do papel discursivo da conjunção tem sido construída majoritariamente na prática profissional, pouco contemplada na formação inicial; há restrições de carga horária e mudanças curriculares que tensionam o tempo didático destinado à leitura–análise–reescrita; e persiste a necessidade de continuidade entre o Ensino Fundamental e o Médio, uma vez que muitos estudantes chegam sem domínio básico das classes gramaticais, o que dificulta o foco na função argumentativa.

Diante desse cenário, a transposição didática se configura não apenas como estratégia pontual, mas como política de ensino em microescala, capaz de alinhar BNCC/DRC-MT, critérios do ENEM e práticas de sala de aula. Para consolidar o “saber argumentar” como competência central, recomenda-se: (i) instituir rubricas que organizem operadores por finalidade argumentativa; (ii) planejar ciclos de reescrita orientada com atenção à progressão e à persuasão; (iii) fortalecer formação continuada em chave interacionista, articulando teoria, exemplares de alto desempenho e correção comentada; e (iv) garantir encadeamento curricular entre etapas, antecipando no Fundamental II o uso funcional de conectores.

Como desdobramento investigativo, sugere-se acompanhar indicadores de desempenho textual dos estudantes ao longo de um ano letivo, verificando a transferência das aprendizagens das oficinas para a produção discente e mapeando quais famílias de operadores (adição, oposição, causa, consequência, condição, conclusão) mais contribuem para a melhoria de coesão, progressão e orientação persuasiva. Em síntese, recolocar a conjunção no centro da

arquitetura argumentativa não é mero ajuste terminológico: trata-se de uma mudança de paradigma que aproxima a escola das práticas sociais de linguagem e potencializa a autoria crítica dos sujeitos em formação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso DRC/MT (2018)**

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2012–2025)

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Vanessa Suligo Araujo Lima

(Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEdu/UNEMAT). E-mail: vanessa.lima@unemat.br

Loriége Pessoa Bitencourt

(Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu//UNEMAT). E-mail:loriege.pessoa@unemat.br

Resumo

O Desenvolvimento Profissional Docente é um campo essencial para compreender como os professores enfrentam desafios, constroem possibilidades e ressignificam sua prática, motivo pelo qual este estudo investigou o que revelam pesquisas sobre o DPD no contexto da Educação Integral. O objetivo foi identificar e analisar produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO (2012 e 2025). Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, fundamentada em Morosini, Santos e Bitencourt (2021). Os resultados evidenciam um campo ainda incipiente, e apontam a necessidade de novos estudos que aprofundem a articulação entre DPD e Educação Integral.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Integral. Educação Básica.

1 Reflexões Iniciais de um Estado do Conhecimento sobre DPD e Educação Integral

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) constitui um campo essencial de investigação, pois permite compreender como os professores enfrentam desafios, elaboram alternativas e ressignificam suas práticas. Na contemporaneidade, o debate ganha relevância ao se articular à Educação Integral, impulsionada pelo Programa Mais Educação (MEC, 2007), que ampliou a jornada escolar e inspirou novas concepções de formação e práticas docentes.

Apesar da expansão dessas políticas, ainda são limitados os estudos que articulam o DPD à Educação Integral, o que reforça a necessidade de investigações que identifiquem contribuições, tendências e lacunas. É nesse horizonte que se insere este estudo, cujo objetivo é analisar o que revelam as pesquisas sobre o DPD na Educação Integral, com base em produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no recorte de 2012 a 2025.

Trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento (EC), fundamentada em Morosini, Santos e Bitencourt (2021). As buscas foram realizadas com o descritor “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Educação Integral”, e o levantamento resultou em produções localizadas nas bases da CAPES e da BDTD/IBICT, sem registros na SciELO. Os resultados compõem o corpus deste artigo e articulam-se à

pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que investiga o DPD no contexto da Educação Integral. Busca-se, assim, ampliar a compreensão sobre a temática e fortalecer a produção acadêmica no campo investigado.

2 Desenvolvimento Profissional Docente no horizonte da Educação Integral

O DPD é compreendido como um processo contínuo de formação que se constrói nas experiências e relações do cotidiano escolar. Para Marcelo García (2009, p. 7), trata-se de “um processo individual e coletivo que deve se concretizar no local de trabalho docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através das experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Essa concepção amplia a visão tradicional de formação, ao entender que aprender a ser professor não se limita a cursos e programas, mas ocorre na prática e na reflexão sobre o próprio fazer docente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) destaca que a experiência é a base da formação e que a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da identidade docente. O professor é reconhecido como sujeito de saber, cuja trajetória se tece na confluência entre o individual e o coletivo, o pessoal e o institucional, o vivido e o refletido.

No contexto a Educação Integral ganha novos contornos, pois o trabalho docente passa a envolver a ampliação do tempo escolar, integração de saberes e articulação entre diferentes espaços e agentes educativos. Para Moll (2012, p. 24), representa “uma concepção de formação humana que reconhece a educação como prática social ampla, vivida dentro e fora da escola”, propondo uma escola aberta às experiências e culturas, onde o professor atua como mediador de aprendizagens significativas e da formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, o DPD implica fortalecer uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa, reconhecendo o professor como sujeito de transformação. Trata-se de dimensão fundamental para a consolidação da Educação Integral, pois contribui para práticas que valorizam a complexidade do humano e a escola como espaço de formação integral. Promover esse desenvolvimento significa investir na autonomia docente, na reflexão coletiva e em condições institucionais que sustentem uma educação pública democrática e humanizadora.

3 Procedimentos Metodológicos do Estado do Conhecimento

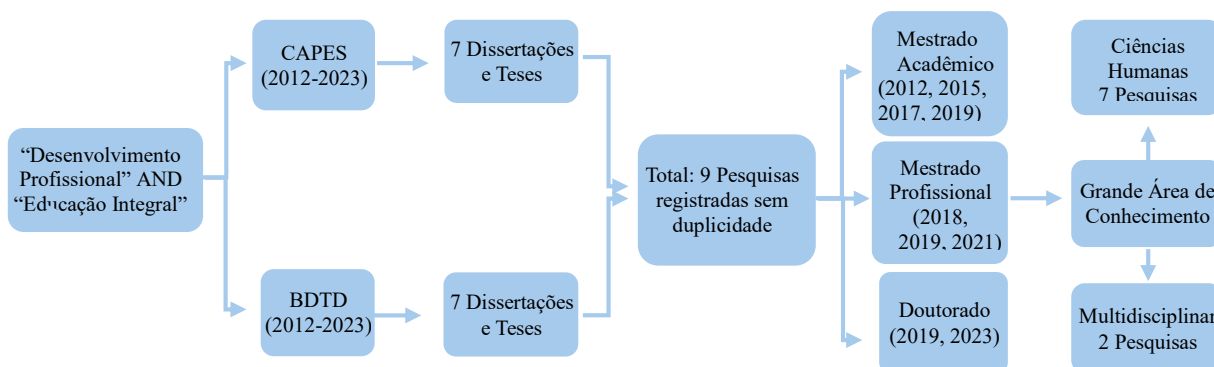
A investigação fundamenta-se no EC, definido por Morosini, Santos e Bitencourt (2021, p. 61) como “um tipo de metodologia bibliográfica utilizada para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento”. Desenvolvida sob abordagem

qualitativa, bibliográfica, a pesquisa buscou compreender como a produção acadêmica tem articulado o DPD na Educação Integral, mapeando, selecionando e analisando dissertações, teses e artigos que dialogam com o tema. O corpus foi constituído a partir de buscas realizadas no CTD/CAPES, BDTD/IBICT e SciELO. Nesta última base não foram localizados estudos. O recorte temporal 2012 a 2025, considera a influência do Programa Mais Educação (2007), que impulsionou o surgimento de pesquisas sobre Educação Integral a partir de 2012.

A análise dos dados foi conduzida pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e interpretação das mensagens, permitindo inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção de seus conteúdos. O processo seguiu as três fases, desdobradas em quatro etapas: organização, codificação, categorização e inferência, que orientaram o processo de análise nesta investigação.

A partir dos procedimentos metodológicos, delinea-se o panorama do EC, construído com o descritor “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Educação Integral”. O cenário que emerge permite observar as produções, suas características, enfoques e lacunas que marcam o campo investigativo. O levantamento identificou nove produções acadêmicas entre 2012 e 2023, que compõem a **Bibliografia Anotada**, distribuídas na grande área de Ciências Humanas (sete) e na área Multidisciplinar (duas), conforma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma de Produções – “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Educação Integral”



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Considerando os critérios de exclusão definidos, dois trabalhos foram retirados do levantamento inicial por não tratarem da temática. O corpus final de análise constitui-se, portanto, de sete produções, cinco recorrentes entre as bases, e duas exclusivas em cada banco, que compõem a **Bibliografia Sistematizada** e são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização das produções selecionadas no CAPES e BDTD/IBICT) – (2012 a 2025)

Descritor de busca: “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Educação Integral”				
Ano	Nível	Autoria	Título	Universidade/Programa/local
2019	Mestrado	FARIAS, Annie da Silva	O Programa Mais Educação em duas escolas da rede Municipal de Ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas.	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém/PA. Programa de Pós-Graduação em Educação.(CTD/CAPES)

2018	Mestrado Profissional	OLIVEIRA, Luan Martins	Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Integral: Contribuições de uma parceria entre Professora e Pesquisador na produção e realização de oficinas de Matemática	Universidade Federal de Ouro Preto/MG (UFOP). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. (CTD e BDTD)
2012	Mestrado	FERREIRA, Jaime Ricardo	O Programa Mais Educação: as repercussões da Formação Docente na prática escolar.	Universidade de Brasília (UNB). Programa de Pós-Graduação em Educação. (CTD e BDTD)
2019	Doutorado	SILVA, Wellynton Rodrigues	Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente nas Escolas de Ensino integral de São Paulo-SP.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Programa de Pós-Graduação em Educação: (CTD e BDTD)
2023	Doutorado	LIMA, Lilian Patricia	A Escola de Ensino Integral como lócus de Formação: Um estudo de caso sobre o Desenvolvimento Profissional Docente mediado pela articulação de um Grupo Colaborativo de Professores de Ciências da Natureza e Matemática.	Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP). Programa de Pós-Graduação. Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática. (CTD e BDTD)
2019	Mestrado Profissional	MASCIOLI Amicci, Dilene Aparecida	A Formação em Contexto na Educação Integral do ponto de vista dos Professores de uma Escola Pública: Uma análise da Dialogicidade no Processo Educativo.	Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGPE). (CTD e BDTD)
2017	Mestrado	ALVES, Aretusa Vanessa Melissa	Implicações do Programa Ensino Integral para o Trabalho Docente: O olhar dos Professores.	Universidade de Taubaté (UNITAU) – Taubaté/SP – Programa de Pós-Graduação em Educação. (BDTD/IBICT)

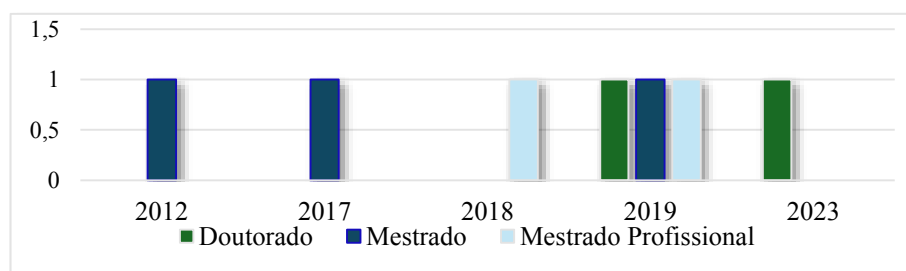
Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

4. Discussão e Resultados: O que relevam as pesquisas sobre o DPD e Educação Integral

Nesta seção, realizamos uma leitura interpretativa das produções analisadas, buscando responder à questão central: *Como as pesquisas evidenciam o Desenvolvimento Profissional Docente no contexto da Educação Integral?* A análise permitiu identificar tendências, desafios e contribuições do campo, mostrando como políticas, processos formativos e práticas docentes se articulam para compreender e promover o DPD. Para isso, as produções foram organizadas em três dimensões — temporal, institucional e metodológica —, possibilitando observar a evolução dos estudos, os contextos acadêmicos e os caminhos de investigação adotados.

Na dimensão temporal, buscou-se compreender em que momentos a temática passou a ganhar espaço nas produções acadêmica, sintetizado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Recorte temporal das Produções acadêmicas (CTD e BDTD)



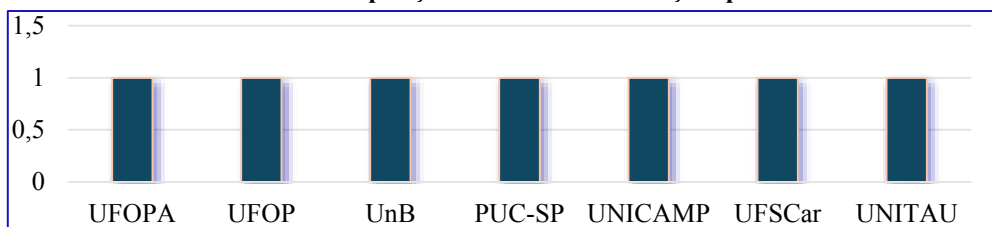
Fonte: Elaborados pelas autoras (2025).

O recorte temporal inicia-se em 2012, com a primeira produção na UnB, voltada às repercussões do Programa Mais Educação. Há uma lacuna até 2017, quando a UNITAU

apresenta estudo sobre o Programa Ensino Integral e o trabalho docente. Em 2018, surge uma dissertação na UFOP, centrada no desenvolvimento profissional de professores de Matemática. O ano de 2019 reúne três pesquisas (UFOPA, PUC-SP e UFSCar), evidenciando diversidade teórico-metodológica, desde análises de políticas públicas até práticas reflexivas e formação continuada. Em 2023, uma tese da UNICAMP enfoca grupos colaborativos de professores, sinalizando uma perspectiva mais contemporânea sobre o tema. Esse panorama temporal revela lacunas na continuidade das pesquisas, mas também um movimento de ampliação e aprofundamento teórico, com foco crescente em práticas colaborativas, reflexivas e identitárias.

Na dimensão institucional, buscou-se identificar as universidades em que as produções foram defendidas, a fim de compreender os contextos acadêmicos que têm acolhido a temática. O Gráfico 2, permitindo visualizar a distribuição da pesquisa no cenário nacional.

Gráfico 2: Disposição das teses e dissertações por IES



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Constata-se que os sete trabalhos estão distribuídos em sete universidades distintas, sem recorrência em uma mesma instituição, o que indica a presença pontual do tema em diferentes contextos acadêmicos. Predominam universidades públicas — federais e estaduais (UnB, UFOPA, UFOP, UFSCar e UNICAMP) —, além de uma instituição confessional (PUC-SP) e uma municipal (UNITAU). A diversidade institucional amplia o alcance geográfico da temática, com maior concentração de pesquisas na região Sudeste e ausência de estudos no Centro-Oeste, especialmente em Mato Grosso, revelando uma lacuna investigativa, e reforça a relevância de novos estudos nesse contexto regional do Centro-Oeste brasileiro.

Apesar da variedade de instituições, o número reduzido de produções e a falta de continuidade em programas específicos evidenciam o caráter incipiente da área. Esse panorama reforça a pertinência deste EC para fortalecer e dar visibilidade a um campo ainda em consolidação, articulado à pesquisa doutoral em desenvolvimento.

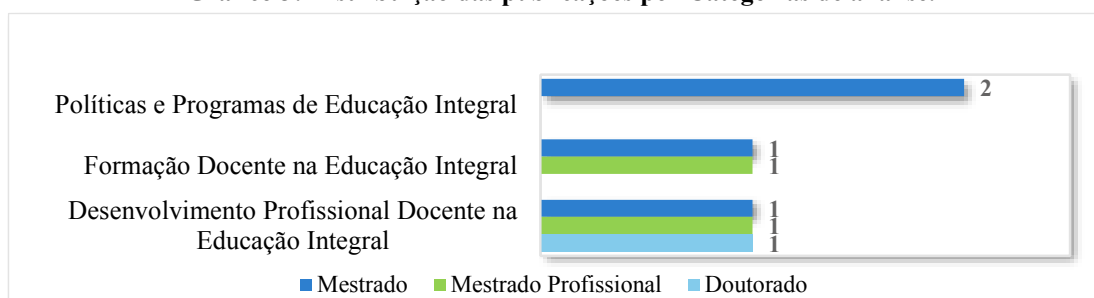
Na dimensão metodológica, predominam abordagens qualitativas, em especial estudos descritivos e analíticos que articulam experiências escolares e análises sobre políticas de Educação Integral e formação docente, com uso de entrevistas, observação, estudo de caso e análise documental. Nenhuma pesquisa adotou a abordagem narrativa, o que aponta

possibilidades para novos estudos que valorizem histórias e trajetórias docentes — perspectiva que orienta a investigação no doutorado.

Dando continuidade à análise, avançou-se para a etapa da **Bibliografia Categorizada**, em que os estudos foram organizados em grupos temáticos a partir de aproximações de sentido. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a categorização é um movimento interpretativo que busca agrupar produções por convergências, evidenciando tendências e lacunas de um campo investigativo. Seguindo Bardin (2016), compreende-se a categorização como etapa fundamental da análise de conteúdo, que reduz e reorganiza o material em conjuntos significativos, permitindo inferências e interpretações teóricas sobre o fenômeno estudado.

Com base nesse referencial, as publicações foram reunidas em três categorias: (1) Políticas e Programas de Educação Integral (Farias, 2019; Alves, 2017); (2) Formação Docente na Educação Integral (Ferreira, 2012; e Mascioli, 2019); e (3) DPD na Educação Integral (Oliveira, 2018; Silva, 2019; Lima, 2023), que abordam o DPD como processo contínuo e colaborativo, articulado à prática, à formação e às relações coletivas que configuram a docência. Gráfico 3:

Gráfico 3: Distribuição das publicações por Categorias de análise.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Essa configuração revela um campo ainda incipiente, em consolidação, composto por diferentes enfoques e pela necessidade de aprofundar o debate sobre o DPD na Educação Integral. Concluída essa etapa, passa-se à **Bibliografia Propositiva**, momento em que, inspiradas em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a análise se amplia, interpretando criticamente o já produzido e projetando novos sentidos para o campo investigado.

4.1 Categoria 1 – Políticas e Programas de Educação Integral

Esta categoria reúne Farias (2019) e Alves (2017), que analisam políticas e programas voltados à implementação da Educação Integral na educação básica, apontando avanços e tensões nas ações de ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, revelando o descompasso entre diretrizes oficiais e condições reais de trabalho docente.

O estudo de Farias (2019) investiga o Programa Mais Educação em escolas municipais de Santarém (PA) e mostra que, embora buscasse promover a formação integral, o programa

enfrentou fragilidades estruturais, falta de acompanhamento e carência de formação continuada. Diante disso, os professores construíram alternativas coletivas e colaborativas, evidenciando uma dimensão formativa emergente da prática cotidiana.

Alves (2017), ao analisar o Programa Ensino Integral de São Paulo, identifica que, apesar das inovações pedagógicas e da ampliação do tempo escolar, o modelo intensifica o controle e o trabalho docente, afetando autonomia e motivação. Mesmo assim, os professores buscam ressignificar suas práticas, produzindo aprendizagens e sentido no próprio contexto.

Esses achados dialogam com Nóvoa (1992) e Marcelo Garcia (2009), que compreendem o desenvolvimento profissional como processo construído na experiência e na autonomia situado escola, nas relações e na reflexão sobre a prática. Moll (2012) amplia essa visão ao afirmar que a Educação Integral, enquanto projeto de formação humana, deve articular tempo, espaço e cultura, para que o trabalho docente se torne significativo e transformador.

Em síntese, as políticas de Educação Integral revelam espaços de contradição e possibilidade: promovem avanços nas oportunidades educativas, mas enfrentam limites estruturais e formativos que impactam o desenvolvimento e a valorização da docência.

4.2 Categoria 2 – Formação Docente na Educação Integral

Esta categoria reúne as pesquisas de Ferreira (2012) e Mascioli (2019), que discutem a formação docente no contexto da Educação Integral, ressaltando a importância da articulação entre teoria e prática e de processos formativos contínuos para a consolidação da proposta. As produções indicam que a efetivação da Educação Integral depende do envolvimento dos professores em formações que promovam reflexão crítica, partilha de saberes e ressignificação.

Ferreira (2012) analisa as repercussões da Formação Inicial e Continuada de Professores na implementação do Programa Mais Educação (PME) em uma escola pública do DP, observando que, embora a política tenha ampliado o debate sobre a formação integral, a ausência de processos formativos consistentes dificultou a apropriação da proposta pelos docentes. Mascioli (2019), por sua vez, investiga a Formação Docente em uma escola pública de São Carlos (SP), com base na dialogicidade freireana e na prática reflexiva desenvolvida em encontros coletivos de estudo, e demonstra que a formação construída no cotidiano escolar, de forma colaborativa e participativa, fortalece a autonomia e a identidade docente.

Essas experiências se aproximam das concepções de Marcelo García (2009), que entende o DPD como processo contínuo, individual e coletivo, enraizado na escola e sustentado pela reflexão sobre a prática, permitindo a reconstrução permanente da identidade docente.

Em síntese, as pesquisas revelam que a Formação Docente na Educação Integral ainda enfrenta fragilidades, especialmente quando vinculada a políticas sem acompanhamento pedagógico, mas apontam caminhos promissores quando enraizada no contexto escolar.

4.3 Categoria 3 – Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Integral

Esta categoria reúne as pesquisas de Oliveira (2018), Silva (2019) e Lima (2023), que abordam o DPD como processo contínuo de aprendizagem e transformação da prática em contextos de Educação Integral. As produções mostram que o DPD se constitui na articulação entre formação, experiência e identidade, sustentado por práticas colaborativas e pela construção coletiva de saberes.

O estudo de Oliveira (2018) investiga a parceria entre professora e pesquisador na realização de oficinas de Matemática, evidenciando que o trabalho colaborativo favoreceu a reflexão sobre o ensino, o desenvolvimento da autonomia e a aproximação entre teoria e prática.

Silva (2019) analisa as ações de formação continuada no Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo e observa que, embora o discurso valorize o professor, persistem práticas de controle e padronização que limitam a autonomia docente. Mesmo assim, os professores constroem percursos próprios de aprendizagem e ressignificam o sentido da docência.

Lima (2023) estuda um grupo colaborativo de professores de Ciências e Matemática em uma escola pública de tempo integral, mostrando que a troca entre pares fortalece a identidade docente e o pertencimento profissional. O grupo consolida-se como espaço de formação e diálogo, no qual se constroem práticas mais coerentes com os princípios da Educação Integral.

Essas análises dialogam com Marcelo Garcia (2009), em que o DPD se concretiza nas relações e experiências compartilhadas na escola, combinando dimensões pessoais e coletivas em processo contínuo de reflexão e reconstrução da prática. Na mesma direção, Nóvoa (1992) compreende como movimento identitário e formativo, no qual o professor ressignifica sua trajetória e reconstrói o sentido de ser docente à medida que reflete sobre o vivido e interage com os outros. Moll (2012) amplia essa visão ao entender que, na Educação Integral, o professor atua como mediador de experiências e articulador de saberes, aprendendo com o território, os estudantes e a comunidade, o que insere o DPD em uma perspectiva de formação humana.

Apesar das potencialidades identificadas, os estudos também revelam fragilidades, como a ausência de políticas de formação continuada, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de consolidar práticas colaborativas permanentes. Assim, o DPD, embora reconhecido como dimensão essencial da docência, ainda se efetiva de modo fragmentado e depende do esforço dos próprios professores para criar espaços de reflexão e aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que as produções contribuem para o avanço da discussão sobre o DPD na Educação Integral, ao evidenciarem práticas formativas que valorizam a colaboração, a reflexão e a construção coletiva de saberes. No entanto, essas experiências ainda se mostram pontuais, o que indica que o campo permanece incipiente, em processo de consolidação, carecendo de maior aprofundamento teórico e empírico e de novas pesquisas que deem visibilidade às experiências docentes e às possibilidades formativas educacionais.

5. Entre Contribuições e Lacunas: Reflexões Finais

O mapeamento evidencia que, embora a Educação Integral tenha ganhado espaço nas produções acadêmicas, o DPD ainda se mostra incipiente. Das sete pesquisas analisadas, apenas três o têm como foco central; as demais concentram-se em políticas, programas e práticas de formação. Esse cenário indica um movimento inicial de aproximação entre as temáticas, revelando que o DPD, embora transversal às discussões sobre formação e políticas educacionais, nem sempre é tomado como foco analítico nas investigações.

As pesquisas que abordam o DPD de forma mais direta são mais recentes, sinalizando um avanço teórico-metodológico na direção de compreender o professor como sujeito de sua formação e protagonista dos processos de mudança e inovação pedagógica em contextos de Educação Integral. Esse deslocamento de olhar — das políticas e programas para o sujeito docente e suas experiências formativas — expressa um importante amadurecimento do campo, ao valorizar as práticas colaborativas, a reflexão sobre o cotidiano e a constituição identitária do professor como dimensões indissociáveis do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, este EC revela um campo em consolidação — ainda incipiente, mas em movimento — que vem destacando a relevância da docência na Educação Integral, embora ainda careça de aprofundamento teórico e empírico sobre o ser e o tornar-se professor nesse contexto. As lacunas identificadas apontam para a necessidade de novos estudos que investiguem o DPD a partir das experiências e relações vividas pelos docentes, compreendendo-o como processo contínuo de construção identitária, reflexão e transformação da prática.

Nesse horizonte, inscreve-se a pesquisa doutoral em desenvolvimento, que busca compreender como professores da Educação Integral, constroem sentidos do DPD e suas trajetórias formativas. Portanto, o estudo não se encerra em si, mas constitui um ponto de partida para novos percursos investigativos, contribuindo para o avanço das discussões e fortalecimento de um campo ainda em construção.

Referências

ALVES, Aretusa Vanessa Melissa. **Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: o olhar dos professores.** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

AMICCI, Dilene Aparecida Mascioli. **A formação em contexto na Educação Integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

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

FARIAS, Annie da Silva. **O Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas.** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, Lilian Patrícia. **A escola de ensino integral como locus de formação: um estudo de caso sobre o desenvolvimento profissional docente mediado pela articulação de um grupo colaborativo de professores de Ciências da Natureza e Matemática.** 2023. 213 f. Tese (Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2012.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

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

OLIVEIRA, Luan Martins. **Desenvolvimento profissional docente na Educação Integral: contribuições de uma parceria entre professora e pesquisador na produção e realização de oficinas de Matemática.** 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

SILVA, Wellynton Rodrigues. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Integral de São Paulo-SP.** 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Eliane Maria de JESUS

(Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEdu/UNEMAT). E-mail: eliane.jesus@unemat.br

Ângela Rita Christofolo de MELLO

(Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu/UNEMAT). E-mail: angela.mello@unemat.br

Resumo

Este texto resulta de um exercício de experimentações metodológicas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Unemat), suscitadas pela participação na disciplina “Pesquisa Narrativa em Linguística Aplicada” da Pós-Graduação em Letras, e objetiva narrar as vivências de professores dos anos iniciais com o ensino da língua inglesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O movimento teórico se sustenta na Pesquisa com narrativa em diálogo com o desenvolvimento profissional docente. A aposta metodológica se deu com uso da linha do tempo para narrar o cotidiano vivenciado. Os pensamentos mobilizados conduzem a reflexões sobre a educação e a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisa com narrativas. PPGEdu/Unemat.

1 Introdução

Para começar elegemos Ghedin e Franco (2006), lembrando que pesquisar é sempre navegar com direção. Assim navegamos, experimentando possibilidades metodológicas no âmbito do doutorado em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/Unemat), onde temos exercitado e mobilizado o exercício de estudar sobre meu tema de pesquisa, neste movimento nos colocamos a pensar sobre com qual método nossa perspectiva teórica melhor dialoga, considerando o intento de investigar “como professoras se tornam alfabetizadoras”.

Mas, não é para falar deste projeto de pesquisa que aqui escrevemos, e sim, para dialogar sobre as possibilidades apresentadas no âmbito da pesquisa em educação. Por isso, aqui apresentamos os exercícios reflexivos realizados durante a disciplina “Pesquisa Narrativa em Linguística Aplicada” cursada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras). Possibilidade mediada pela mobilidade acadêmica entre os Programas de Pós-Graduação.

A disciplina nos desafiou a realizar um micro-estudo narrativo com temas na área da linguística, e, este exercício permitiu aprender um pouco mais sobre as possibilidades com escutas na pesquisa e o uso de diferentes instrumentos de coleta para acessar as narrativas dos

participantes. Diante disso, apresentamos aqui esse movimento de escuta realizado, deste desafio proposto, nos propondo a falar sobre o desenvolvimento profissional docente, atrelado a identidade do professor da Educação Básica, constituída em meio às suas vivências curriculares com o ensino de línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; partindo da escuta de um professor e uma professora.

Carlos Marcelo Garcia (2009, p.7), entende “o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

O objetivo que para nós se apresenta aqui é o de: *narrar a experiências de professores com o ensino de línguas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando como essas vivências constituem sua identidade profissional.*

O interesse pelo tema surge de mais querer compreender os desafios enfrentados por nós professores, quando intimados a dar conta de conteúdos/disciplinas nas quais nossa formação não se aprofundou. Lembrando que para atuar na Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - a formação é pedagogia, não sendo necessário formação em letras ou mesmo domínio da Libras. O que por si só, já demonstra a fragilidade dos nossos cursos de formação, afinal de contas, falando em âmbito social, pessoas surdas tendem a sofrer processos de exclusão pela ausência de comunicação efetiva nos espaços públicos, e a escola, acaba por reforçá-la quando não tem um profissional preparado para atender e incluir essa criança em sala de aula. Isso mostra uma demanda urgente no âmbito da formação de professores e das políticas públicas.

Afinal de contas, “no processo de desenvolvimento profissional, o professor da educação básica, se reconhece nessa dimensão interdisciplinar que envolve o ensino de línguas?”. De acordo com Gatti (2013, p.54), “os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente”. O fazer docente já aparece aqui como elemento fundante da prática educativa.

Considerando o objetivo proposto, elegi a escuta de dois professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais da rede pública de ensino de Porto dos Gaúchos-MT; uma professora de uma turma de 5º ano que trabalha com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e um professor de uma turma de 4º ano que trabalha com o ensino da língua inglesa.

Os participantes foram eleitos com intuito de ouvir suas histórias de vida sobre o ensino de línguas, percebendo como isso constitui sua identidade. Optei por trabalhar com a narrativa visual. Escolhi como instrumento de coleta de dados a “linha do tempo”, compreendendo-a como instrumento que “ajuda as pessoas a reconstruírem seu passado e terem consciência de si mesmas” (Ferreira, Silva, Correia, 2021, p.1).

Em um dos momentos da disciplina apresentamos diferentes instrumentos de coletas de narrativas: grupo focal, memorial, entrevistas, fotografia, diário, desenho, relato multimodal. Entre eles também foi apresentada a linha do tempo que capturou nossa atenção, por seu formato e estética, tendo optado por ela para conduzir nosso micro-estudo.

Neste trabalho entendemos a narrativa como uma forma de caracterizar a experiência humana, que acontece de acordo com uma temporalidade, um contexto social e um espaço/lugar (Clandinin & Connelly, 2015). Deste modo, esperamos ouvir as histórias desses professores sobre o que vivenciam diariamente no cotidiano da sala de aula.

Ao eleger a narrativa visual compreendemos com Brandão, Oliveira e Santos (2023, p.291), que “a pesquisa narrativa visual, [...] é entendida como qualquer abordagem de cunho narrativo que se vale do uso de algum tipo de material visual (desenhos, fotografias, colagens, diagramas, etc.).

Considerando que para que o participante consiga narrar aquilo que os move, é preciso assumir e conduzir o processo para que possam contar suas histórias, afinal, somos pesquisadores e queremos ouvir suas histórias de vida. Tendo isso em perspectiva, contatamos os professores explicando sobre o estudo que estava sendo realizado para essa disciplina, e convidando-os a participar, após o aceite para participação, encaminhamos a questão e a instrução para a linha do tempo.

2 Primeira história - professora do 5ºano

Para a escuta da professora, encaminhamos a seguinte questão: “Como é para você enquanto pedagoga, o trabalho com línguas na sua turma, em especial, com a língua de sinais considerando que tem uma criança surda em sala?”

Seguida da instrução: “Faça uma linha do tempo contemplando sua vivência na educação, apresentando os principais eventos, que te conduziram até o lugar onde está: enquanto professora da educação básica, que precisa articular o trabalho com libras na sua turma frente a especificidade exigida. Em seguida, escreva uma explicação detalhada sobre a linha do tempo”.

Seguindo essa orientação a professora solicitou um tempo para fazer sua linha do tempo, e então após passado algumas semanas a encaminhou, conforme imagem abaixo:

Imagem 1- Linha do tempo da professora



Fonte: professora participante (2025).

Podemos perceber que a professora elege a linha do tempo vertical apresentando as informações cronologicamente, estando o primeiro evento no topo da página e o último ao final dela. O registro segue um padrão de escrita textual, contendo os elementos: ano, título e relato do episódio na horizontal da página. A escolha por dar títulos a cada período indicado e narrado, mostra o que pretende destacar, e, o que lhe é mais evidente deste período. Por essa escolha, pode parecer uma narrativa multimodal, pois não faz uso apenas de imagem, mas, combina imagem e texto, porém, vale lembrar que a linha do tempo é uma narrativa visual, por isso a assumimos como tal neste trabalho.

A professora inicia sua linha do tempo marcando o início da docência como ponto de partida para sua trajetória, e seu contato com a Libras aparece vinculada a formação continuada por meio de dois momentos em que faz um curso da Língua Brasileira de sinais, sendo o segundo mais significativo pois lhe remete a uma criança da escola em que trabalha “A cada aula, lembrava do aluno surdo que tínhamos na escola e percebia como era necessário nos reinventarmos para atendê-lo de forma mais adequada” (Professora participante, 2025).

O movimento que a professora vai rememorar e associar a importância de se aperfeiçoar para atender a criança nos remete a “escola justa”, que é “aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes” (Gatti, 2013, p.53).

A virada de chave da narrativa da professora acontece em 2023 que marca sua atuação em sala tendo o aluno agora como pertencente a sua turma, e isso é evidenciado quando diz “Esse momento foi um marco na minha trajetória profissional”. Aqui a professora insere uma marca em sua narrativa que com Clandinin e Connely (2015, p.30), reconhece “cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura”.

O modo como ela constrói sua narrativa nos dá pistas de que a Linha do Tempo opera também “como um dispositivo de autoformação potencializador de aprendizagens sobre si e o trabalho docente” (Ferreira, Silva, Correia, 2021, p.1). Ao modo como ela vai refletindo sobre sua prática enquanto revisita o passado ali registrado nos dá sinais disso: “Hoje compreendo que a narrativa dessa experiência não se resume ao aluno, mas à minha própria trajetória formativa” (Professora Participante, 2025).

Esse movimento realizado pela professora, vai ao encontro do conceito de professor reflexivo de Zeichner,

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (Zeichner, 2008, p.539).

Ao mobilizar tais reflexões a professora faz emergir a relação entre conhecimento docente e desenvolvimento de uma identidade profissional (Brandão, Oliveira e Santos, 2023). Assim, ela vai se constituindo enquanto docente conciliando seus estudos “Passei a usar recursos para aprender libras[...]” e sua prática cotidiana utilizando “estratégias visuais, como imagens, vídeos, gestos e escrita simplificada” (Professora participante, 2025). Não há como dissociar, afinal, a reflexão sobre sua própria experiência, conduz diretamente a deter-se em pensar sobre quem se é como pessoa e como profissional.

A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997, p.26).

Com Nóvoa somos intimados a refletir sobre a formação e a reflexão no processo de constituição identitária, o autor nos leva ainda a compreender que “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 1997, p.29).

Essa articulação entre o desenvolvimento profissional e os projetos escolares, ou projetos da escola, enquanto ações para vida alcança a conclusão da professora sobre o papel do ensino, “Ensinar para mim, significa construir pontes entre línguas, culturas e formas de ser no mundo” (Professora Participante, 2025).

3 Segunda história - professor do 4º ano

Para a escuta do professor do 4º ano, colocamos a seguinte questão: “Como é para você enquanto pedagogo, o ensino com a língua inglesa na Educação Básica? Para pensar essa questão gostaria que fizesse uma linha do tempo”.

A questão foi seguida pela instrução: Faça uma linha do tempo contemplando sua trajetória na educação, apresentando os principais eventos, que te conduziram até o lugar onde está: enquanto professor da educação básica, que precisa dominar diferentes disciplinas, entre elas a de língua inglesa. Em seguida, escreva uma explicação detalhada sobre a linha do tempo.

Após transcorrido algum tempo o professor participante enviou sua linha do tempo, conforme imagem abaixo, podemos ver que as escolhas para sua narrativa diferem da outra professora pesquisada.

Imagem 2 - Linha do tempo do professor do 4º ano



Fonte: professor participante (2025).

Podemos perceber que o professor elege a linha do tempo com curvas, apresentando as informações em uma sequência que para ele tem sentido, embora apareçam alguns períodos marcados na descrição do evento, ele não coloca as datas. Após a entrega ele justificou que tinha optado por não colocar as datas pois não lembrava do ano exato. Aqui em dúvida se

solicitava a ele para retomar e colocar uma data aproximada, mas optamos por deixar como estava.

O professor inicia a linha do tempo pelo evento de número 1 - e aqui aparece um elemento temporal (idade), ao falar sobre o solicitado: sua trajetória na educação até se tornar professor, ele escolhe começar dizendo de uma vivência na aula de geografia onde surge uma paixão inesperada “[...] percebi, de fato, a existência de outros países e que seria possível morar neles. Havia apenas um empecilho: o idioma” (Professor participante, 2025). Aqui já temos elementos de atribuição de sentidos de importância pelo entrevistado. Isso que é da ordem do vivido insere marcas e é por ele lembrado e intitulado - o início. Sobre isso Monteiro (2013, p.28) aponta que: “ouvir as vivências permite ir ao âmago da efetividade vivida, pois são elas que sustentam as ações e valorações humanas”.

O que sustenta a narrativa da linha do tempo analisada são suas vivências. Assim, como a professora do 5º ano, o professor vai dando títulos para cada período vivenciado e vai nesse movimento nos dando pistas de como se constitui sua professoralidade em meio a sua prática, e o modo como chega até a língua inglesa, inclusive ela aparece diretamente em destaque em dois momentos - **2: A língua Inglesa** e **4: Fluência**. Ao nomear esses momentos o participante oferece destaque ao idioma.

Voltando para nossa questão sobre como o professor vai se constituindo e se reconhecendo ou não nesse processo, Marcelo Garcia (2009) pontua que o conhecimento e o saber tem sido elementos que legitimam a profissão docente. O professor intitula o item 5 - da sua linha do tempo de “o conhecimento” e diz “meus estudos nunca cessaram de verdade, até hoje continuo revisitando o que aprendi” (Professor participante, 2025). Nesta direção, Brandão *et.al.* (2023, p.292) afirma que:

Adotar uma abordagem narrativa de identidade significa compreender que as histórias que professores vivem tanto em contextos profissionais quanto pessoais informam o seu desenvolvimento enquanto docentes. Os contextos profissionais de um professor abarcam experiências vivenciadas, por exemplo, no exercício de sua docência e em cursos de formação continuada. Já os contextos pessoais envolvem experiências vivenciadas, por exemplo, no âmbito familiar e escolar (enquanto aprendizes).

Aqui as autoras apontam que as vivências dos professores em contextos profissionais e pessoais informam, ou influenciam diretamente no seu desenvolvimento profissional. Essa relação aparece em vários momentos da linha do tempo do professor: de cunho pessoal, à saber: “Fui autodidata nesse processo de aprendizagem. Mesmo tão jovem [...] incorporei o inglês quase totalmente ao meu cotidiano, até mesmo minhas brincadeiras passaram a acontecer nesse novo idioma”. De cunho profissional: “Minha primeira oportunidade de ensinar surgiu aos 16

anos, quando recebi o convite para dar aulas em uma escola de idiomas” (Professor participante, 2025).

Enquanto vai construindo sua linha do tempo, o professor vai trazendo reflexões pontuais sobre como suas vivências o levaram até onde está, “percebo que minhas aulas de inglês são um verdadeiro mosaico das minhas experiências”. Em outros momentos do registro essa reflexão encontra ressonância no conceito de professor reflexivo de Zeichner, por exemplo quando o professor reconhece que “ao escrever essa linha do tempo, paro para refletir e percebo como o inglês influenciou de forma significativa o meu encontro com a educação” (Professor participante, 2025). Como pontua (Cochran-Smith & Lytle, 1993 *apud* Zeichner, 2008): a reflexão significa que a produção de novos conhecimentos sobre ensino não é papel somente das universidades, mas é reconhecer que os professores também têm teorias a contribuir para o desenvolvimento e conhecimento para práticas de ensino.

Assim como aconteceu com a professora, com o professor a linha do tempo se manifesta como ferramenta autoformativa, por ser “uma narrativa de formação do indivíduo” (Ferreira, *et.al.*, 2021, p.3), ao oportunizar que professor reflita com calma sobre os eventos que vivenciou e como eles influenciaram no seu desenvolvimento profissional. Isso é perceptível no último parágrafo da sua linha do tempo:

Muitas das minhas propostas estão diretamente ligadas ao meu próprio processo de aprendizagem do idioma, a busca ativa, a elaboração de portfólios e a prática de leitura e conversação. Dou muito mais valor ao uso da linguagem no dia a dia, na interação e na comunicação, do que ao simples registro ou tradução sem um propósito social, pois compreendo que a aquisição de uma segunda língua está intimamente ligada ao seu uso prático (Professor participante, 2025).

É possível ainda perceber que o movimento que realiza com sua linha do tempo encontra-se presente nos termos adotados por Clandinin e Connelly (2015, p.85) na pesquisa narrativa, sendo pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados a noção de lugar (situação).

4 Considerações possíveis

As experiências compartilhadas durante a disciplina de “Pesquisa Narrativa em Linguística Aplicada”, deixou em nós a sensação de que muito ainda resta a aprender sobre e com a Pesquisa Narrativa ou com Narrativas. Consentimos com Nóvoa (2002, p. 27), ao dizer que, “Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só

teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”.

Nos parece que há no campo da pesquisa em educação um terreno fértil de possibilidades teóricas e metodológicas, sendo natural que ao longo de nossas pesquisas vamos nos filiando a alguns autores enquanto deixamos outros pelo caminho. Não há que se negar neste ponto, assumimos que para nós que buscamos narrar as vivências que marcam os cotidianos das escolas públicas, e, contar as histórias dos professores e professoras que se constituem em meio ao seu fazer docente, o que importa são suas vozes que precisam ter sempre lugar de destaque em nossas pesquisas, pois o que dizem importa e devemos tratar suas narrativas com a mesma importância que tratamos qualquer outro autor pesquisado.

Lidar com as histórias dos nossos participantes do modo como lidamos com nossos referenciais teóricos e metodológicos demonstra compromisso ético de quem compreende que não se faz pesquisa séria sem considerar no campo da produção do conhecimento os atores que compõem nossa escrita e são eles nossos participantes. Em tempo gostaríamos de dizer que experimentar possibilidades com a pesquisa narrativa foi exercício de mobilização de um pensamento que se abre para as múltiplas entradas e saídas da pesquisa em educação. Que sejamos sempre atentos ao que pode contribuir com nossas intenções de pesquisa. Fica o convite à leitura e a contribuições que possam dela surgir.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis; OLIVEIRA; Vanesa Aparecida de; SANTOS, Geralda Pereira. A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(62.2): 289-306, mai./ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813v62220238670196>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. Ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERREIRA, Edith Maria Batista; SILVA, Joselma Ferreira Lima e; CORREIA, Joelma Reis. A Linha do Tempo como dispositivo de autoformação de professores/as. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> Acesso em: 03 out. 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 08, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449> Acesso em 02 out. 2025.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3º ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M..Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 out. 2025.



ESCOLA DA TERRA: TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA E COMPROMETIMENTO QUE PROMOVE O INÉDITO VIÁVEL

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Luciane Rocha Ferreira PIELKE

(Professora Orientadora Escola da Terra/UFMT). E-mail: lucianekatu@gmail.com

Resumo

Dialogando com o “tema central das confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, compartilho uma experiência de ensino-orientação com acadêmicas/os do projeto de especialização da Escola da Terra. Uma política de formação continuada que, por mais de 10 anos, é território de resistência, comprometimento e cocriação de *inéditos viáveis* na Escola do/no Campo em MT. A partir do referencial freireano, valorizo o processo de *ensino-orientação* à três experiências de insurgência pedagógica que emergem desse território de lutas. Anúncios e denúncias evidenciam conquistas e possibilidades em um contexto que ainda exige articulação e mobilização.

Palavras-chave: Formação de professor da Educação do/no Campo. Ensino-Orientação. Escola da Terra.

1 Introdução

O diálogo acerca da *Escola da Terra: Território de Resistência e Comprometimento que promove o Inédito Viável* emerge dos enfrentamentos e lutas por uma Educação do/no Campo de qualidade. Esse território de insurgências pedagógicas nos ensina na prática que a resistência se faz com *práxis*¹ e *amorosidade*². O processo de *ensino-orientação* (Pielke, 2023), mediação pedagógica de base freireana que proponho como parte do processo de aprendizagem da/na escrita acadêmica, articula diferentes saberes de um processo intenso de (re)construção de *si* e dos *mundos* que nos atravessam - Mundos e territórios inconclusos, em constante devir.

Os processos de educação continuada de professores possuem grandes possibilidades por meio da oferta *online* (EaD – UAB), ganha-se em democratização o acesso pela flexibilidade, gratuidade e dinâmica que dialoga com diferentes realidades e contextos. Apesar de que em

¹ Compreendo que a *práxis* assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A *práxis* torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo. Paulo Freire aplica esta dimensão à educação: o homem educa-se em totalidade num constante processo de devir, em comunhão com os outros, dizendo sua palavra sobre o mundo. Dizer a palavra é definir o seu lugar na história (Rossato, 2010, p. 540).

² A *amorosidade* freiriana, que percorre toda sua obra e sua vida, se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. [...] Para Freire (1987): “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Fernandes, 2010, n. 65).

muitas localidades o sinal de internet e as condições objetivas, tanto de escolas quanto das/os professoras/es, ainda não seja adequado para a demanda, ainda assim temos avanços na área.

Colocar em evidência a potencialidade do que acontece nesses espaços formativos pode inspirar educadoras/es, Instituições e Políticas Públicas continuadas que ajudem a promover uma relação de pertença com uma profissionalidade que hoje encontra-se em crise. O Projeto Escola da Terra³ é berço e palco de muitos *inéditos viáveis*, não apenas frente às múltiplas e insurgentes propostas pedagógicas, mas, sobretudo, pela promoção da *gentidade* em nós perdida no fazer burocrático estabelecido. O que nos joga numa busca constante por constituir-se gente, “[...] relacionando-se humilde e amorosamente com os outros seres, humanos ou não, voltado para um projeto de um mundo melhor, porque mais justo [...]” (Freire, 2015, p. 292).

Nosso diálogo se dá a partir dos pressupostos freireanos, em especial as categorias históricas de *práxis*⁴, *amorosidade*, *resistência* e *inédito viável*⁵ e, de modo direto, com as obras de Freire (1981; 1987; 1996). Essas categorias são a base da mediação pedagógica do *ensino-orientação* realizada, é uma dimensão importante dessa partilha, pois assumo a compreensão de que a orientação é um processo pedagógico dialético, onde aprendemos enquanto ensinamos.

O conteúdo teórico e metodológico proposto dialoga com três reflexões temáticas - 1. Brincando com o Texto e a Linguagem no Ensino Médio; 2. Escola Indígena Xavante Unificada e 3. Uma experiência de intercâmbio a partir da perspectiva de uma estudante do campo. Assim o texto está organizado. Essas reflexões emergem do Curso de Especialização Escola da Terra - Práticas Pedagógicas para Educação do Campo: Docentes que atuam desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso – 2025, os quais orientei. O objetivo é compartilhar o processo do *ensino-orientação* na articulação com as dimensões teórico-reflexivas e as experiências de vida e trabalho na construção do objeto

³ Tem por objetivo: “Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural” (Brasil, Ministério da Educação).

⁴ [...] resistência pressupõe uma briga entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 2000a, p. 67). A resistência freiriana tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que “virá porque está dito que virá” (Freire, 2000b, p. 40). [...] a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural (Moretti, 2010, p. 592).

⁵ O inédito-viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91). Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas (Freire, 2010, p. 373).

acadêmico. O movimento existencial operado foi fundamental para construção acadêmica endógena, afinal, formação de professores precisa ser, sobretudo, um processo de humanização.

2 Vida e Trabalho que inspiram *inéditos viáveis*⁶

2.1 Brincando com o Texto e a Linguagem no Ensino Médio

A reflexão proposta pelo TCC intitulado *As Práticas Lúdicas no Ensino de Língua Portuguesa: Brincando com o Texto e a Linguagem no Ensino Médio* (Gualberto, 2025), nos convida a ressignificar o ensino de português pela estética da arte, da música e da poesia que emerge do lugar de pertença das/os alunas/os. A partir de referenciais críticos com Freire (1996) e Bakhtin (1992), a proposta pedagógica insurgente em contexto campesino provoca criatividade com autorreconhecimento, *práxis* com *amorosidade* na tessitura de uma aula que emerge da realidade vivida pela comunidade – com enfrentamento da realidade objetiva.

O sentimento de pertença emerge desde a corporeidade da professora *do-discente*⁷ que vai ao encontro das outras que a reconhecem como uma igual. O movimento operado em sua prática pedagógica encontrou obstáculo não entre os pares, não entre as/os alunas/os, mas na realidade objetiva: a estrada e o transporte mal conservados - Uma luta para chegar à escola, a começar pelas distâncias (sair às 4:00hs da madrugada e chegar de noite).

No entanto, a desmotivação que os assombrava com as constantes quebra do processo de ensino onde, por vezes, se passava uma semana sem a maioria dos alunos poder vir para a escola, não foi obstáculo intransponível. A *situação-limite*⁸ existe, é uma questão, um desafio a ser enfrentado pelo conjunto de responsáveis pelas políticas educacionais para que, na comunidade de Praia Rica, onde a Escola Estadual do Campo São José se situa, Distrito de Água Fria, município de Chapada dos Guimarães/MT, crianças e jovens possam viver a escola.

Nesse contexto de enfrentamentos de obstáculos estruturais de acesso à Escola do Campo, cansaço e tempos diferentes de aprendizagem das/os alunas/os, Gualberto (2025) propôs o

⁶ Os TCC's serão publicados num E-book digital e ficarão disponíveis na plataforma da Escola da Terra, no entanto, ainda não estão disponíveis. É importante registrar também que os referenciais teóricos utilizados pelos *do-discentes*, e aqui mencionados, não constam nas Referências pelo fato de não fazerem parte do corpo desse texto.

⁷ Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 1996, p. 14). Minhas alunas são compreendidas desse modo prospectivo.

⁸ Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece (Osowski, 2010, p. 618).

desafio de se olharem, de pesquisar seu lugar de fala para que percebessem a poesia e musicalidade que pode emergir de sua realidade. Um resgate, uma auto valorização regional e identitária que emerge de uma *práxis* pedagógica comprometida com a qualidade de vida, transcende a ação procedimental da língua escrita e falada comumente operada nas escolas:

Com o tema “Práticas Lúdicas no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, o projeto pedagógico desenvolvido na turma Multi do 2º e 3º Ano do Ensino Médio [...] (articulou) A produção textual de base coletiva e individual, com revisão colaborativa e apresentação em forma de sarau ou exposição na escola, foi a essência da construção de conhecimento – dialogando com as realidades, interesses e necessidades dos/as alunos/as. [...]. O engajamento foi significativo, sobretudo porque os estudantes se reconheceram nos textos trabalhados. Ao lerem a música e cantar puderam perceber que retratavam situações semelhantes às que vivenciam na comunidade – como o deslocamento diário até a escola, o trabalho agrícola, sentiram-se motivados a compartilhar suas próprias histórias (Gualberto, 2025, p. 7-8).

O *inédito viável* encontra-se no comprometimento ético docente que acredita na força da palavra encarnada, ou seja, na palavra dita com sentido existencial. A insurgência pedagógica está alinhada ao compromisso com o projeto de libertação das amarras estruturais da cultura colonialista que ainda reside entre e em nós. A discriminação entre saberes, por exemplo, é resíduo tóxico dessa relação assimétrica de *poder-saber e poder-ser* que a colonialidade ainda domina e opera. O desinteresse por engajamento de muitos profissionais da educação tem relação umbilical com esse processo histórico-cultural de negação, sabotagem e invisibilização.

Com Gualberto (2025) aprendemos que a *amorosidade* ao lugar de pertença é uma dimensão indispensável para constituição de *práxis* que provoca o transcender de amarras socioculturais e político-econômicas e, desse modo, entre contradições e conflitos, avanços e limites, *inéditos viáveis* vão sendo tecidos coletivamente, aliando luta/resistência e esperança.

2.2 Escola Indígena Xavante Unificada

Com o TCC intitulado *Escola Indígena Xavante Unificada: Processo percorrido para Unificação das Escolas Xavantes* (Silva, 2025), mergulhamos juntas/os num processo de ressignificação e valorização de saberes ancestrais. O movimento de construção da escrita, por meio do *ensino-orientação*, sugeriu a emersão e imersão da *do-discente* a partir da sua relação existencial com a realidade estudada. A autopercepção de *si* em interconexão com a imersão ao universo indígena Xavante foi conteúdo ontológico revisitado epistemologicamente: um conteúdo endógeno determinante para coprodução do *inédito viável* naquela realidade.

A partir de referenciais descoloniais como Freire (1987; 1997), Caldart (2006) e Walsh (2009; 2012), a relação estabelecida nesse processo de *ensino-orientação* foi permeada pelo

resgate e valorização de uma trajetória de luta por vida digna, pela oportunidade de *ser mais*⁹. Ao longo da produção colaborativa e formativa, a categoria histórica da *resistência* frente aos desafios foi determinante, partindo da necessidade objetiva de manutenção da vida (família, saúde, formação, trabalho) até o encontro com a necessidade objetiva de um povo (Xavante).

A produção acadêmica, assim como a produção da vida e trabalho, exige um pertencimento, uma relação existencial, valorização da experiência e um propósito que transcende o lugar que ocupamos em direção ao próximo. Esse foi o ponto de partida, um encontro entre mundos que promoveu a sinergia necessária para coprodução do *inédito viável* materializado na organização das Escolas Indígenas Unificadas em Canarana/MT:

Foram necessárias várias reuniões até conseguir fazer com que os caciques, lideranças e comunidade compreendessem a importância desta unificação e assinarem um Termo de Compromisso. Foi primordial esse movimento, pois neste documento consta tanto as regras quanto os benefícios para todos os povos Xavante, sendo igualitário os deveres das lideranças de cada aldeia, como manter o compromisso de preservação da escola e assiduidade dos professores e estudantes. Além disso, no acompanhamento, construção de um currículo pertinente e a vida escolar juntamente com a equipe pedagógica indígena (Silva, 2025, p. 8).

O processo dialógico foi a base epistemológica privilegiada para alcançar a construção coletiva dessa organização escolar diferenciada. O rompimento com a estrutura disciplinar multisseriada ainda faz parte de algumas escolas, a implementação está dada apenas na Escola Educação Indígena Apowê que serve de inspiração, pois já estão vivendo a unificação de modo a enfrentar a lógica padronizada, com a luta pela valorização da língua materna que estava sob risco de se perder e com a produção de material pedagógico alinhado tanto à língua quanto aos saberes locais e ancestrais do povo Xavante:

Porém, ainda há muito desafios a serem superados com a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e a valorização da diversidade cultural. Juntamente com isso, é urgente pensar uma formação inicial e continuada de professores indígenas e não indígenas para que assumam essa diversidade intercultural no planejamento de suas aulas de modo articulado, com diálogo permanente entre Comunidade Escolar e as Aldeias/Comunidades (Silva, 2025, p. 14).

A partir de um movimento de *resistência* à lógica estabelecida, nos moldes, tanto da cidade quanto da modalidade multisseriada, comum às Escolas do Campo, a *práxis* insurgente se revela uma potência quando de fato o processo dialógico se dá com pertença, respeito e a *amorosidade* necessárias à construção coletiva. Administrar os diferentes interesses e necessidades de caciques, lideranças, comunidades e o poder público, nesse contexto que

⁹ A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica” (Zitkoski, 20210, p. 608).

também convive com todas as adversidades de um contexto campesino (manutenção de estradas, transporte escolar, longas distâncias, formação continuada), faz parte do conteúdo ontológico dessa construção inédita. Portanto, precisa ser acolhido de modo pedagógico.

O *inédito viável* está em curso, ainda é um território a ser conquistado no dia a dia das comunidades, a partir do reconhecimento de *si* e do *outro* nesse processo complexo de construção. Orientar esse TCC inspira acreditar que não estamos sozinhas, que existem muitas ações sendo empreendidas na luta por uma prática educativa libertadora, que coloca em diálogo mundos e universos simbólicos que foram cindidos ao longo do percurso histórico colonizado, lembrando que “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (Freire, 1987, p. 9). Em torno da *resistência* à lógica instituída o *inédito viável* se ergueu, a partir disso, precisa se tornar uma *práxis* assumida por todas/os envolvidas/os nessa construção.

2.3 Uma experiência de intercâmbio a partir da perspectiva de uma estudante do campo

A última reflexão a ser compartilhada é intitulada *Do Campo à Inglaterra: Uma experiência de intercâmbio a partir da perspectiva de uma estudante do campo* (Souza, 2025). O convite agora é a imersão na experiência vivida por uma aluna da Escola do Campo que foi contemplada com um Projeto de Estado¹⁰ que premia os alunos que se destacam na área de linguagens, seja na Língua Portuguesa ou na Língua Estrangeira (Inglês).

A partir de referenciais críticos como Freire (1970; 1996; 2000), Giroux (2010), Raquel Souza (2021), Arroyo (2012) e Caldart (2004) a *do-discente* apresenta de modo apaixonado a experiência vivida pela comunidade escolar como um todo. A experiência inédita vivida pela Escola Estadual Santa Elvira, em Santa Elvira/Juscimeira-MT, foi um acontecimento não apenas para a aluna em questão e familiares, pois serviu de inspiração e motivação para todas/os na escola. Abriu-se um horizonte de possibilidades, afinal, a capacidade de sonhar é a ponte para se projetar utopias:

[...] a utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem (Freire, 1981, p. 64-65).

¹⁰ Política de Estado de Línguas Estrangeiras, decreto nº1.497/2022, ações que integram o Programa EducAção 10 Anos. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>

Com base na perspectiva freireana, de olhar para esse *inédito viável* como um devir, um ato de prospecção, uma chamada para o rompimento com um processo educativo meramente procedimental, enfim, uma inspiração para que o processo pedagógico insurgente emergja a partir da vida dos sujeitos envolvidos. Freire nos lembra que a utopia é um desafio coletivo que se ergue contra dogmas, mitos e *slogans*, nos alerta sobre a ação institucionalizada que comumente dialoga com interesses questionáveis.

Portanto, é prudente ter cuidado nesse cenário político, especialmente quando advogam pelo critério das competências, por: “[...] uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século [...]” (Mato Grosso, 2022, p. 3). É importante lembrar que uma educação de excelência para os desafios no novo século requer mobilizar muito mais que competências. Estamos imersos em uma realidade complexa onde o desafio maior ainda é lutar por uma educação que humanize as relações sociais e culturais.

Ao longo do processo criativo da escrita acadêmica, a atenção foi perceber nas entrelinhas da oportunidade vivida que, sem dúvida, foi significativa (Viver uma imersão na Inglaterra por três semanas com tudo pago pelo Estado!), olhar para além do privilégio, entender o alcance estrutural que tal projeto - com tempo de vida limitado – pode ter. Nesse caso, as categorias históricas da *práxis* e da *amorosidade*, articuladas à *resistência* ao contexto de políticas descontinuadas e fragmentadas foi o exercício reflexivo operado. Refletimos acerca de uma Política de Estado que premia estudantes, talvez seja uma iniciativa interessante, pois ela prevê um conjunto de medidas que visam capacitar, ampliar e promover o ensino de linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual.

A maioria das ações indicadas exigem condições prévias, tanto para Escolas quanto para as famílias, critérios de acesso à internet, linguagem e dispositivos digitais que muitos ainda não possuem. Nessa perspectiva, será que essa política de Estado está democratizando o Ensino de Línguas Estrangeiras como promete? Parece com os *slogans* denunciados por Freire (1981), anúncios e promessas que poucos podem acessar.

É preciso lutar por Políticas Públicas que de fato contemplem as reais necessidades das diferentes unidades escolares, padronizar um Projeto que pressupõe condições prévias para tal já se mostra excludente. O *ensino-orientação* foi conduzindo a reflexão para além do que está em nosso campo de visão, à primeira vista, e o que parece ser um presente, um prêmio, sem aqui questionar mérito, foi assumindo seus contornos turvos caracterizado pelo privilégio que classifica de modo desigual quem parece dominar o conteúdo programático e teve acesso às

plataformas de quem, por muitos motivos, não teve nenhum nem outro. Para além do conteúdo teórico-prático existe o existencial, os quais, quase sempre se encontram em descompasso.

De todo modo, antes é necessário enfrentar o ensino programático (dogmático), esvaziado de sentido político, uma vez que é preciso assumir um tipo de ensino-aprendizagem que pode abalar com as estruturas de poder enraizadas e torná-lo uma potência, uma possibilidade de quebra de paradigmas. A *práxis* insurgente, nesse território ambíguo, se ergue enquanto uma necessidade histórica. Para a aluna, em sua experiência vivida, fica o aprendizado de um sonho possível:

Ao vivenciar a imersão linguística em outro país, a estudante não apenas aprimorou suas habilidades comunicativas, mas também desenvolveu maior autonomia, motivação e consciência do poder que seu protagonismo como aprendiz e cidadã pode promover à *si* e sua realidade [...] (Souza, 2025, p. 13-14).

Sem dúvidas, apesar dos limites da Política de Estado, a experiência vivida foi ímpar. Experiências educativas dessa natureza podem alargar a possibilidade de uma educação intercultural onde cada participante, a partir do seu lugar de fala, pode sentir-se valorizado culturalmente, enfrentando, desse modo, estigmas e preconceitos herdados ao longo de nossa colonização. Nada é garantido, mas experiências individuais/coletivas como essas representam e inspiram *inéditos viáveis* capazes de enfrentar a lógica colonial que ainda é hegemônica.

3 Aprender ao ensinar: Considerações de um processo de *ensino-orientação*

Estabelecer como premissas as categorias freireanas - *práxis, amorosidade, resistência e inédito viável* - como pressupostos epistemológicos para organizar o trabalho de orientação dos TCC's compartilhados foi um desafio e, ao mesmo tempo, um caminho bom de trilhar. A escrita acadêmica exige questionar, estranhar e se distanciar do que já temos por definido, esse é um exercício necessário à prática de pesquisa na educação, mas não é fácil de se operar. Abrir mão de conceitos tão bem acalentados não é simples, exige determinada abertura e maturidade epistemológica que bem sabemos demoram para ganhar corpo em nossa existencialidade.

A formação de professoras/es, independente do contexto vivido, requer tomada de consciência da sua profissionalidade. Esse é um território ambíguo que, como nós, está em constante transformação. Cada experiência formativa é uma oportunidade de rever conceitos e práticas que se cristalizam sob a égide da colonialidade, pois a realidade responde à um *status quo* difícil de ser rompido. É um ciclo viciante que desmotiva práticas pedagógicas insurgentes.

As *práxis* pedagógicas aqui compartilhadas, e respectivo processo de *ensino-orientação*, representam possibilidades de construção solidária de conhecimentos e saberes, uma pedagogia

do diálogo que assumiu por base pressupostos humanizadores/libertadores. Vida e trabalho foram o alicerce das propostas que ainda carecem de fôlego para ganhar o chão da escola e o engajamento das/os professoras/es. Nada pronto, tudo em devir como um ato de insurgência!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/despublicados/pronacampo/ii-eixo-formacao-inicial-e-continuada-de-professores/escola-da-terra>

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição – Revista e ampliada. Editora Autêntica. 2010. PDF. p. 65-67.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição – Revista e ampliada. Editora Autêntica. 2010. PDF. p. 373-376.

_____. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, 2015.

GUALBERTO, Valterli do Prado. **As Práticas Lúdicas no Ensino de Língua Portuguesa: Brincando com o Texto e a Linguagem no Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Especialização Escola da Terra - Práticas Pedagógicas para Educação do Campo: Docentes que atuam desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso/ UFMT. 2025. (Não publicado até o momento).

MATO GROSSO. **DECRETO Nº 1.497, DE 10 DE OUTUBRO DE 2022**. Dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>

MORETTI, Cheron. Resistência *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição – Revista e ampliada. Editora Autêntica. 2010. PDF. p. 592-593.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações Limites *In*: _____. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição – Revista e ampliada. Editora Autêntica. 2010. PDF. p. 618-610.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Uma experiência prática de ensino/orientação: A presença de Freire na Especialização em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada *In*:

Dickmann, Ivanio (Org.). **Vamos dialogar sobre o poder da educação?** Veranópolis: Diálogo Freiriano. 2023. p. 119-134.

ROSSATO, Ricardo. Práxis *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição – Revista e ampliada. Editora Autêntica. 2010. PDF. p. 538-540.

SILVA, Maria Estela Gomes da. **Escola Indígena Xavante Unificada**: Processo percorrido para Unificação das Escolas Xavantes. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Especialização Escola da Terra - Práticas Pedagógicas para Educação do Campo: Docentes que atuam desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso/ UFMT. 2025. (Não publicado até o momento).

SOUZA, Elivan Oliveira Gomes de. **Do campo à Inglaterra**: Uma experiência de intercâmbio a partir da perspectiva de uma estudante do Campo. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Especialização Escola da Terra - Práticas Pedagógicas para Educação do Campo: Docentes que atuam desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso/ UFMT. 2025. (Não publicado até o momento).



ESTADO DO CONHECIMENTO AMPLIADO: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Elisângela dos Santos Ribeiro LIMA

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

Rosana Maria MARTINS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: rosana.maartins@ufr.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta um mapeamento das produções acadêmicas sobre necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no Brasil (2019–2024), a partir de teses e dissertações da BDTD e da CAPES. Esse levantamento é parte de uma pesquisa qualitativa com enfoque na autobiografia, em andamento. O estudo qualitativo-quantitativo buscou identificar enfoques, avanços e lacunas sobre essa temática. Os resultados indicam baixa quantidade de pesquisas diretamente voltadas à temática, concentradas em algumas regiões do país, apesar da crescente valorização da formação continuada. Destaca-se a relevância das narrativas autobiográficas como estratégia formativa, ainda pouco explorada. Conclui-se que são necessárias investigações que articulem teoria e prática, fortaleçam a voz docente e subsidiem políticas públicas mais consistentes.

Palavras-chave: Professores de Língua Inglesa. Necessidades Formativas. Estado do Conhecimento.

1 Introdução

A formação continuada de professores de Língua Inglesa tem se consolidado como um campo de investigação em expansão, mas ainda marcado por lacunas significativas, sobretudo no que diz respeito à compreensão das necessidades formativas. Como observa Gatti (2019), a pesquisa educacional brasileira apresenta avanços importantes, mas carece de sistematizações que deem conta da diversidade de contextos, atores e políticas.

Nesse sentido, os estudos sobre necessidades formativas emergem como fundamentais para compreender a complexidade da docência, considerando que tais necessidades não são estáticas, mas construídas e reconstruídas ao longo da trajetória profissional (Tardif, 2014; Lima, 2015).

O levantamento realizado entre 2019 e 2024¹ em bancos de teses e dissertações (BDTD e CAPES) evidencia um cenário ainda incipiente. O número restrito de pesquisas com foco direto nas necessidades formativas de professores de inglês revela que, embora haja valorização

¹ O recorte temporal de 2019 a 2024 foi definido em razão da criação da política de formação com horizonte de 10 anos para a educação, a qual estabeleceu diretrizes que impactaram diretamente a organização e a implementação de ações voltadas à formação docente, justificando sua escolha neste estudo.

crescente da formação docente, pouco se tem avançado em diagnósticos mais aprofundados das demandas reais desses profissionais.

2 Fundamentação Teórica

As necessidades formativas docentes assumem caráter multidimensional. Martins (2019), Freitas (2020) e Sousa (2023) mostram que os professores reconhecem demandas que vão desde a atualização de conteúdos linguísticos até competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais.

Estrela, Madureira e Leite (1999) defendem que a identificação das necessidades deve ser entendida como processo dinâmico, atravessado por experiências pessoais e profissionais. Apoiamo-nos em Nicochelli (2020), quando reforça o valor das narrativas autobiográficas, capazes de promover reflexão crítica e ressignificação de práticas.

Nesse sentido, vale reforçar que o contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o período pós-pandemia ampliaram as exigências formativas, demandando maior integração tecnológica, domínio de novas metodologias e atenção às dimensões socioemocionais dos alunos (Sousa, 2023).

Do ponto de vista teórico, Nóvoa (1992, 2010), Gimenez (2003) e Libâneo (2010) convergem na ideia de que a formação docente deve ser construída em diálogo com a prática, em perspectiva reflexiva e crítica. Imbernón (2010) ressalta a centralidade da formação continuada como processo coletivo, contínuo e situado.

Diante dessas afirmações, coadunamos as afirmações de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2019) ao destacarem que as narrativas docentes, além de produzirem conhecimento científico, funcionam como dispositivos formativos, reconhecendo os professores como protagonistas de seu desenvolvimento profissional.

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Mapear e discutir as produções acadêmicas sobre necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no período de 2019 a 2024.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar o volume de pesquisas disponíveis nas bases BDTD e CAPES;
- Analisar os enfoques teóricos e metodológicos empregados;



- Verificar a presença de pesquisas autobiográficas na temática;
- Apontar desafios e lacunas para futuras investigações.

4 Metodologia

O estudo caracteriza-se na perspectiva de Estado do Conhecimento, entendido como investigação que busca mapear, sistematizar e discutir a produção científica sobre determinado tema em recorte temporal específico (André, 2002; Ferreira, 2002; Morosini; Fernandes, 2020). Sendo assim, nos orientamos por:

- Fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Recorte temporal: 2019–2024;
- Descritores: “professor de língua inglesa”, “necessidades formativas”, “ações formativas”, “formação continuada”, “narrativas autobiográficas”;
- Procedimentos: uso de operadores booleanos; leitura de títulos e resumos; análise integral dos trabalhos selecionados;
- Abordagem: qualitativa-quantitativa (Santos Filho, 2002), combinando mensuração de produções e análise interpretativa dos conteúdos.

5 Resultados e Discussões

A presente seção apresenta e discute os achados do mapeamento realizado, buscando não apenas descrever os dados coletados, mas também interpretá-los à luz do referencial teórico mobilizado. Assim, são analisadas as produções acadêmicas que abordaram as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no período de 2019 a 2024, destacando-se tanto os avanços quanto as lacunas persistentes. Além disso, procura-se evidenciar tendências emergentes, dilemas e implicações para a prática docente e para as políticas públicas de formação. O objetivo deste aprofundamento metodológico é estabelecer um diálogo entre o material empírico identificado e as contribuições dos autores estudados, oferecendo uma leitura crítica sobre o estado do conhecimento na área.

5.1 Produções Encontradas



Foram identificadas 36 produções, das quais apenas 6 (4 dissertações e 2 teses) abordavam diretamente as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa, que foram selecionadas e analisadas sistematicamente.

5.2 Principais Pesquisas

Nesta subseção, apresentam-se as pesquisas identificadas que abordaram diretamente as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa no período de 2019 a 2024. Cada estudo traz contribuições singulares para a compreensão da temática, evidenciando diferentes perspectivas metodológicas, contextos de investigação e dimensões de análise. A sistematização a seguir busca sintetizar os objetivos centrais e os principais achados de cada trabalho, de modo a oferecer um panorama representativo das tendências e lacunas do campo.

- Martins (2019): percepção docente sobre necessidades formativas e adesão a ações continuadas;
- Nicochelli (2020): narrativa autobiográfica, revelando tensões entre políticas e prática docente;
- Freitas (2020): estudo de caso em Manaus, apontando carências estruturais e políticas específicas para o ensino de inglês;
- Sousa (2023): análise das demandas no pós-pandemia, com ênfase em competências socioemocionais e BNCC;
- Francescon (2024): tese sobre formação inicial em sequência formativa, pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo;
- Pontara (2024): tese sobre formação continuada crítico-transformadora, com foco em saberes docentes.

5.3 Discussão Crítica

A seguir, são discutidos de forma analítica os principais achados do levantamento, relacionando-os ao quadro teórico e às questões estruturais da formação docente. Essa discussão não se limita à descrição dos dados, mas busca interpretar suas implicações para a compreensão das necessidades formativas de professores de Língua Inglesa. São destacadas as tendências observadas, as lacunas ainda persistentes, bem como as conexões com autores que refletem sobre políticas, práticas e perspectivas críticas de formação. Os achados evidenciam:

- Concentração geográfica: três pesquisas no Sudeste, duas no Sul e uma no Norte; ausência de estudos no Centro-Oeste e Nordeste;



- Lacunas: baixa produção sobre necessidades formativas; escassez de abordagens autobiográficas; pouca articulação com políticas amplas;
- Tendências: valorização da formação crítico-reflexiva; aumento das demandas pós-pandemia; fortalecimento das narrativas docentes como estratégia formativa;
- Diálogo teórico: os resultados confirmam Nóvoa (2010) e Imbernón (2010) sobre a necessidade de formação construída na profissão e reforçam Gatti (2019) e Libâneo (2010) quanto às políticas contextualizadas.

O quadro 1 com os principais achados das pesquisas (2019–2024). Destacando autor/ano, contexto foco central de cada estudo.

Quadro 1 – Principais achados das pesquisas sobre necessidades formativas de professores de Língua Inglesa (2019–2024)

Autor/Ano	Tipo	Contexto/Local	Foco nas Necessidades Formativas	Metodologia	Principais Achados
Martins (2019)	Dissertação	Itaboraí/RJ – rede municipal	Percepção de professores sobre suas necessidades formativas e fatores que influenciam a adesão à formação	Qualitativa (entrevistas e questionários)	Necessidades ligadas à prática docente; adesão condicionada a fatores institucionais e motivacionais.
Nicochelli (2020)	Dissertação	Professora de inglês da rede pública	Reflexão autobiográfica sobre a trajetória profissional diante de políticas contraditórias	Narrativa autobiográfica, análise crítico-reflexiva	Necessidades reveladas a partir da experiência pessoal; tensões entre políticas educacionais e prática cotidiana.
Freitas (2020)	Dissertação	Manaus/AM – escola pública	Identificação das necessidades formativas em contexto amazônico	Estudo de caso qualitativo	Formação dialógica, mas insuficiente; carência de professores formadores; necessidade de políticas públicas regionais.
Sousa (2023)	Dissertação	São Paulo – rede privada (pós-pandemia)	Necessidades docentes em tempos de BNCC e novos desafios	Qualitativa, análise de prosa (Bardin; André)	Forte demanda por competências socioemocionais e integração de novas metodologias; impacto da BNCC nas práticas.

Francescon (2024)	Tese	UEL – formação inicial	Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes	Interacionismo Sociodiscursivo	Sequências formativas contribuem para integrar teoria e prática; favorecem reflexão crítica e desenvolvimento docente.
Pontara (2024)	Tese	UEL – formação continuada	Formação crítico-transformadora em inglês	Qualitativa, Sequência de Formação	Espaços formativos coletivos permitem diálogo, reflexão e planejamento de mudanças; relevância de postura crítica-transformadora.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dissertações e teses disponíveis na BDTD e CAPES (2019–2024).

Além disso, os estudos analisados apontam que as necessidades docentes abrangem múltiplas dimensões: atualização de conteúdos linguísticos, competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. Outro ponto relevante é a escassez de investigações com narrativas autobiográficas, recurso que possibilita aos professores reconhecer lacunas e ressignificar práticas (Nicochelli, 2020; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2019).

Os achados também revelam uma tensão entre políticas públicas e a realidade escolar. Como defendem Nóvoa (2010) e Imbernón (2010), a formação docente não deve ser imposta, mas construída a partir do reconhecimento das necessidades pelos próprios professores. Esse alinhamento, no entanto, não aparece de forma consistente nas pesquisas analisadas.

Por fim, observa-se uma tendência de valorização da formação crítico-reflexiva, que articula teoria e prática e valoriza o protagonismo docente (Libâneo, 2010; Gimenez, 2003).

6 Considerações Finais

O mapeamento realizado indica que as necessidades formativas de professores de Língua Inglesa constituem um campo de estudo ainda em construção, mas de grande relevância para a formação docente e a qualidade do ensino.

A baixa produção encontrada evidencia a urgência de ampliar pesquisas que articulem teoria e prática, privilegiem metodologias narrativas e deem voz aos professores em sua própria formação.

Diante da seleção e sistematização das produções, destacamos três frentes prioritárias:



1. Políticas públicas: fortalecimento de ações de formação continuada mais consistentes e descentralizadas;
2. Pesquisa acadêmica: incentivo a investigações em diferentes regiões do país e com abordagens diversas;
3. Prática docente: valorização das necessidades subjetivas e do protagonismo docente.

Conclui-se que investir em estudos sobre necessidades formativas em Língua Inglesa, especialmente sob a ótica autobiográfica, representa não apenas um avanço científico, mas também um compromisso ético com a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia** (MCT). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 set. 2024.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação** (CAPES/MEC). Banco de Dissertações e Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2024.
- ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.
- GATTI, B. A. (2019). Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, 24, e240002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240002>
- LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.
- GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores**: fundamentos e práticas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura.
- MOROSINI, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2020). **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação em Revista*, 36, e221573. <https://doi.org/10.1590/0102-4698221573>



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações dom Quixote,1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 33-43, 2010.

SANTOS FILHO, José C. dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>

TERRIEN; Silvia M. N.; TERRIEN, Jackes. Trabalhos Científicos e o Trabalho da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE PROFESSORES PEDAGOGOS NA ESCOLA ESTADUAL 12 DE OUTUBRO EM MIRASSOL D'OESTE – MT, NO ANO DE 2022

GT12: Formação de professores

Trabalho completo

Márcia Franco de Carvalho¹

marcia.carvalho@edu.mt.gov.br

Judite Barreira de Macêdo²

judite.macedo@edu.mt.gov.br

Ângela Rita Christofolo Mello³

angela.mello@unemat.br

Resumo

Esse texto socializa detalhes de uma experiência formativa com professores pedagogos lotados em turmas dos anos iniciais, no âmbito da Escola Estadual 12 de Outubro na cidade de Mirassol d'Oeste – MT, encontros que ocorreram no período de junho a novembro de 2022 numa configuração de duas horas semanais e sempre as terças – feiras entre 17:00 e 19:00 horas nas dependências da própria escola. As análises provém dos relatos dos participantes, em especial das turmas de alfabetização, as quais se revezavam entre estudar, aplicar em sala de aula e compartilhar a experiência na formação; também das formadoras, as quais possuíam vasta experiência em alfabetização em turmas da própria unidade; sendo que, além de estudar, aplicar o conhecimento em sala, compartilhar na formação ainda acompanhavam a prática das professoras em suas turmas, bem como seus alunos nas respectivas salas de aula; movimento que provocou inúmeras reflexões conjuntas sobre acolhimento e residência docente na escola, teoria, prática e transformação da realidade da educação local.

Palavras- chave: Formação de professores. Professor pesquisador. Alfabetização

¹ Pedagoga alfabetizadora da Secretaria de Educação de Mato Grosso - Seduc MT

² Mestra em educação pelo PPGEdu/ Unemat MT e pedagoga alfabetizadora da Secretaria de Educação – Seduc MT

³ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), credenciada no PPGEdu/UNEMAT -Cáceres -MT

Introdução

Após dois longos anos de pandemia onde a defasagem nas turmas de alfabetização se configurou como agravante para que essas turmas sofressem uma maior “rejeição” por parte dos professores no momento da atribuição, aqui especifico que na escola onde ocorreu essa experiência, as duas turmas de primeiro ano que estavam dois anos estudando remotamente foram atribuídas por professores sem experiência na área, bem como as turmas de 3º ano, sendo que parcela significativa dos alunos dessa turma não estavam alfabetizados.

1. Rompendo o paradigma da indiferença

A partir da realidade pós pandêmica e em conversas na sala de professores sobre a dificuldade dos estudantes, e mais, a inexperiência das professoras com a alfabetização; refletimos e nos juntamos em quatro pedagogas: Márcia Franco de Carvalho, Judite Barreira de Macêdo, Liliane Pereira de Sousa e Sandra Lima Escobar, ambas efetivas nessa mesma escola e com a finalidade de transformar de algum jeito aquela realidade, idealizamos o Projeto “Oficina de alfabetização 12”; Nóvoa (2019) em seu artigo intitulado Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores, afirma a imperiosa necessidade da superação dos três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão: o silêncio das instituições, o silêncio das políticas educativas e o silêncio da própria profissão docente.

Buscávamos algum tipo de solução para as demandas citadas e sobre a busca e criação de soluções, Schön (1992) e Schön (2000) chama de “reflexão na ação”, que se configura numa relação direta com a ação presente, sendo um tempo para refletir durante a ação com a finalidade de reorganizar a prática, ao mesmo tempo observa oportunidades de crescimento e produção de conhecimento em meio a situações problemáticas na escola e sobre esse aspecto aponta que

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. (Schön,2000. p. 17-18)

Sobre mudança, transformação e ressignificação Tardif (2014) acredita que só são possíveis quando “a experiência de formação estiver em sintonia com o a realidade”; dessa forma o profissional, terá interesse em leituras e pesquisas, desconstruindo assim a tese de desinteresse dos professores pelas formações, premissas norteadoras da construção dessa oficina.

As professoras relataram suas frustrações, medos, dúvidas sobre as questões da alfabetização e o quanto se sentiam despreparadas para ocupar uma função tão importante.

Recorremos ao paradigma do professor pesquisador de Bortoni – Ricardo (2008), o qual parte de “uma problemática que está perto de si e faz de sua sala ou escola um laboratório onde investiga, analisa, detecta, aperfeiçoa, constrói e reconstrói o conhecimento a partir dos efeitos de sua prática”, estando num constante processo de ação-reflexão-ação, comparando constantemente teoria e prática e essa era a intenção do grupo, onde as salas de aula fossem a fonte de pesquisa de cada professor, mas conjuntamente buscaríamos conhecimentos que pudessem elucidar as questões problema apresentadas.

Enquanto equipe pesquisamos, analisamos nossas práticas e nos aprofundamos sobre a constituição do professor alfabetizador, alfabetização baseada em ciência e evidência, estudos detalhados sobre a Consciência Fonológica e outras habilidades inerentes aos processos de aprendizagem, bem como esclarecer as especificidades do que é alfabetização e o que é o letramento.

2.Certezas e dúvidas

A escuta sensível foi o primeiro instrumento utilizado pela equipe para descobrir detalhes sobre a formação e vida pessoas dos professores, fatores primordiais para entender o porquê de se fazer o que fazem em suas salas de aula.

Para Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, pois “implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” e mais “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que “combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante”.

Os pedidos de ajuda das professoras trouxeram a necessidade de utilizarmos o whatsapp como ferramenta tira dúvidas diários e um suporte da formação com vídeos explicativos,

tutoriais, pequenos textos para leitura e compartilhamento de experiências diárias dos avanços das turmas. Os estudos iam promovendo embates teóricos e práticos e cada novo encontro apresentava atitudes promotoras de possibilidades de mudanças para o futuro, e nessa perspectiva, uma abordagem interessante é a de Sacristán (1999), que diz:

Racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes aquilo que “o mundo parece ser” e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças. [...] Existe uma posição cada vez mais sólida em torno do princípio de que o ensino será modificado e aperfeiçoado na medida em que os professores compreendam melhor o mundo das ações, fazendo aflorar e aperfeiçoando seus esquemas, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoam como professores, e isto não será alcançado sem entender como os professores dão sentido à prática.

Percebemos então que o resultado da má interpretação das pesquisas sobre alfabetização e letramento a partir do Construtivismo e Psicogênese da língua escrita continuam vigentes e ativas entre os professores, equívocos explicitados por Soares (2003) em seu artigo “A reinvenção da alfabetização”, onde esclarece essa contradição pontuando cuidadosamente a distinção entre o que é um e o que é o outro e mais ainda, o que são os suportes textuais, as técnicas e tudo o que circunda o ato de ensinar a ler e a escrever.

3. Da ação-reflexão-ação

Enquanto estudávamos a teorias, os conceitos, os significados e os traduzíamos para a linguagem das professoras, por sua vez elas aplicavam em suas salas de aula, bem como no trato com as tarefas de casa e no reforço escolar; na semana seguinte acrescentávamos um novo tema e compartilhávamos o processo da semana e as observações sobre os alunos, diante das especificidades das turmas cada professora trazia observações sobre a prática semanal e as dúvidas que surgiram naquela semana.

A sala de AEE reservou um tempo para trabalhar alfabetização com os estudantes autistas, disléxicos e com déficit intelectual. O reforço escolar reitero que mesmo não constando da carga horária dos professores, mas por livre iniciativa, optaram por trabalharem duas horas semanais com as crianças que demonstraram necessitar de mais tempo para aprenderem e que podiam estar na escola no contra turno. Foi um esforço conjunto de todos os pedagogos da escola.

Sobre esse trabalho eis o que disse uma professora participante:

“A minha experiência com a consciência fonológica e o entendimento do princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica foi maravilhosa. No início fiquei

com muitas dúvidas e receio de não ver resultados, me cobrei se estava no caminho certo, então pesquisei melhor sobre o assunto e com o apoio do da Oficina de Alfabetização 12 que foi me dando suporte de como trabalhar com os textos, as rotinas e observar o planejamento para obter grandes resultados. Hoje vendo meus alunos lendo é gratificante.” (Prof.^a. A. D - 1º ano/ novembro 2022)

Esse processo de tomar decisões sobre a realidade da sala de aula faz-se necessário e constante, decidir implica conhecer, estar desconfortável e agir para transformar, modificar e nesse ponto não tínhamos como cancelar o período pandêmico, a ausência de capital cultural de uma parcela significativa das crianças de nossas salas de aula e tantos outros agravantes que ao longo do tempo sempre se constituíram fatores de impedimento da aprendizagem

Dada a configuração do momento, tínhamos a opção de seguir o curso, deixando tudo como estava ou modificar através do experienciar:

“A troca de saberes e as metodologias ativas apresentadas na Oficina de Alfabetização 12 foram de grande valia para melhorar ainda mais o meu trabalho em sala de aula e alfabetizar os alunos que foram prejudicados na pandemia. Ao agregar às minhas o trabalho com a consciência fonológica e a instrução explícita, percebi um avanço significativo no processo de leitura e escrita dos meus alunos. Foi visível que em um curto espaço de tempo eles tomaram consciência do SEA e logo estavam lendo pequenos textos, surpreendendo a mim, aos familiares e a eles mesmos. (J. M, 3º ano / nov. 2022)

E ainda

[...] sendo esse o meu primeiro ano em sala de aula, ver a iniciativa das professoras em compartilhar os conhecimentos sem esperar nada em troca foi muito gratificante, com a oficina semanal aprendemos muito, mas sem dúvida estudar sobre a consciência fonológica, que a leitura se dá através dessa compreensão, sendo que a instrução explícita é um componente essencial e que inclui todos os alunos, com dificuldade ou não e dá eles oportunidades iguais de aprendizagem foi gratificante e ter essa experiência com meus alunos foi incrível e hoje a maioria dos meus alunos leem.” (A.D. 1º ano / nov. 2022)

Sobre compartilhar aprendizagens e aprender junto outra professora relatou que

[...] na Oficina de Alfabetização 12 os professores tiveram a liberdade de expor dúvidas e compartilhar metodologias que vem dando certo, aprendemos a mediar junto aos nossos estudantes a compreensão da consciência fonológica e a utilizar a instrução explícita, ação que colabora na inclusão dos diferentes níveis de aprendizagem. Foram muitas experiências e aprendizagens compartilhadas nos encontros. Acredito que cada professor (a) participante colheu bons frutos para sua bagagem pessoal e profissional.” (M. R, 3º ano / nov.2022)

Com relação a formação a partir da realidade local uma participante descreveu

[...] perceber que alguém de fato entende suas angústias, seus questionamentos, suas inseguranças e procura elucidar juntamente contigo, produz um sentimento de importância diferente; gera um inconformismo e provoca um misto de revolta com a situação e esperança de transformação. Conseguir entender o que as teorias sobre ensino e aprendizagem querem dizer trouxe significado ao meu trabalho e acima de tudo resultado em quantidade e qualidade de alunos alfabetizados em minha turma. (J. L., 2º ano / nov. 2022)

4.A visão das pedagogas formadoras

Ao finalizar o trabalho no dia 29 de novembro de 2022 e realizar a avaliação da formação ouvir os relatos de cada participante, a alfabetizadora e formadora M.C descreveu em seu relatório final:

[...] então os olhos foram brilhando, as sementes plantadas foram brotando e em pouco tempo dando frutos. Cada um pôde sentir como é gratificante ver os alunos aprendendo, sendo alfabetizados, desenvolvendo a leitura e a escrita com autonomia através de do trabalho feito. De início parecia ser simples e óbvio para quem já tinha vivenciado a experiência da educação baseada em ciência, que é estruturada, hierárquica, feita de forma explícita, rotina.

E mais

[...] nota-se que é necessário desmitificar alguns conceitos quanto ao ensino, que antes era feito de forma tradicional, se tinha muito trabalho e menos resultados, mas ainda assim é aceito como eficaz, fomos ensinados por estes métodos, acreditando que, se funcionou para mim irá dar certo para meus alunos, a resistência a mudanças exige esforços, desafia, e novo assusta, e foi num cenário como este que podemos contribuir com tanto em pouco tempo.

Ainda que

[...] através do apoio que demos, a constâncias nas orientações, foi possível ver que o nosso trabalho que antes parecia pequeno teve grandiosos resultados, posso reafirmar que em todo tempo que estou na educação nunca via algo parecido, uma oficina direcionada de forma voluntária fosse tão significativa na vida destes que participaram e de seus alunos que foram beneficiados.

A pedagoga formadora, S. L., especialista no atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem relatou assim:

[...] É possível dizer que além de momentos de partilhas, a execução do projeto proporcionou aos profissionais, a elaboração de técnicas de alfabetização estruturadas, as quais foram baseadas na ciência. Aos poucos todos os professores unidocentes foram se inteirando e colocando em prática os modelos de alfabetização baseado na ciência. Os benefícios do projeto foram observados pelos dados apresentados pelos

profissionais participantes do projeto, no qual, foi possível perceber que as turmas de alfabetização chegaram ao final do ano letivo com mais de 70% de crianças leitoras. [...]Essa ação (oficina de alfabetização) junto aos resultados apresentados, mostramos que o fazer docente precisa das reflexões constantes, de adequações sempre que necessário, e precisa de métodos eficientes para que haja resultados positivos na alfabetização, considerando o tempo e a idade certa para uma criança ser alfabetizada.

5.Modificar através do experienciar: um novo começo?

No mês de novembro de 2022, passados quatro meses do início desse trabalho, realizamos junto as seis turmas de 1º ao 3º ano, uma avaliação de leitura nos moldes da avaliação de fluência aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com palavras simples, pseudopalavras, frases e ao final um texto de pequeno porte para o 1º ano e médio porte para o 2º e 3º ano. Os resultados mostraram que entre 80% e 90% dos estudantes do 1º ao 3º ano concluíram 2022 alfabetizadas e com leitura fluente. Pontuamos aqui, que todas as salas possuem alunos especiais, a exemplo de autistas, Déficit Intelectual, além de Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, tais ações proporcionaram melhora significativa na aprendizagem desses estudantes .

Na finalização, a gestão escolar avaliou da seguinte maneira

[...] no início de 2022 tive a positiva surpresa como diretor, de nos sermos oferecido uma oficina pedagógica durante o ano letivo que ocorreria as terças-feiras, de iniciativa dos professores da pedagogia, onde estes professores trariam para este encontro suas experiências e práticas da sala de aula, e assim como gestão acolhemos a proposta; como gestão, observamos que foi uma proposta promissora pois teríamos a oportunidade de socializar as práticas e experiências de cada um, para seus colegas da pedagogia. No decorrer do ano, na minha visão como diretor, observei e presenciei o empenho do pessoal da pedagogia seu comprometimento com estes encontros, relatos de bons resultados e depoimentos de pais, de que seus filhos haviam obtido melhoras em virtude desta oficina.

[...] Enquanto coordenadora da escola e pedagoga achei a ideia muito boa, pois a oficina iria propiciar troca de experiências, ideias entre nós docentes de modo que em sala de aula possamos executar o melhor trabalho para que nossos alunos pudessem ter um ensino de qualidade. [...] pude constatar através da aplicação das avaliações de fluência realizadas com os alunos no 2º e 3º ano que durante as leituras ganharam mais confiança, puderam ler com fluência sem dificuldade. [...]

Um dos pontos positivos foi o envolvimento da gestão escolar no projeto, proporcionando apoio e suporte tanto humano quanto em recursos materiais para a confecção de instrumentos e ferramentas de aprendizagem; os materiais construídos serviam de suporte extra para os professores e os estudantes que apresentavam maior demanda na aprendizagem.

6. Formação continuada a partir da escola e do professor, um caminho?

A professora doutora Ângela Rita Christofolo Mello, pesquisadora em formação de professores e alfabetização afirma que “os alfabetizadores possuem dificuldade em quebrar os paradigmas das receitas prontas, configuração essa que se institui a partir da não compreensão dos conceitos e teorias”; quando se estuda a partir do cotidiano torna –se possível aproximar as situações motivando a continuidade do estudo; essa observação feita por (Mello, 2019), concatena diretamente com nossa experiência formativa, reiterando a necessidade de reflexão e acomodação conceitual para o “amadurecimento interventivo” isso porque, “a insegurança de abrir mão do que habitualmente faz no interior de uma sala de aula, pode levar o alfabetizador a resistir às inovações pedagógicas sugeridas na formação”.

A respeito da importância da formação continuada L.P, pedagoga e uma das idealizadoras do projeto, ao final pontuou

“Todas as ações desencadearam a partir das angústias e inquietações que apontavam a necessidade de ações que de fato promovessem o enfrentamento e superação da defasagem do nível de escrita e leitura que encontravam muitos estudantes em nossa escola. Por defender que, a formação continuada é um riquíssimo espaço para a reflexão sobre o nosso trabalho, sobre a nossa atuação, sobre o que estamos fazendo, o que não estamos conseguindo, ou deixando de realizar em sala de aula. A idealização da oficina foi importante para termos este espaço para o fortalecimento e encorajamento de todos os participantes, para que não desanimassem, não desistissem, mesmo diante do momento tão adverso, tão complexo, que estávamos vivendo pós-pandemia. Por acreditar que a formação continuada tem esse compromisso. E por consequência, para que os estudos teóricos e debates promovessem a tomada de consciência de que a alfabetização requer um trabalho sistemático e cuidadoso. Com o estudo das teorias, que os professores tivessem mais clareza de como elaborar um bom planejamento e depois desdobrar esse planejamento na sala de aula E aí incluir inúmeras estratégias didáticas. Para que promovessem uma alfabetização pautada na consciência fonológica.”

Partir da realidade e necessidade da escola e do próprio professor pode ser um caminho para o interesse, engajamento e participação dos mesmos nas formações; o acolhimento, a escuta sensível, a empatia e valorização da história de vida se configuraram estratégias potentes durante a “Oficina de alfabetização 12”; paralelo a esses fatores, reacendeu a preocupação com a necessidade de haver residência dos professores nas unidades escolares em período anterior ao seu ingresso nas turmas.

Considerações finais

Faz-se necessário que os professores ocupem esse espaço de pesquisa, suas salas de aulas; nesses espaços estão os caminhos reais para a modificação de realidades desfavoráveis e a significativa construção de saberes. O chão e o céu da escola se configuram como ambientes de pesquisa e o professor como o pesquisador.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do Pnaic em Mato Grosso. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1229-1244, jul. /set. 2019.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan. /abr. 2019.

SCHON, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. Os professores e sua formação. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992

SOARES, Magda. Alfabetização e letramentos: caminhos e descaminhos. Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



EXPERIÊNCIAS DO PIBID: OS DESAFIOS DA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR DOCENTE

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Núria Budib MOREIRA

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: nuria.moreira@sou.ufmt.br

Matheus Gomes Ferreira SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: matheus.santos13@sou.ufmt.br

Rita Nathanaelly Lima MESQUITA

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: rita.mesquita@sou.ufmt.br

Resumo

O trabalho analisa as experiências formativas vivenciadas no PIBID de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no período de 2020-2022, enfatizando o processo de reconstrução da visão docente e o desenvolvimento da identidade profissional a partir da articulação entre teoria e prática. Fundamentado em Pimenta (1999), Antunes (2003), Avelar (2017), Volpi (2008) e Peres et al. (2013), o estudo discute os desafios da formação inicial e o impacto do Programa na consolidação de uma prática crítico-reflexiva. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço efetivo de formação e produção de saberes docentes.

Palavras-chave: Formação docente. Prática crítica-reflexiva. PIBID.

1 Introdução

Participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é, antes de tudo, desafiar-se. Ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), o PIBID tem o intento de proporcionar aos discentes da primeira metade do curso de licenciatura a aproximação prática com o cotidiano e realidade das escolas públicas de educação básica, assim como incentivar o protagonismo dos futuros docentes no magistério, potencializando ao máximo sua formação inicial (FUNDAÇÃO CAPES, 2020, s.p.).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências formativas vivenciadas no âmbito do PIBID de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no período de 2020-2022, destacando o processo de (re)construção do olhar docente e o desenvolvimento da identidade profissional a partir da articulação entre teoria e prática.

Para tanto, a fundamentação teórica ancora-se em autores que discutem a formação e os saberes docentes, como Pimenta (1999), Antunes (2003), Avelar (2017). Além disso, dialoga-se com Volpi (2008) e Peres et al. (2013), acerca da relevância da prática investigativa e do desenvolvimento da autonomia profissional durante a formação inicial.

Portanto, o texto organiza-se em três seções articuladas: a primeira discute os estudos teórico-metodológicos e o desafio inicial de repensar o papel do professor em formação; a segunda analisa as experiências práticas, evidenciando a evolução do olhar docente e o amadurecimento teórico alcançado por meio da análise dos planos de aula elaborados e executados durante o Programa; e a terceira apresenta as considerações finais, nas quais se retomam os principais aprendizados e se reafirma o papel do PIBID como espaço formativo que promove a integração entre teoria, prática e pesquisa, contribuindo para a consolidação de uma docência crítica, autônoma e reflexiva.

2 Os estudos teórico-metodológicos e o desafio de repensar a docência

Para Volpi (2008), os recentes avanços da investigação nas áreas da educação e psicopedagogia têm mostrado a necessidade ingente de modificações na formação de docentes, modificações essas determinadas não somente a partir de uma profunda reflexão nesse campo do conhecimento, mas também nas circunstâncias sociopolíticas.

Foi com o propósito de promover esse nível de reflexão, concomitante à formação inicial dos bolsistas, que se deram as atividades emplacadas pelo PIBID de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), edital do ano de 2020 nas escolas filiadas.

Como é habitual, o primeiro grupo de conhecimentos mobilizados foi o teórico e, após o estudo primário do referencial essencial proposto pela coordenadora de área, deu-se início à prática. Segundo Silva, Falcomer e Porto (2018) é esperado que toda a profissão tenha um conjunto de conhecimentos teóricos que a caracterizam e atividades ou procedimentos práticos que são relacionadas a ela, porém, identificar esses conhecimentos, que muitas vezes são de naturezas diferentes e relacioná-los com a prática nem sempre é uma tarefa fácil.

O processo de construção de uma nova visão iniciou-se através da leitura de textos como “Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar”, de Juanito Ornelas, “Questões para analistas do discurso”, de Sírio Possenti, “Aula de português: encontro e interação”, de Irandé Antunes, “Língua e ensino: políticas de fechamento” de Marina Célia Mendonça, entre outros documentos, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As discussões coletivas promovidas acerca destes foram as responsáveis por iniciar o processo aproximação dos participantes para o que é, propriamente, exercer a docência.

É natural que, quando recém iniciado o curso de licenciatura, a concepção de professor ainda esteja atrelada aos padrões criados durante a educação básica.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes

professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. [...] Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Justamente por conta disso foi necessário repensar e *reconstruir* completamente a ideia prévia de ensino-aprendizagem. Não somente iniciou-se o processo de reconhecimento enquanto professor, mas como professores de uma prática de ensino a qual muitos não tiveram contato durante a toda trajetória escolar: o ensino prático, crítico e reflexivo.

Demo (2010 *apud* PERES et al., 2013) já trata a questão da formação de professores voltada à pesquisa e reflexão como um dos grandes desafios da iniciação à docência, pois, nas práticas cotidianas, ainda se enfatizam, quase que unicamente, os aspectos reprodutivos do ensino, também denominados como *tradicionais*. Tais aspectos, como postulam Globe e Porter (1980 *apud* VOLPI, 2008) caracterizam a função docente como uma transmissão sistemática e repetida de conteúdos, onde o professor aplica um método específico e utiliza de materiais didáticos previamente elaborados, quase sempre padronizados. Dessa maneira, acredita-se que o professor transmitirá o conhecimento, supostamente finito e imutável, e alcançando o objetivo da educação e da aprendizagem, que é meramente acumular um elenco de conhecimentos provenientes da simples memorização.

Reconstruir uma concepção, na qual sempre se esteve inserido e condicionado a crer ser a forma correta e mais eficiente de se estudar e ensinar língua, é algo muito mais desafiador do que poder aparentar. É quando descobrimos o quão profundamente certas ideias e convicções podem estar enraizadas em nós. Neste período teórico, passou-se a encarar a docência fora do eixo tradicional, revisitando e reavaliando os conceitos de gramática, leitura e escrita que possuíamos, logo, assumindo os termos de uma concepção pedagógicas em que o professor passava a “ser visto [...] como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (Antunes, 2003).

Com o início do período prático do projeto, no qual executaram-se os planos de aula que foram implementados nos dois subprojetos do PIBID 2020, o *Laboratório de Língua Portuguesa e a Oficina de Leitura e Produção de Textos*, trouxe desafios. Afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória, centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas com que prioritariamente tem se ocupado o ensino de língua não aconteceu de maneira imediata após os estudos teórico-metodológicos – muito pelo contrário, as primeiras

experiências práticas de planejamento de aula mostraram o quão distantes ainda estava o objetivo almejado.

3 A experiência prática e a evolução do olhar docente

Apenas observando superficialmente o primeiro plano de aula, realizado logo após a divisão do grupo maior do PIBID nos subgrupos em comparação ao nono (e penúltimo) plano confeccionado pelos bolsistas, é possível aferir que foram o acúmulo de experiências, o refinamento teórico e as reflexões sobre as práticas tidas os responsáveis pela evolução na forma de planejamento e abordagem do ensino do grupo.

Para Pimenta (1999), os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho (neste caso, também, as da supervisão e coordenação de área do PIBID), os textos produzidos por outros educadores. Assim, se faz imprescindível na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Pimenta, 1999).

Desse modo, o ambiente criado no período prático das atividades do PIBID foi imerso na construção de conhecimento voltado a prática crítico-reflexiva. A intenção do Programa é, desde o início, buscar formar profissionais reflexivos em sala de aula, capazes de prover um ensino de qualidade, significativo e contextualizado a seus alunos, independentemente de qualquer circunstância. Então a autoavaliação, no sentido de, honesta e realisticamente, refletir sobre sua ação pedagógica e, quando necessário, buscar os rumos mais adequados para melhorar seu próprio desempenho docente (Volpi, 2008) passou a fazer parte do cotidiano dos bolsistas.

Então, aprofundando na análise comparativa entre o *primeiro* plano e um dos *últimos* elaborados para o subprojeto *Laboratório de Língua Portuguesa*, onde ambos, devido à intercorrências do desenvolver das atividades do PIBID, tiveram o mesmo objeto do conhecimento focado (a *referenciação*), podemos aferir os resultados deste segundo desafio do Programa: ingressar, *de fato*, em uma prática crítico-reflexiva na docência e em sala de aula.

Inicialmente, é importante explicitar que o objetivo do Laboratório de Língua Portuguesa era levar os alunos a *manipularem* a língua, em um esquema e *uso – reflexão – uso*. A intenção era um ensino de gramática desprendido dos discursos artificiais, onde a abordagem de fatos gramaticais em sala de aula considerasse tanto a organização estrutural da expressão linguística,

quanto os efeitos semântico-discursivos a ela relacionados (Avelar, 2017). No entanto, pode-se observar que no plano 1 (figura 1) o objetivo não foi cumprido conforme o desejado:

Figura 1 - Plano 1

Introdução
Leia a tirinha a seguir para responder às questões de 1 a 4.



- 1) Identifique os pronomes empregados na tirinha.
R: Sua (1º quadrinho), ela (1º, 3º e 4º quadrinho), você (3º quadrinho e mim (4º quadrinho).
- 2) Observe a fala de Calvin no primeiro quadrinho: a quem se refere o pronome ela?
R: "Ela" está se referindo à mãe de Calvin.
- 3) Pronome possessivo é o tipo de pronome que faz uma referência às pessoas do discurso indicando uma relação de posse. Identifique o pronome possessivo empregado na tira.
R: "Sua", na fala de Haroldo no primeiro quadrinho.
- 4) Observe a fala de Haroldo no primeiro quadrinho: "Você sabe o que há de errado com sua mãe?" Quando um pronome possessivo é empregado, ele pode estar se referindo a um objeto que já foi citado e que por isso não precisa ser repetido, ou a um objeto que sequer foi citado, nesse caso, ele tem função adjetiva. Qual dessas situações ocorre na fala de Haroldo? Explique.
R: Adjetivo. A mãe de Calvin ainda não havia sido citada na tirinha.

Fonte: Autoria própria (2022)

Conforme Avelar (2017), para que seja possível um ensino realmente contextualizado e reflexivo, a escolha dos dados linguísticos a serem trabalhados nas aulas de gramática deve se basear em critérios que priorizem ou facilitem o reconhecimento tanto de propriedades gramaticais relevantes quanto dos mais diferentes efeitos de sentido.

A rigor, qualquer enunciado da língua se presta a uma análise gramatical, mas nem todo enunciado se apresenta, para fins didáticos, como um dado adequado às reflexões sobre o papel de determinada propriedade na construção de sentido de um texto. Um bom conjunto de dados a ser utilizado em sala de aula não deve se limitar a mostrar, por exemplo, que artigos definidos ou indefinidos devem ser usados antes de substantivos como adjuntos adnominais, mas que o emprego dos artigos produz algo interessante sobre o modo como interpretamos aquilo a que o substantivo se refere. (Avelar, 2017, p. 32)

No caso do exercício 1 do primeiro plano, o que se encontra é, na realidade, um mero exercício de reprodução de nomenclatura, logo, inadequado para tal perspectiva; ainda mais se tratando de aspirantes à docência. Tanto o domínio teórico, quanto o domínio pratico-metodológico faltaram ao grupo neste momento, mesmo após os intensivos estudos e discussões do primeiro.

Todavia, no exercício de introdução do plano 9 (figuras 2-4), intitulado Referência na interpretação de enunciados do discurso e sua escrita (exemplificação a partir do pronome "ele"), pode-se perceber uma mudança de postura:

Figura 2 - Plano 9, exercício 1

ETAPA 1

No primeiro momento, após uma breve ambientação prévia dos alunos em relação ao que será realizado na aula, proponha a eles o reconhecimento da referencialidade estabelecida pelo pronome "ele" nos enunciados / discursos a seguir:

Sugestão de pergunta(s):

1.1. Em cada um dos textos a seguir, a que, ou a quem, se refere o pronome "ele" [nesta ou em qualquer uma de suas variações morfológicas (o, a, lhe, lhes, os/as)]?

Texto A (referência pela enunciação)



LAERTE. Papel. Manual do Minotauro, 03 dez. 2019. Disponível em: <http://manualdominotauro.blogspot.com/2021/01/03-12-2019.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

Texto B (referência pelo enunciado)

POEMINHA GLORIAL
Eu canto essas heróicas
Que governam o Brasil
E mando todos eles
Para o céu de anil.



FERNANDES, Millôr. Guia Millôr da história do Brasil: de Cabral a Lula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. E-book. Publicação original em 10 dez. 1980, na revista Veja.

Fonte: autoria própria (2022)

Figura 3 - Plano 9, exercício 1

Texto C (referência pelo saber anterior à enunciação)



FERNANDES, Millôr. Guia Millôr da história do Brasil: de Cabral a Lula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. E-book. Publicação original em 25 mar. 1981, na revista Veja.

Fonte: autoria própria (2022)

Figura 4 – Plano 9, exercício 1

ETAPA 2

Neste segundo momento, diante das respostas dos estudantes à pergunta anterior, deve-se incentivar os estudantes ao debate sobre as fontes de informações necessárias à interpretação adequada de um enunciado / discurso – a exemplo dos três tipos de contexto reconhecidos por Maingueneau (2004 [1998], p. 27): (1) o ambiente físico da enunciação, ou contexto situacional; (2) o cotexto; e, (3) os saberes anteriores à enunciação. Lembre-se de que, em virtude do primeiro contexto, dá-se a referência pela enunciação; do segundo, a referência pelo enunciado; e, do terceiro, a referência fora de contexto. Isso significa, por exemplo, não admitir, na referenciação, o emprego do pronome “ele” apenas como recurso anafórico (ou elemento endofórico); já que “O enunciador pode aproveitar as propriedades dos pronomes para criar efeitos de sentido interessantes em um texto” (MAINGUENEAU, 2004 [1998], p. 200), principalmente ao perceber como se constrói a partir desse pronome “uma subjetividade fora da relação enunciativa” (MAINGUENEAU, 2004 [1998], p. 132-133). Não obstante, ainda em relação aos três tipos de contexto (ou aos três tipos de referência), eles são constantemente misturados pelos jornais, conforme adverte Maingueneau (2004) – como ocorre no texto A (embora este tenha sido, aqui, indicado como exemplo de enunciado em que o pronome “ele” estabelece uma referência pela enunciação).

Sugestão de pergunta(s):

2.1. Na resposta à pergunta anterior, recorrer apenas às informações presentes nas seqüências verbais é suficiente para a interpretação adequada de cada texto? Por quê?

2.2. Como se dá, pois, a construção de sentido na leitura? E, na escrita? Considere, para responder a essa pergunta, sua aprendizagem diante dos encontros do Laboratório de Língua Portuguesa e da Oficina de Leitura e Produção de Texto. É preciso justificar.

Fonte: autoria própria (2022)

No exercício 1 do plano 9, além do notável distanciamento da prática esvaziada de sentido real, onde se pretendia alcançar apenas respostas padronizadas e reduzida a identificação da classe de palavras, é visível uma interação muito maior com o referencial teórico estudado para o planejamento, a saber: “*A referenciação*”, de Ingedore Koch, “*A coesão do texto: anáfora e catáfora*” de Dominique Maingueneau, “*A gramática: conhecimento e ensino*” de Maria Helena de Moura Neves e “*Coesão referencial: aspectos morfosintáticos e semânticos*” de Rosineide Sousa e Veruska Machado.

Mesmo que a execução do plano 9 ainda não tenha sido a ideal, isto é, íntegra e desprovida de grandes desvios teórico-metodológicos (fato não concretizado em razão a ainda frágil experiência de campo dos bolsistas), a redução da “dicotomia entre a teoria e a prática” foi considerável. Enfrentando pela segunda vez o tópico de referenciação, o grupo foi capaz de deslocar a visão da *transmissão de conteúdo* para o ensino a partir da *discussão do conteúdo*, centrado na “problematização dos saberes experienciais” (Alarcão, 1996 *apud* Peres et al., 2013).

Dessa forma, é palpável o quanto os estudos e discussões continuadas foram ímpares para o enfrentamento do desafio de desprender-se das bases tradicionalistas e promover uma prática crítico-reflexiva em sala de aula. É claro que, mesmo com a notável evolução de visão e postura perante o ensino e forma de assimilação do objeto do conhecimento referencial, não se esgotou a necessidade de melhoras. Reforçando o supracitado: a execução de nenhum dos planos foi a ideal, ainda perduraram muitos desvios de teor metodológico e, ainda mais, teóricos. Houve, sim, uma evolução considerável do olhar profissional (e acadêmico) dos bolsistas, todavia, a reflexão e aprimoramento das práticas de ensino é um compromisso vitalício no exercício docente.

4 Considerações finais

Partindo das reflexões aqui postas, concordamos com Peres et al. (2013): é dever dos educadores continuar a superar a rotinização de nossas ações em sala de aula, refletindo durante e após executá-las. Ao nos deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, é necessário continuar recorrendo à investigação como forma de decidir e intervir. Desse modo, a *formação* crítico-reflexiva promovida pelo PIBID 2020/2022, no real exercício da docência, foi transformada em *ações* críticas e reflexivas daqueles que participaram.

Desse modo, fica claro que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade atual, a qual vive em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação dos professores (Pimenta, 1999). Por isso, programas como o PIBID, que estimulam os alunos na fase inicial do curso de licenciatura e incentivam a valorização e o apreço pelo magistério, são fortes e indispensáveis aliados da educação brasileira pelos quais devemos lutar, perseverantemente, pela existência e manutenção.

Portanto, constata-se que o PIBID ultrapassa o caráter de estágio introdutório, configurando-se como um espaço efetivo de formação e de produção de saberes docentes. A experiência possibilitou a reconstrução da visão docente, marcada pela superação de concepções tradicionais e pela adoção de uma postura investigativa e reflexiva diante do ensino. Assim, o Programa contribuiu para consolidar não apenas conhecimentos teórico-metodológicos, mas também uma compreensão mais ampla e crítica da prática educativa

Referências bibliográficas

AVELAR, Juanito Ornelas. (A)Gramaticalidade e (In)Adequação. In: _____. **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 32-44.

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: _____. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 107-153.

FUNDAÇÃO CAPES (Brasil). **Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, DF, 6 mar. 2020. Portal da CAPES. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. A referenciação. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-81.

MAINGUENEAU, Dominique. A coesão do texto: anáfora e catáfora. In: _____.
MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** 2. ed. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 195-205.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo: Cortez, 2004, p. 233-263. 2.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: _____. NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 128-152.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v. 20, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERES, Regina Maria et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 38, n. 2, 2013.

VOLPI, Maria Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: _____. LEFFA, Vilson José. (Org). **O professor de língua estrangeira: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-142.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA: DESAFIOS, SABERES E POSSIBILIDADES

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Helena de Fátima Fernandes da SILVA

Mestrando em Ensino PPGEn – Associação entre Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá
coordenadorahelenafernandes@gmail.com

Cilene Maria Lima Antunes MACIEL

Orientadora do PPGEn – Associação entre Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá
cilenemlamaciell@gmail.com

Liana Deise Silva PEREIRA

Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,
Servidora Efetiva do IFMT/Cuiabá/Mato Grosso
liana.silva@ifmt.edu.br

Juliane Cortez ANDRADE

Professora Especialista em Educação Especial. Servidora
Efetiva da Prefeitura Municipal de Cuiabá e Várzea Grande, e-mail:
juliane.cortez@gmail.com

Gracielle Fabiane de Arruda COSTA

Professora Especialista em Metodologias Ativas
Servidora Efetiva da Prefeitura Municipal de Chapada dos Guimarães e Várzea Grande
profgraciacosta@gmail.com.

Resumo

Este artigo discute a formação continuada de professores como elemento essencial para a consolidação de práticas inclusivas na escola. Fundamentado em autores como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Perrenoud (2000) e nos referenciais da educação inclusiva (Mantoan, 2003; Mittler, 2003; Glat, 2007; Beyer, 2006), o estudo, de abordagem bibliográfica e qualitativa, destaca que a formação deve ultrapassar a atualização técnica, promovendo reflexão crítica e construção coletiva de saberes. Apoiado também em Vieira e Omote (2021), Almeida (2023) e Rodrigues e Sales (2024), conclui que a formação continuada fortalece a identidade docente, a equidade e o compromisso com uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação Continuada. Inclusão Escolar. Saberes Docentes.

1 Introdução

A educação inclusiva é um dos grandes desafios das escolas da atualidade. No Brasil, o direito à educação de todos os cidadãos está assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Contudo, transformar esse direito em realidade implica repensar a prática docente, a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada dos professores.

Ensinar em um contexto marcado pela diversidade cultural, social e cognitiva requer competências que vão além do domínio de conteúdo, envolvendo a mobilização de saberes múltiplos, atitudes inclusivas e um compromisso ético com a equidade. Para Nóvoa (1995), a identidade docente é um processo em permanente construção; Tardif (2002) evidencia a pluralidade dos saberes necessários à prática educativa; e Perrenoud (2000) destaca as competências que permitem enfrentar situações complexas e diversificadas. Essas concepções dialogam diretamente com os estudos de Mantoan (2003), Glat (2007) e Mittler (2003), que se tornaram referências centrais no campo da inclusão escolar, ao enfatizarem a necessidade de práticas pedagógicas

Diante disso, este artigo busca discutir a formação continuada de professores como eixo estruturante da prática inclusiva, analisando desafios, saberes e competências necessários, em diálogo com autores clássicos e contemporâneos, bem como com a legislação brasileira.

Estudos recentes reforçam essa necessidade. Rodrigues e Sales (2024) identificaram que 86,5% dos professores do Ensino Fundamental sentem-se pouco preparados para lidar com alunos público-alvo da educação especial em classes comuns. Vieira e Omote (2021) destacam que as atitudes sociais dos professores são tão importantes quanto as técnicas. Já Almeida et al. (2023) mostram que grupos de estudo-reflexão constituem espaços férteis de articulação entre teoria e prática, fortalecendo a identidade docente inclusiva.

2. Formação Continuada e Identidade Docente na Perspectiva Da Inclusão

A formação continuada é indispensável para a constituição da identidade profissional docente. Para Nóvoa (1995), essa identidade não é algo fixo, mas um processo em constante transformação, construído no exercício da profissão e na reflexão crítica sobre a prática. Na perspectiva da prática inclusiva, isso significa reconhecer-se como sujeito responsável por criar

ambientes que respeitem e valorizem as diferenças, construindo uma docência comprometida com a equidade. Essa perspectiva permite compreender a docência como um processo dinâmico, em constante reconstrução.

É fundamental que a nova cultura profissional de pautada por critérios de grande exigência em relação a carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.). Se os próprios professores não se investirem nesse projecto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, Etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente. (Nóvoa, 1995, p. 29)

Autores como Pimenta (1999) e Freire (1996) reforçam que a docência se desenvolve na relação dialógica com o outro, implicando acolher a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Essa perspectiva está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que coloca a formação docente como um de seus pilares, destacando a necessidade de construir práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos os estudantes no cotidiano escolar.

Vieira e Omote (2021) apontam que a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão não se limita a transmitir conhecimentos técnicos, mas exige a revisão de crenças, representações e disposições dos professores diante da diversidade. Assim, a formação continuada deve possibilitar que os docentes reflitam sobre suas próprias concepções, revisitando valores e expectativas, condição necessária para consolidar uma identidade docente inclusiva. Os autores nos afirmam que,

Além da aquisição de conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático pedagógicos especiais, o professor precisa adquirir competências para lidar com diferentes situações sociais que podem surgir no ambiente de sala de aula e da escola, envolvendo a questão da Educação Inclusiva e suas implicações. Isso envolve uma série de características do professor, aqui referidas como variáveis pessoais. No presente texto, são tratadas especificamente as suas atitudes sociais em relação à inclusão por ser a variável pessoal mais estreitamente relacionada à resposta do professor diante de desafios colocados pela implementação da Educação Inclusiva. Vieira e Omote (2021, p. 749)

Apoiados em uma fonte representada pelos microdados da Prova Brasil/2021 Rodrigues e Sales afirmam que,

Semelhantemente, quando se considera os 86.839 professores, 58,0% manifestaram grande necessidade formativa de realização de atividades/cursos sobre metodologia de ensino para o PEE, somando esse percentual com 28,5% dos que declararam ter moderada necessidade tem-se 86,5%. Logo, pode-se inferir que a demanda por formação na área da Educação Especial ainda é muito elevada. Rodrigues e Sales (2024, p. 11)

Esse dado demonstra que a identidade docente inclusiva não se constrói apenas com a formação inicial, mas exige investimentos permanentes em atualização, reflexão e inovação

pedagógica. Complementando essa discussão, Almeida et al. (2023, p. 12) destacam que “os grupos de estudo-reflexão, ao articular universidade, escola e comunidade, constituem espaços de mediação entre teoria e prática que fortalecem a identidade profissional e ampliam o engajamento docente com a inclusão”. Dessa forma, a formação continuada se configura como um processo coletivo e colaborativo, em que os professores partilham experiências, ressignificam práticas e constroem, juntos, uma identidade profissional orientada para a inclusão.

Portanto, compreender a identidade docente na perspectiva da inclusão significa reconhecer que ela se constrói continuamente, a partir do diálogo entre experiência, reflexão e compromisso com a diversidade. Esse processo demanda formação permanente que vá além da dimensão técnica, alcançando também os aspectos éticos, culturais e sociais da profissão.

3. Saberes docentes e práticas inclusivas

Tardif (2002) classifica os saberes docentes em disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. No contexto inclusivo, esses saberes assumem novas exigências: os saberes disciplinares devem ser flexibilizados; os curriculares adaptados; os profissionais atualizados com conhecimentos sobre acessibilidade e tecnologias assistivas; e os experienciais ressignificados à luz da diversidade.

Essa classificação revela a complexidade da profissão docente, mostrando que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve integrar múltiplos saberes em situações reais de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores são vistos como profissionais reflexivos, que constroem, ressignificam e atualizam seus saberes ao longo de toda a carreira. O autor nos diz que (Tardif, 2002, p. 16) “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes deles*.”

O trecho de Tardif (2002) nos mostra que os saberes docentes são construídos em um processo social e coletivo, materializados em práticas institucionais, programas e formações. Na perspectiva da formação docente para a prática inclusiva, essa concepção é ainda mais relevante, pois evidencia que o professor precisa articular diferentes tipos de saberes, disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, para atender à diversidade presente nas salas de aula.

A formação inicial, por si só, não é suficiente para dar conta das demandas da inclusão; é na formação continuada que esses saberes podem ser ressignificados, atualizados e ampliados. Assim, a docência inclusiva não se limita à aplicação de técnicas, mas exige reflexão crítica sobre as práticas, abertura ao diálogo e compromisso ético com a equidade. Nesse processo, o professor assume o papel de profissional reflexivo, capaz de transformar sua experiência em conhecimento e, com isso, promover uma escola mais justa e democrática.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação continuada deve oferecer subsídios para que os docentes construam estratégias pedagógicas inovadoras e sensíveis às diferenças, Mittler (2003) ressalta que a inclusão não se limita a garantir acesso, mas demanda práticas que favoreçam pertencimento e participação. Glat (2007) reforça a importância de construir uma cultura inclusiva na escola, e Beyer (2006) destaca a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis.

Portanto, a formação continuada para a prática inclusiva deve ir além da atualização de conteúdos, assumindo um caráter transformador que favoreça o desenvolvimento da identidade profissional docente e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Ao articular saberes, atitudes e competências, o professor se torna capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como princípio educativo. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser apenas uma diretriz legal e passa a constituir-se como prática efetiva, traduzida em pertencimento, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

4. Competências Docentes e Estratégias Formativas Para A Inclusão

Ensinar nunca foi um ato neutro ou simples, ao contrário, envolve múltiplas dimensões como cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Perrenoud (2000), ao discutir as ‘dez novas competências para ensinar’, oferece uma contribuição central para compreender o papel do professor em tempos de constantes transformações. Para o autor, ser competente não significa apenas dominar conteúdo ou aplicar metodologias prontas, mas ser capaz de mobilizar conhecimentos, experiências e atitudes diante das situações complexas e imprevisíveis que a prática docente impõe. Sobre as dez competências para ensinar o autor diz que,

O referencial escolhido acentua competências julgadas *prioritárias* por serem coerentes com um novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial com as ambições das políticas educacionais. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativo, conduzir o projeto de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos

por situações-problemas, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para ser cidadania. Perrenoud, (2000, 17-18)

Entre as competências propostas, destacamos aqui a de ‘gerir sua própria formação contínua’. Perrenoud ressalta que essas competências não se constroem de uma vez por todas, mas se desenvolvem ao longo da carreira, em um processo constante de reflexão e reelaboração, para o autor,

O exercício e o treino poderiam bastar para manter as competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exercer-se ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referências a programas repensados, supostamente baseado em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens novas paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano chama-se *aggiornamento*, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser *atualizados*, adaptados às condições de trabalho em evolução. (Perrenoud 2020, p. 153 e 154)

Nesse sentido, a formação continuada é a via pela qual o professor pode ampliar e aprofundar essas competências. Cursos, oficinas e programas de atualização são importantes, mas, para o autor, não bastam se não vierem acompanhados de uma atitude de autoformação. O professor precisa ser sujeito ativo, refletir sobre sua prática, analisar seus erros, buscar novas alternativas e estar aberto ao diálogo com seus pares. Mais do que aprender técnicas, é preciso aprender a aprender continuamente. Ele nos afirma que,

Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo... O referencial genebrino aqui adotado distingue cinco componentes principais dessa competência:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela. (Perrenoud 2020, p. 12)

Na perspectiva da formação para a prática inclusiva Vieira e Omote (2021), consideraram não apenas competências técnicas, mas também as atitudes sociais dos professores, uma vez que crenças e expectativas influenciam diretamente a efetividade das práticas. Rodrigues e Sales (2024) reforçam que os docentes demandam apoio formativo contínuo para se sentirem aptos a enfrentar tais desafios.

A formação continuada para a inclusão deve ir além de cursos expositivos. Almeida et al. (2023) mostram que grupos de estudo-reflexão, articulando universidades e escolas, têm papel fundamental na mediação entre teoria e prática. Essa estratégia favorece a troca de experiências e a produção de saberes situados, ampliando o repertório docente.

Além disso, a legislação brasileira (CF/88, LDB/96, LBI/2015) estabelece a obrigatoriedade da formação docente como instrumento para assegurar a efetividade do direito à educação inclusiva.

A prática inclusiva na escola se fortalece quando a formação docente transcende o modelo expositivo e incorpora experiências práticas e reflexivas. Cursos e oficinas sobre inclusão, aliados à troca de experiências entre professores, permitem que os educadores compartilhem estratégias e desafios, favorecendo o aprendizado coletivo. Estudos de caso e reflexões críticas, como propõem Almeida et al. (2023), articulam a teoria à realidade escolar, possibilitando que o conhecimento produzido seja contextualizado e aplicável às necessidades específicas de cada aluno. Nesse processo, a formação continuada atua como mediadora entre competências técnicas e atitudes sociais, reconhecendo, como apontam Vieira e Omote (2021), que crenças e expectativas dos docentes influenciam diretamente a efetividade das práticas inclusivas.

Além disso, o uso de tecnologias e da inteligência artificial amplia as possibilidades de aprendizagem diferenciada, promovendo recursos acessíveis e personalizados que apoiam tanto professores quanto estudantes. Rodrigues e Sales (2024) destacam que o acompanhamento formativo contínuo é essencial para que os docentes se sintam preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Assim, a formação na escola, estruturada em cursos, oficinas, trocas de experiências e estudo-reflexão, alinha-se às exigências da legislação brasileira (CF/88, LDB/96, LBI/2015), assegurando o direito à educação inclusiva e consolidando práticas pedagógicas mais equitativas e efetivas.

5 Considerações finais

A análise realizada permite compreender que a formação continuada constitui um eixo central para a consolidação da prática inclusiva e para o fortalecimento da identidade docente. Ao considerar os diferentes saberes, competências e perspectivas necessárias ao trabalho educativo, evidencia-se que o professor precisa ser compreendido como um profissional reflexivo, capaz de ressignificar sua prática a partir das demandas reais da diversidade escolar.

Os estudos recentes apontam que a formação docente não deve restringir-se à transmissão de técnicas, mas deve promover mudanças de atitude, fortalecimento da identidade profissional e construção de saberes coletivos vinculados à realidade da escola. Além disso, a legislação educacional brasileira assegura o direito à educação inclusiva, ressaltando a importância de garantir formação permanente aos professores.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada voltada à prática inclusiva é condição indispensável para a efetivação do direito de todos à educação. Mais do que um processo de atualização, trata-se de um movimento de transformação que possibilita ao docente desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, sensíveis às diferenças, e contribuir de forma decisiva para a construção de uma escola democrática, justa e verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da; FRANÇA, Bárbara Rebecca Baumgartem; REIS, Marcela Lemos Leal. **Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, 2023.

BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF.

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

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Profissão professor: identidade e profissionalidade**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

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

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

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. **Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, p. e0097, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.



FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO NA AGENDA DA EAD BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ANAIS DO 21º CIAED

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Eliane da Silva e SILVA

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: silva.eliane@estudante.ifmt.edu.br

Laudinéa de Souza RODRIGUES

(Docente no IFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: laudinea.rodrigues@ifmt.edu.br

Resumo

O presente trabalho, que trata de uma pesquisa em andamento, mapeia e analisa a representatividade da temática "inclusão" nos Anais do 21º Congresso Internacional ABED¹ de Educação a Distância (CIAED), por meio de análise documental. Dos 1.537 trabalhos, apenas 67 artigos abordam a inclusão, sugerindo que o tema é marginal na agenda científica da EaD brasileira. Argumenta-se que a inclusão na EaD, exige a preparação ética e reflexiva do professor como elo indispensável para transformar a ferramenta em ambiente equitativo.

Palavras-Chave: Formação docente. Inclusão. CIAED.

1 Introdução e fundamentação teórica

O campo da Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como um dos pilares estratégicos para a democratização do acesso ao conhecimento e à educação em nível global. No Brasil, essa modalidade ganha relevância não apenas por sua capacidade de transpor barreiras geográficas, mas principalmente por seu potencial de promover a inclusão social, digital e educacional. No entanto, a simples oferta de cursos não garante a equidade, exigindo uma análise constante sobre como a temática da inclusão é abordada e priorizada nas discussões acadêmicas da área.

A relevância da inclusão na EaD ganha uma dimensão ainda mais crítica ao considerar a formação de professores. Em um cenário educacional cada vez mais híbrido e diverso, o futuro docente precisa estar preparado para planejar e mediar tecnologias de forma ética e equitativa. Isso implica desenvolver competências que vão além do domínio técnico de plataformas, abrangendo a capacidade de adaptar metodologias e materiais didáticos para atender à diversidade de perfis, ritmos e necessidades de aprendizagem, desde a acessibilidade até a superação de barreiras socioeconômicas e digitais.

¹ Associação Brasileira de Educação a Distância.

Neste contexto, a análise dos anais de grandes eventos, como o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED), se torna um indicador valioso das prioridades e lacunas de pesquisa da comunidade científica. Como licencianda do curso de Pedagogia no Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT/UAB), na modalidade a distância, este trabalho representa um exercício inicial de investigação sobre o papel da EaD na busca por uma educação mais justa e equitativa.

A pesquisa aqui apresentada busca identificar e analisar a frequência e o contexto EM que a temática inclusão aparece nos trabalhos publicados nos Anais do 21º CIAED. Pretende-se quantificar a presença do tema nas diversas categorias do evento e, em um exame qualitativo, compreender o seu lugar nas discussões do evento. O objetivo final é mapear as contribuições e, sobretudo, identificar as carências na produção científica, oferecendo um panorama inicial sobre o engajamento da EaD brasileira com a agenda da inclusão.

Nesse contexto, a inclusão, no âmbito da educação, transcende a mera matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Ela é um princípio fundamental que exige a transformação dos sistemas, das políticas e das práticas pedagógicas para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições ou origens, tenham acesso e sucesso na trajetória escolar (Mazzotta, 2011). Essa abordagem exige uma visão crítica. A discussão sobre educação, promovida por autores como Paulo Freire (1996), nos ensina que a educação nunca é neutra, mas sim um ato político. Assim, compreende-se a inclusão como um ato de responsabilidade social e de luta pela equidade e a EaD contribui com o rompimento das barreiras de tempo e espaço, materializando o ideal de acesso a todos e todas.

2 Objetivos

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como Objetivo Geral mapear e analisar a representatividade inicial da temática "inclusão" nos trabalhos científicos e relatos de experiência publicados nos Anais do 21º CIAED, visando construir um panorama preliminar sobre o engajamento da área com a agenda da inclusão. Para alcançar este objetivo, propõem-se as seguintes ações: quantificar o total de trabalhos apresentados no evento e identificar quantos abordam a temática da inclusão; e verificar a incidência de artigos que abordam a interface entre Inclusão e Formação Docente nos contextos da EaD.

3 Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar a presença de temas relacionados à inclusão nos textos dos anais do evento 21º CIAED. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, com ênfase na análise documental (Gil, 2002). O processo de coleta e análise dos dados seguiu as etapas descritas a seguir.

Inicialmente, foi realizada uma busca nos anais do 21º CIAED, acessados por meio da plataforma oficial do evento². A partir desse material, foram selecionados todos os textos publicados. Em um primeiro momento, realizou-se uma análise quantitativa, contabilizando o total de artigos disponíveis e identificando aqueles potencialmente relevantes para a pesquisa por meio da busca do termo “inclus” ou outros relacionados à temática.

Para a seleção dos textos relacionados ao tema da inclusão, utilizou-se o comando de busca (Ctrl + F) com a palavra-chave "inclus", permitindo identificar menções ao termo em diferentes contextos (educacional, social, entre outros).

Após essa triagem inicial, cada texto identificado foi aberto e submetido a uma leitura exploratória, com o objetivo de verificar se o conteúdo abordava a inclusão de forma significativa para o escopo da pesquisa. Apenas os textos que apresentaram discussões pertinentes ao tema foram selecionados para uma análise aprofundada.

Na etapa seguinte, foi realizada uma análise qualitativa dos textos selecionados, buscando identificar como a inclusão é abordada nos artigos e se há padrões ou tendências nos discursos apresentados. Foram analisados os contextos em que o termo "inclus" foi empregado, bem como o desenvolvimento das ideias e argumentos relacionados à inclusão. A fim de facilitar a compreensão dos achados da pesquisa, os dados coletados foram organizados em uma tabela de acordo com as trilhas organizadas pelo evento, conforme apresentado no tópico seguinte.

4 Resultados e discussões

Dos 1.537 trabalhos submetidos ao 21º CIAED, apenas 67 foram identificados como tratando diretamente da temática da inclusão. Este número, embora pequeno em termos percentuais, representa uma base importante para o campo da EaD. Vale também ressaltar que o mesmo trabalho foi encontrado em diferentes temáticas na organização dos Anais do evento, o que trouxe dificuldade para de fato haver uma classificação exata sobre o seu pertencimento à determinada categoria dentro dos Anais.

² Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/21-ciaed/pt/obrigado/index.html>

A tabela a seguir apresenta todas as temáticas elencadas nos Anais, apresenta a quantidade de trabalhos encontrados de acordo com a temática e ainda quantos trabalhos referem-se à inclusão de acordo com as buscas iniciais desta pesquisa.

Tabela 1 - Publicações no 21º CIAED

Organização dos anais	Total	Inclusão
Investigação Científica (IC)	131	8
Experiência Inovadora (EI)	94	2
Estratégias e Políticas	35	1
Conteúdos e Habilidades	16	1
Métodos e tecnologias	94	6
Suportes e Serviços	2	0
Gerenciamento e logística	15	0
Pesquisa e Avaliação	63	2
Educação Infantil e fundamental	6	1
Educação Mídia e Tecnologia	28	1
Educação Superior	133	4
Educação Corporativa	17	2
Educação Continuada em Geral	40	2
Acesso, equidade e ética	11	4
Globalização da educação e aspectos culturais transfronteiros	6	0
Sistemas e instituições de EaD	38	1
Teorias e Modelos	42	1
Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento	33	2
Gerenciamento e organização	36	0
Custo e Benefícios	1	0
Tecnologia Educacional	50	3
Inovação e Mudança	28	2
Desenvolvimento profissional e apoio ao corpo docente	24	0
Serviços de Apoio ao Estudante	4	1

Formas de Assegurar a Qualidade	24	0
Design Instrucional	28	0
Interação e Comunicação em Comunidade de Aprendizagem	61	3
Características de Aprendizes	27	2
Relatório de Pesquisa	129	4
Descrição de Projeto em Andamento	88	5
Modelos de Planejamento	8	0
Investigação Científica	122	7
Experiência Inovadora	103	2
Total	1.537	67

Fonte: Autoria própria (2025).

A análise inicial realizada nos Anais do 21º CIAED, que constitui a primeira etapa deste estudo em andamento, revelou um *corpus* total de 1.537 trabalhos publicados. Destes, foram identificados 67 artigos que abordam a temática da inclusão, representando uma frequência relativa de 4,36% sobre o total geral de publicações no evento. Este percentual preliminar sugere que, embora a EaD seja reconhecida por seu potencial inclusivo, o tema não figura entre as prioridades majoritárias da produção científica no Congresso, sendo marginal em comparação com outras abordagens.

Ao detalhar a distribuição por categorias temáticas, observa-se que a inclusão está concentrada de maneira assimétrica. A categoria Acesso, Equidade e Ética lidera a relevância, com 36,36% dos seus 11 trabalhos dedicados à inclusão, o que é esperado dada sua natureza. Outras categorias de destaque, embora com menor volume absoluto, demonstram atenção à temática, como Serviços de Apoio ao Estudante (25,00%) e Educação Infantil e Fundamental (16,67%).

Por outro lado, o tema da inclusão se mostra praticamente ausente em categorias cruciais para a operacionalização e sustentação da EaD, como Gerenciamento e Logística (0%), Design Instrucional (0%) e, notavelmente, em Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente (0%). A ausência de artigos sobre inclusão nesta última categoria, especificamente, alerta para uma lacuna crítica na pesquisa, que é a interface entre Inclusão e Formação Docente, um dos objetivos específicos deste trabalho, indicando que o foco da comunidade científica pode estar negligenciando a preparação do professor para lidar com a diversidade e a acessibilidade na EaD.

Um dos resultados mais relevantes e preocupantes é a baixa incidência de trabalhos que explicitamente abordam a Formação Docente para a Inclusão no contexto da EaD. Contudo, a partir da análise dos textos, nota-se que a maioria dos trabalhos que focam na inclusão não discute como o professor é preparado ou deve ser formado para lidar com essa diversidade e com as ferramentas de acessibilidade. Dos trabalhos analisados, apenas 2 mencionam a formação docente, e mesmo assim de forma incidental ou como parte de uma política maior.

Essa lacuna sugere um desequilíbrio na agenda de pesquisa: o foco recai muito sobre o que é feito, mas pouco sobre quem faz - o professor. Essa centralidade na tecnologia em detrimento da dimensão humana é um risco para a própria efetividade da EaD como instrumento de equidade. Paulo Freire (1996) já alertava que a educação é um ato político e de intervenção no mundo; sem a mediação consciente do docente, a tecnologia se torna neutra e incapaz de reverter processos de exclusão.

A formação do professor, conforme defendido por Antonio Nóvoa (1992), deve ser contínua, reflexiva e baseada na experiência, algo que o contexto da EaD inclusiva exige de forma renovada. Ignorar a capacitação do professor para o cenário de diversidade virtual é desconsiderar que, segundo Maurice Tardif (2002), o trabalho docente é um trabalho humano, situado e interativo, que requer saberes específicos para lidar com as condições concretas da prática.

Carlos Marcelo García (1999) complementa que o professor precisa ser um "investigador de sua prática" para adaptar e ressignificar as ferramentas. Se o professor não for formado para o *design* instrucional inclusivo, para a mediação ativa de alunos com deficiência, ou para a valorização de culturas diversas (indígenas, terceira idade), a inclusão corre o risco de permanecer apenas como um recurso tecnológico ou uma meta política não realizada na prática da sala de aula virtual. O professor é o elo indispensável para transformar a ferramenta de EaD em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Embora esta etapa inicial da pesquisa tenha focado na análise quantitativa da frequência do tema 'inclusão' por categoria, os dados brutos dos Anais do 21º CIAED, que compõem o *corpus* desta pesquisa, contém uma riqueza de informações que poderá ser explorada em fases futuras. Esses mesmos dados podem ser analisados a partir de diferentes olhares, como: a distribuição por gênero das autorias, a origem institucional dos pesquisadores, o tipo de publicação (se relato de experiência ou pesquisa formal), ou mesmo as regiões do país representadas. Tais recortes permitirão aprofundar o entendimento sobre quem está pesquisando inclusão em EaD e como o tema está sendo abordado na comunidade científica.

5 Considerações finais

Os resultados parciais revelaram que o tema, apesar de intrinsecamente ligado ao potencial democratizador da EaD, ocupa uma posição marginal na agenda de pesquisa do Congresso, representando apenas 4,36% do total de trabalhos. Embora categorias específicas como *Acesso, Equidade e Ética* apresentem concentrações significativas, a baixa frequência geral indica que a comunidade científica brasileira da EaD ainda precisa absorver a complexidade e a urgência da agenda da inclusão em sua totalidade, tratando-a muitas vezes como um tópico isolado e não como um princípio transversal de todo o sistema.

A lacuna mais alarmante identificada pelo estudo reside na interface entre Inclusão e Formação Docente, conforme evidenciado pela frequência nula de artigos na categoria *Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente*. Esta ausência reflete um desequilíbrio na pesquisa, onde a discussão se concentra em políticas ou tecnologias - o *quê é feito* -, mas negligencia a preparação do ator central do processo educativo - o *quem faz*.

Como pesquisa em andamento, os resultados apresentados fornecem um panorama inicial e promovem a base para a continuidade do estudo, que se estenderá à análise qualitativa aprofundada dos 67 trabalhos identificados. As próximas fases buscarão refinar as categorias de inclusão e investigar o *corpus* documental sob a lente de outras variáveis latentes, como o perfil de autoria e a origem institucional. Espera-se que esta investigação contribua para o campo da Educação a Distância, apontando as carências na produção científica e reforçando a necessidade urgente de incorporar a Inclusão como eixo prioritário na pesquisa brasileira em EaD.

Referências

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSS5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de out. de 2025.

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

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



FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

GT 12 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho completo

Michele BRUNO RAMIREZ MEDEIROS

(Programa de Pós-graduação em História/PPGHIS/UFMT, Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso)

michelebramirez@gmail.com

Resumo

Este artigo discute a formação docente na área da Educação Especial, com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de natureza bibliográfica, parte do expressivo aumento no número de estudantes com TEA. Foram analisadas instituições e decretos relacionados à formação continuada de profissionais da educação no estado de Mato Grosso. Conclui-se que a formação continuada voltada ao atendimento de estudantes com TEA é indispensável, considerando a complexidade e diversidade que caracterizam o espectro. É essencial que os professores desenvolvam competências que lhes permitam compreender as especificidades desses estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Especial. Autismo.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo enriquecer o debate sobre a formação de professores na área da Educação Especial, com foco específico no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Antes, porém, de adentrarmos a temática da formação docente, é fundamental revisitar a trajetória de luta e conquista das pessoas com deficiência, cuja mobilização histórica foi decisiva para o reconhecimento de seus direitos e para a construção de uma educação mais inclusiva.

O tema desta pesquisa se justifica pela urgente necessidade de qualificar a formação docente desde os primeiros níveis da trajetória acadêmica. É fundamental que todos os cursos de licenciatura incluam disciplinas específicas voltadas à Educação Especial, garantindo que os futuros professores estejam preparados para atuar de forma efetiva na perspectiva inclusiva. Atualmente, observa-se que, ao abordar a temática da inclusão, muitas universidades limitam-

se à oferta de cursos básicos de Libras¹. No entanto, essa abordagem é insuficiente diante da diversidade de deficiências existentes. Como formar educadores capazes de atender, com competência e sensibilidade, às múltiplas demandas da educação inclusiva? Este é o grande desafio que se impõe.

A proposta é por meio da pesquisa bibliográfica, conhecer e analisar o tema problema, com a finalidade de conhecer melhor o fenômeno em estudo. A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006):

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Sousa, A. S.; Oliveira, S. O.; Alves, L H *apud* Boccato, 2006, p. 04).

A partir da abordagem metodológica adotada, a pesquisa bibliográfica se configura como instrumento fundamental para o levantamento de informações pertinentes à construção e análise do tema proposto.

2 Fundamentação teórica

Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram diversos desafios, sendo frequentemente vistas de maneira inferior pela sociedade. Desde o período colonial até o século XX, a exclusão social e a marginalização eram comuns, com pouca ou nenhuma preocupação em garantir direitos ou promover a inclusão dessas pessoas, reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência eram incapazes.

A partir do final do século XX, impulsionados pelo fortalecimento dos movimentos sociais e pela crescente valorização dos direitos humanos, emergiram no Brasil importantes avanços legais voltados à inclusão e à proteção das pessoas com deficiência. Neste contexto, este trabalho destaca o Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando a urgência de refletirmos sobre a formação docente específica para atender às demandas desse público.

¹ O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e, através do seu Art. 3º, estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, que incluem os cursos de licenciatura, pedagogia, educação especial, e também nos cursos de fonoaudiologia.

O autismo é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento e, atualmente, recebe a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA é classificado em três níveis de suporte, que indicam o grau de assistência necessário para que a pessoa realize suas atividades cotidianas. O Nível 1 corresponde à necessidade de apoio; o Nível 2, a um suporte substancial; e o Nível 3, a um suporte muito substancial². Por se tratar de um espectro, cada indivíduo com TEA manifesta características singulares, que podem ou não estar acompanhadas de comorbidades.

Respaldada por diretrizes nacionais, a educação especial é modalidade transversal na educação, pois perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Sendo assim, a instituição escolar deverá assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. É importante ressaltar que, o estado tem obrigação de garantir projetos pedagógicos inclusivos, possibilitando seu acesso e permanência na escola.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil. Lei nº 13.146/2015).

Parte-se do entendimento de que a formação continuada constitui um elemento essencial para que os professores desenvolvam competências capazes de promover o atendimento eficaz às especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo para

a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sob a perspectiva da inclusão, adota-se o conceito proposto por Mantoan (2003):

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (Mantoan, 2003, pág.15).

Embora o discurso sobre inclusão esteja cada vez mais presente no cenário educacional, sua efetivação ainda representa um grande desafio. Na perspectiva inclusiva, reconhece-se que a diversidade deve ocupar lugar central na organização do sistema educacional, o que exige mudanças estruturais e pedagógicas. Como destaca Mantoan (2003, p. 16), “na perspectiva do ‘especial da educação’, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

Nesse cenário, destaca-se a relevância da formação docente voltada para a Educação Especial. A necessidade de preparar professores para atuar nesse campo é reconhecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta práticas pedagógicas inclusivas e a qualificação profissional para atender às especificidades dos educandos com deficiência.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Brasil, 2008, p.17 & 18).

O Brasil tem 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa 1,2% da população, segundo dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em 23 de maio de 2025. Entre 2023 e 2024, o Brasil registrou um significativo crescimento no número de crianças e adolescentes com TEA matriculados em salas de aula comuns. Neste período, na educação básica, as

matrículas de estudantes com TEA aumentaram 44,4%. De acordo com o Censo Escolar 2024, o número saltou de 636.202 para 918.877 nesse período³.

Segundo dados do Censo 2022, Mato Grosso conta com 41.247 pessoas que declararam ter recebido o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, um levantamento da Superintendência de Diversidades da SEDUC/Mato Grosso, aponta que, no mesmo ano, a rede estadual de ensino do estado registrou a matrícula de 1.587 estudantes com autismo.

Em 2025, conforme dados da Coordenadoria de Educação Especial da SEDUC/MT, a rede estadual de ensino registrou a matrícula de 2.950 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴, representando um crescimento de 85,89% em apenas três anos. Esses números evidenciam a necessidade urgente de pesquisas que fundamentem a criação e aprimoramento de políticas públicas voltadas para esse público.

Acreditamos que o expressivo aumento nos diagnósticos de TEA está diretamente relacionado à maior conscientização sobre o transtorno em seus diferentes níveis de manifestação, o que incentiva mais pessoas a buscar avaliação e acompanhamento especializado. Além disso, a expansão de serviços de saúde voltados para o TEA e o crescimento do número de profissionais qualificados para realizar diagnósticos contribuíram para esse cenário. A rede estadual de ensino atende mais de 10.000 estudantes identificados como público-alvo da educação inclusiva que tem acesso a escolarização nas mais de 565 unidades escolares.

Nesse cenário, investir na formação continuada dos professores torna-se essencial para que desenvolvam habilidades capazes de compreender e responder adequadamente às necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

³ Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202504/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em 23 de maio de 2025.

⁴ Dados disponibilizados pela Coordenadoria de Educação Especial SEDUC/MT - BI/GED. 19 de maio de 2025.

3 A formação docente em educação especial

Para compreender as transformações na formação docente ao longo das últimas décadas, torna-se necessário analisar o contexto político e econômico da educação brasileira. As recorrentes crises econômicas têm relegado a educação a um plano secundário, enquanto a lógica do capital se impõe, resultando na precarização das escolas e universidades públicas. Paralelamente, observa-se a expansão acelerada de instituições privadas de ensino superior, especialmente na oferta de cursos de licenciatura e formação docente, muitas vezes guiadas por interesses mercadológicos e pela adesão massiva à modalidade de Educação a Distância (EaD), em detrimento da qualidade formativa.

Após os anos de 1990, vivemos ajustes econômicos e políticos profundos; as disputas classistas deram lugar a uma razão histórica, neoliberal e imperialista, cuja hegemonia balizou o Estado e um sem número de organizações da Sociedade Civil. A formação docente tornou-se um ponto vital da reforma educacional então desencadeada. Decorreu desse processo histórico um educador progressivamente soterrado pelos interesses burgueses, pelas demandas do capital (Evangelista; Seki; Souza; Tilton; Avila. 2019, p.13/14).

Apesar dos profundos ajustes econômicos e políticos vivenciados pelo estado de Mato Grosso, houve esforços significativos para garantir a formação dos profissionais da educação. Entre os anos de 1996 e 2021, o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) desempenhou um papel estratégico na qualificação docente, contribuindo de forma relevante para o fortalecimento da educação pública no estado. Os quais, seguindo os orientativos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), promoviam ações pedagógicas destinadas a apoiar professores e gestores no desenvolvimento da formação continuada. Ressalta-se que durante parte desse período, o CEFAPRO contou com formadores específicos voltados à área da educação especial.

O Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997, que instituiu os primeiros CEFAPROs, estabelece em seu artigo 2º que os centros têm como finalidade o desenvolvimento de projetos voltados à formação de professores da rede pública de ensino, à capacitação de docentes leigos e à elaboração de propostas pedagógicas voltadas à qualificação dos profissionais da educação (Decreto/Governo/MT 2.007/1997, p.2).

Essas formações ocorriam dentro da carga horária de trabalho dos profissionais da educação, o que favorecia sua participação. Além disso, as unidades escolares tinham autonomia para sugerir temáticas e indicar referenciais teóricos que dialogassem com suas necessidades e especificidades, tornando o processo formativo mais contextualizado e significativo.

No estado de Mato Grosso, temos o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso – CASIES/MT, uma unidade administrativa da SEDUC/MT sob a supervisão da Coordenadoria de Educação Especial. Como centro de referência, o CASIES/MT fornece apoio e suporte à inclusão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos seguintes eixos operacionais:

1. Atendimento, orientação e avaliação pedagógica;
2. Suporte técnico e produção de material didático;
3. Formação continuada para os professores e profissionais da educação;
4. Apoio e orientação aos estudantes, professores e às famílias;
5. Promoção da interação e convivência (CASIES/MT)⁵

Estão vinculados ao CASIES/MT, integrando sua estrutura pedagógica e administrativa e respeitando suas especificidades, os seguintes centros e núcleos especializados: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso (CAP/MT); Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa Surda (CAS/MT); Núcleo de Atividades das Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S-MT); Núcleo de Apoio Pedagógico ao Transtorno do Espectro Autista (NAPTEA); Núcleo de Apoio e Suporte à Inclusão (NASI).

O Centro de Apoio e Suporte à Educação Especial (CASIES) também realiza formações presenciais, mediante solicitação das equipes gestoras das unidades escolares, além de promover capacitações por meio da plataforma *Moodle*.

Atualmente, a formação continuada dos profissionais da educação passou a adotar um novo formato. Além das ações promovidas pelo CASIES, voltadas ao público da educação especial, as formações são organizadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs)⁶ e acompanhadas pelos formadores da Coordenadoria de Formação (COFOR). Os docentes e técnicos participam de cursos ofertados na plataforma virtual AVA DEP⁷, são 125 cursos

⁵Disponível em > <https://www.casies.com.br/about.html>. Acesso em 10/01/2024.

⁶ As DREs foram instituídas pela Lei Nº. 11.668 de 11 de janeiro de 2022 no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

⁷ Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da SEDUC/MT. Disponível no site: <https://ava.seduc.mt.gov.br/my/>

disponíveis para o ano de 2025, com diversas temáticas relacionadas à prática pedagógica, bem como encontros presenciais segmentados por áreas de conhecimento. Destaca-se que o CASIES também disponibiliza cursos via plataforma AVADEP.

A carga horária anual de cursos, critérios, metas, pontuação e percentuais referentes à Gratificação por Eficiência e Resultado (GR), destinada aos professores, estão estabelecidos no Decreto nº 1.648, de 04 de setembro de 2025, que regulamenta essa gratificação para o biênio 2025–2026. Conforme previsto na normativa, o professor poderá receber até o equivalente a dois salários correspondentes à classe e nível inicial do cargo de Professor.

Imagem 1

**ANEXO III
ATÉ 2 SALÁRIOS DA CLASSE E NÍVEL INICIAL DO CARGO DE
PROFESSOR - PROFESSOR FORA DE REGÊNCIA**

Crêterios	Meta	Pontuação	Valor GR %
Formação	100 até 130 hs	54	5,4%
	131 até 180 hs	90	9%
	181 até 199 hs	126	12,6%
	200 hs ou mais	150	15%
Redução da Evasão Escolar	Frequência entre 80% a 85%	30	3%
	Frequência acima 85%	100	10%
Meta de Aprendizagem (média geral da instância em que estiver atribuído)	Nota acima da atual e abaixo da Meta	180	18%
	Atingiu a Meta	360	36%
	Superou a Meta em até 20%	405	40,5%
	Superou a Meta em mais de 20%	450	45%
Total		1000	100%

Fonte: Decreto nº 1.648/2025, pág.7

Para que o professor seja elegível à Gratificação por Resultado (GR), é exigido o cumprimento de até 200 horas de formação ao longo do ano letivo de 2025, considerando o período de vigência estabelecido entre 02 de janeiro e 21 de novembro de 2025. No entanto, apenas os cursos ofertados pela SEDUC/MT, sejam presenciais ou virtuais, são considerados válidos para esse fim.

Essa delimitação normativa acaba por homogeneizar a diversidade de saberes e desconsidera formações realizadas em anos anteriores, como se os conhecimentos adquiridos anteriormente perdessem sua relevância. Além disso, exclui cursos promovidos por outras instituições ou universidades, ignorando o potencial dessas entidades em contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação.

Tal restrição engessa o processo formativo, favorecendo práticas superficiais e tecnicistas, ao mesmo tempo em que amplia o distanciamento entre a escola e a universidade — espaços que deveriam dialogar de forma constante e colaborativa na construção de uma educação pública de qualidade.

É fundamental destacar que, a formação continuada de professores para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é imprescindível, dada a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam o espectro. Uma qualificação adequada possibilita aos docentes compreender aspectos essenciais, como as dificuldades de comunicação, os desafios na interação social e os comportamentos específicos, favorecendo práticas pedagógicas.

Nesse processo, o uso de tecnologias assistivas⁸ e a flexibilização curricular representam ferramentas valiosas, contribuindo para a construção de planejamentos pedagógicos que atendam às singularidades de cada estudante. Com essa formação, os professores tornam-se aptos a promover ambientes escolares inclusivos e acolhedores, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

4 Considerações finais

Garantir um sistema educacional inclusivo é um desafio em vários aspectos, as recorrentes crises econômicas têm relegado a educação a um plano secundário, enquanto a lógica do capital se impõe, resultando na precarização da educação.

Em Mato Grosso, embora haja diversas legislações e resoluções já publicadas, bem como importantes contribuições de instituições como o CEFAPRO, CASIES e as Diretorias Regionais de Educação (DREs), a efetivação prática do direito à formação docente ainda se encontra em processo de construção. Isso se deve, em grande parte, a fatores políticos e culturais que atravessam o cenário educacional. Como reflexo desse contexto, o Decreto nº 1.648/2025/SEDUC/MT promove a homogeneização dos saberes, ampliando o distanciamento entre a escola e a universidade — espaços que, idealmente, deveriam estabelecer um diálogo constante e colaborativo.

O processo da inclusão se caracteriza na aprendizagem através da convivência dentro das diversidades. A formação continuada representa uma oportunidade de superar lacunas deixadas pela formação inicial, que muitas vezes não contempla de forma suficiente os desafios da inclusão escolar. Pensar em uma formação inclusiva vai além da oferta de cursos: envolve

⁸ Tecnologia Assistiva (TA) na Educação Especial é o uso de recursos, ferramentas e serviços para promover a autonomia e inclusão de estudantes com deficiência.

fortalecer redes de apoio, promover o trabalho colaborativo e sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Pessoas com TEA**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Editora Mercado de Letras. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.648, de 04 de setembro de 2025**. Regulamenta a Gratificação por Eficiência e Resultado relativo ao biênio 2025 - 2026, e a Premiação de Reconhecimento por Desempenho Educacional. Diário Oficial de Mato Grosso - Nº 29.067, 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997**. instituiu os primeiros Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), Mato Grosso, 1997.

SILVA, Rosivete Oliveira da. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2011.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.



MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE GRADUANDAS E MESTRANDAS DA UNEMAT

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Eliane Batista da Silva

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: eliane.vilela@unemat.br

Elida Rezende Amaral

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: elida.rezende@unemat.br

Ângela Rita Christoforo de Mello

(Docente do Programa em Educação PPGEDU/UNEMAT). E-mail: angela.mello@unemat.br

Vilmar Alves Pereira

(Docente do Programa em Educação PPGEDU/UNEMAT PPGEDU/UNEMAT). E-mail: Vilmar.pereira@unemat.br

Resumo

Este artigo analisa as vivências de alfabetização de graduandas do curso de pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), ato Grosso (UNEMAT), campus de Vila Bela da Santíssima Trindade, e de mestrandas do Programa de Pós graduação em Educação da mesma instituição. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender como essas experiências marcaram a trajetória escolar das participantes e de que forma podem contribuir para a prática docente. Os resultados evidenciam que tais vivências subsidiam reflexões críticas sobre metodologias de ensino, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores, em direção a uma docência mais humanizadora.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. Vivências escolares.

1 Considerações Iniciais

A alfabetização é um dos pilares essenciais da educação, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Vai além da decodificação de palavras, envolvendo a compreensão crítica do mundo, como destaca Freire (1987). Nesse processo, a formação docente é fundamental, pois os professores são mediadores do conhecimento (Ferreiro & Teberosky, 1999).

O Processo de alfabetização exige professores preparados e dedicados para desempenhar essa função com competência, e para isso, a formação continuada é indispensável. Esse movimento possibilita que os educadores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva diante das mudanças que surgem constantemente no cotidiano escolar, evitando praticas que possam comprometer o aprendizado dos estudantes. Como destaca Tardif (2002, p. 3) “ensinar supõe aprender a ensinar e aprender a se transformar, ou seja, aprender a refletir sobre a própria pratica e a modifica-la”. Assim, a reflexão constante representa-se como um recurso importante para

o aperfeiçoamento do pensamento, das ações pedagógicas e para a construção da identidade docente.

Explorar as percepções de graduandas e mestrandas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) sobre como vivenciaram o processo de alfabetização em sua infância mostra-se relevante, pois permite compreender de que forma essas experiências marcaram sua trajetória escolar e como podem influenciar na sua constituição de profissional docente. Ao resgatar suas histórias de aprendizagem, essas estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas que favoreceram ou dificultaram sua alfabetização, o que podem contribuir na construção de saberes pedagógicos mais pertinentes. Esse estudo não apenas enriquece a formação inicial, como também oferece contribuições para a formação continuada, ao possibilitar que docentes em diferentes etapas de sua carreira revisitem suas experiências e repensem suas práticas de ensino de maneira mais consciente e humanizadora. Nesse sentido, Nova (1992, p. 25) afirma que “[...] a história de vida dos professores faz parte integrante da sua identidade profissional, sendo indissociável da maneira como ensinam e se relacionam com os alunos”.

Dessa maneira esse estudo sobre as experiências de alfabetização nos primeiros anos escolares de acadêmicas e mestrandas da UNEMAT constitui um campo relevante para compreender a formação de futuros docentes, uma vez que essas vivências podem refletir na sua identidade profissional e em suas escolhas metodológicas.

Considerando a importância da trajetória escolar na construção do saber docente, surge a seguinte questão: De que maneira o processo de alfabetização e aprendizagem vivenciado por graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do município de Vila Bela da Santíssima Trindade e mestrandas do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em seus primeiros anos escolares podem influenciar e contribuir na construção de práticas docentes?

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira essas experiências iniciais de alfabetização e aprendizagem influenciam a constituição das práticas docentes, buscando compreender as relações entre memória escolar, formação profissional e prática pedagógica.

2 Alfabetização, letramento e Identidade Docente

O processo de alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, pois ultrapassa a simples decodificação de símbolos e envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita dentro da sociedade. Como ressalta Freire (1987), alfabetizar não é apenas ensinar a ler palavras, mas possibilitar que o indivíduo aprenda também a “ler o mundo”, desenvolvendo consciência crítica e autonomia. Nessa mesma direção Soares (2008), reforça que a alfabetização deve ser compreendida como um processo significativo, que integra leitura e escrita à realidade do estudante, tornando a aprendizagem expressiva para a vida em sociedade.

Considerando a relevância das percepções de graduandas e mestrandas do Campus da UNEMAT sobre suas vivências de alfabetização é possível compreender que tais experiências podem marcar a trajetória escolar e influenciar na construção de suas concepções pedagógicas. Para Tardif e Lessard (2009, p.37), “[...] o trabalho docente é um trabalho de interação com seus pares, alunos, dirigentes e sociedade em geral”, o que evidencia que a constituição dos saberes docentes não se restringe a formação acadêmica, mas se constrói ao longo da vida, a partir de experiências pessoais e sociais. Nesse sentido, as memórias escolares tornam-se fonte e reflexão e ressignificação da prática docente, funcionando como elementos essenciais da identidade profissional.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009), salienta que a dimensão pessoal e profissional do professor é indissociável, pois os docentes transmitem aquilo que são, e sua identidade se entrelaçam as suas experiências de vida. Do mesmo modo, Pimenta (1996) evidencia que a identidade profissional é construída a partir da significação social da docência, das tradições e da história de vida do professor. Logo, refletir sobre sua própria alfabetização permite as futuras educadoras não apenas revisitar suas experiências, mas também as usar como exemplo de na construção da sua própria prática pedagógica.

A qualidade da alfabetização está diretamente ligada a formação dos professores. Nesse sentido Soares (2012), diz que o sucesso da alfabetização depende da capacidade dos professores de compreender e entender as necessidades dos estudantes, utilizando metodologias inclusivas, humanizadoras e contextualizadas. Neste sentido, a formação inicial fornece as bases para a construção de saberes pedagógicos, enquanto a formação continuada possibilita a atualização e a reflexão crítica sobre a prática, afirmando que a docência se mante em diálogo com as mudanças sociais e educacionais.

Pimenta e Lima (2012, p.88), defende que o docente deve ser compreendido como “um facilitador do acesso ao conhecimento, um analista crítico da sociedade, que nela intervém com

sua atividade profissional”. Essa ação favorece a construção de práticas pedagógicas mais críticas, comprometidas com a realidade escolar contribuindo para a formação de docentes capazes de atuar de maneira consciente e transformadora.

Freire (2001) argumenta que o conhecimento pedagógico não deve ser compreendido com um produto pronto a ser consumido, mas como uma construção coletiva, fruto de reflexão crítica e diálogo. Para o autor, “pensar certo” na docência não é algo dado, mas um processo em constante construção, no qual o educador, em interação com o contexto de formação e com sua prática organiza e constrói o seu saber. Essa ideia é válida tanto para a formação inicial como quanto para a formação continuada, uma vez que refletir criticamente sobre a própria trajetória, constitui um movimento permanente na trajetória profissional.

Nesse sentido, o processo de alfabetização assume e um papel central na formação do indivíduo, pois vai além da apropriação da leitura e da escrita, integrando a inserção crítica e consciente na sociedade. Dessa maneira, para se obter resultados consistentes nesse processo, é importante que o professor tenha domínio do que ensina e adote metodologias contextualizadas e humanizadoras do ensino, pois cada criança aprende de maneira singular.

Portanto, ao revisitar as próprias vivências de alfabetização, ainda na infância, permite aos profissionais docentes compreender os limites e as potencialidades do processo pela qual passou, transformando essas experiências em referência para a sua atuação profissional. Essa visita as memórias escolares contribuem tanto para formação inicial ao permitir que graduandos ressignifiquem suas experiências, quanto na formação continuada, ao oportunizar que os docentes em exercícios reflitam criticamente sobre sua trajetória e prática.

3 Metodologia

Este estudo constitui-se como uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa, com enfoque descritivo, voltada para a compreensão das experiências de alfabetização vivenciadas por alunas da graduação e mestradas da UNEMAT. A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009, p.20), estabelece como “um terreno de múltiplas práticas interpretativas que privilegia nenhuma prática metodológica em relação a outra”. Neste sentido, este estudo não busca apenas descrever as vivências das participantes, mas também compreender como essas experiências podem subsidiar reflexões para a prática pedagógica e contribuir para a formação inicial e continuada de futuros profissionais da educação.

Os relatos foram coletados por meio de entrevistas não estruturadas, realizadas com cinco participantes: três graduandas do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Vila Bela da Santíssima Trindade, e duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação da mesma instituição, campus de Cáceres. As mestrandas ambas formadas em Pedagogia, possuem experiências pedagógicas no ciclo de alfabetização, o que amplia a relevância de suas contribuições para a pesquisa.

A escolha pelas entrevistas não estruturadas baseia-se na busca por maior liberdade de expressão por parte das participantes, permitindo que compartilhem suas vivências e reflexões de forma espontânea. Como destaca Minayo (2006), esse tipo de abordagem favorece a obtenção de dados ricos e detalhados, essenciais para o aprofundamento das análises.

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, tendo como referência o procedimento de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), que possibilita identificar a categorias e padrões emergentes dos relatos. Para tanto, foram selecionados trechos relevantes das entrevistas, que permitiram tanto a identificação de aspectos considerados importantes ao processo de alfabetização quanto a reflexão sobre os desafios e limitações enfrentados pelas participantes em sua trajetória.

Esse movimento interpretativo, além de esclarecer elementos fundamentais da alfabetização também favorece a compreensão de como tais vivências podem conduzir práticas pedagógicas mais reflexivas e conscientes, contribuindo para uma formação docente em diferentes etapas da carreira.

3 Narrativas de Alfabetização: Experiências e Aprendizados

A alfabetização e o letramento são processos essenciais para o desenvolvimento humano, pois influenciam diretamente a inserção social, a participação política e o crescimento intelectual, sendo fundamentais para a redução das desigualdades sociais (Soares, 2008). Neste sentido, analisar as experiências de alfabetização das graduandas e mestrandas da UNEMAT possibilita compreender não apenas os percursos individuais de aprendizagem, mas também de que forma essas vivências podem contribuir para a construção da prática pedagógica e para a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Os relatos das participantes, preservados com pseudônimos, revelarem diferentes aspectos e desafios.

A graduanda **Jade** destacou que seu processo de alfabetização foi marcado por dificuldades e situações de opressão. Conforme relata:

Durante a minha alfabetização fui muito oprimida pela minha professora, tive momentos em que fui beliscada, levei puxões de cabelo, orelhas por não saber ler. [...] tinha muito medo do momento da leitura com a cartilha que era usada, sentia muito medo, pois sabia que se não fizesse a leitura eu seria chamada de burra, levaria beliscões (Jade, 2024).

Essa experiência traumática revela a rigidez de uma prática pedagógica baseada em uso de cartilha, ou seja, um material estruturado que prioriza a memorização em detrimento do significado. Como afirma Freire (1987, p.58), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo”, evidenciando que um processo de alfabetização descontextualizado compromete a formação crítica do sujeito.

Em discordância, a graduanda **Esmeralda** relatou que, embora sua alfabetização também tenha ocorrido no modelo tradicional, o vínculo afetivo com a professora foi determinante: “minha imersão na alfabetização não foi de tamanha dificuldade, isso se deve ao fato de ter tido a sorte de ingressar com uma educadora no forte sentido das palavras, que educava e passava conhecimento de forma amorosa e paciente (Esmeralda, 2024)”. Nesse aspecto, Vygotsky (1998), destaca que a aprendizagem é potencializada pelas interações sociais e pelas relações estabelecidas entre educador e estudante, o que promove o desenvolvimento integral.

A graduanda **Ametista** apresentou uma experiência distinta, pois destacou a influência da família no processo de alfabetização: “Quando eu fiz o prezinho, eu tinha cinco anos, minha irmã trabalhava na escola como merendeira, aí eu sempre ia com ela para a escola, então eu fiz o prezinho com cinco anos. [...] aprendi a ler e escrever, porém não tinha uma interpretação (Ametista, 2024)”. Seu relato reforça a crítica de Soares (2008) sobre a distinção entre alfabetização e letramento, pois evidencia a aprendizagem da leitura e da escrita sem o devido estímulo a compreensão textual e a contexto reais.

Já as mestrandas **Rubi** e **Ágata** evidenciaram experiências em contextos rurais. **Rubi** relatou que “os estudantes decoravam o alfabeto e utilizava os nomes das letras como base para aprendizagem da leitura e da escrita (Rubi, 2024)”, prática que segundo Soares (2008), limita a autonomia do estudante ao reduzir a alfabetização a simples decodificação. **Ágata**, por sua vez, descreveu que “fomos alfabetizados com a cartilha Caminho Suave sem letramento algum, aprendíamos a codificar e decodificar as letras sem entender exatamente como usa-las no contexto social (Ágata, 2024)”. Essa abordagem reflete a crítica feita por Freire (1987), que

define tal prática como parte da “educação bancária”, na qual o conhecimento é depositado nos estudantes sem estimular a sua capacidade crítica de pensar.

A análise dos relatos evidenciou a presença do autoritarismo em alguns métodos de ensino. Azevedo (2009, p.43) observa que esse modelo se sustenta na crença de que “o professor é o único detentor do saber, tornando sua autoridade incontestável”. Tal prática, associada ao ensino mecânico, dissocia a escrita de sua função social e reduz o processo de alfabetização a uma tarefa simplesmente escolar.

Dessa maneira, as experiências relatadas apontam para a predominância de métodos tradicionais do ensino, centrado no uso de cartilhas e práticas repetitivas. No entanto, revelam que a afetividade e as relações sociais desempenham papel decisivo para amenizar os efeitos de uma prática mecânica. Como observa Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização deve considerar a criança como sujeito ativo, capaz de formular hipóteses sobre a língua escrita, e não apenas como receptora de informações.

Sendo assim, revisitar essas experiências permite compreender como as memórias de alfabetização influenciam a constituição da identidade docente. Pimenta (1996, p. 76) destaca que “a identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor confere a atividade docente, a partir de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios”. Do mesmo modo, Novoa (2009) reforça que a formação docente é indissociável da trajetória pessoal de cada professor, o que demonstra a importância de refletir sobre os percursos vivenciados na infância.

Assim, ao analisar as vivências de alfabetização das graduandas e mestrandas, torna-se evidente que essas experiências contribuem para o progresso das práticas pedagógicas, orientando a construção de um saber docente mais crítico e contextualizado. Esse movimento fortalece a formação inicial, ao permitir que futuros professores compreendam a importância de metodologias inclusivas, e a formação continuada, ao promover a reflexão crítica sobre as práticas já consolidadas. Dessa forma, as experiências individuais de alfabetização deixam de ser apenas memórias pessoais para se constituírem em elementos fundamentais na formação de professores mais reflexivos e comprometidos com uma educação emancipatória.

4 Considerações finais

O modelo tradicional do ensino, centrado na repetição mecânica e na memorização de regras, mostrou-se insuficiente para formar sujeitos críticos. A análise das vivências das

graduandas e mestrandas demonstra que as práticas baseadas apenas na decodificação, desvinculadas do contexto social, muitas vezes geram medo, insegurança e dificuldades de compreensão, enquanto experiências mediadas por vínculos afetivos, mais humanizados e apoio familiar se tornam mais significativos para a aprendizagem. Isso mostra a necessidade de superar a lógica transmissora e promover um ensino que oportunize o letramento, entendendo a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas.

As pedagogias não diretivas e a pedagogia relacional, conforme destaca Becker (2001), apresentam-se como escolhas ao ensino tradicional, uma vez que colocam o estudante no centro do processo e reconhecem suas experiências como fundamentais para a aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, criando condições para que o estudante se torne protagonista de sua formação. Essa concepção converge com Freire (1996), que defende a educação como um ato política e ético, fundamentado no diálogo, na valorização das culturas e incentiva a autonomia e da criticidade.

Ao revisitar suas próprias experiências de alfabetização, as participantes desta pesquisa demonstram como tais memórias influenciam a constituição do saber docente. Esse exercício crítico de rememoração mostra -se um instrumento importante para a formação inicial, ao permitir que futuros professores compreendam os impactos de diferentes práticas pedagógicas, e também para a formação continuada, ao permitir que docentes em exercício profissional possam modificar e melhorar a sua prática de acordo com suas experiências vividas. Nesse sentido, Tardif (2002, p.36) enfatiza que “os saberes profissionais dos professores são sempre plurais, compósitos e heterogêneos, e da combinação de saberes oriundos da formação profissional, dos currículos e da experiência de vida”.

Dessa forma, compreender e analisar as experiências de alfabetização das graduandas e mestrandas da Unemat contribui para a consolidação de uma docência mais crítica, reflexiva e humanizadora. A superação de práticas autoritárias e mecanicista, supridas por abordagens centradas no letramento e na emancipação, favorece a formação de professores capazes de atuar de maneira ética e consciente, comprometida com a educação transformadora e alinhada as demandas sociais contemporâneas.

Referências

AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 2009.
BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317> Acesso em 18 out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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



MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: PRÁTICAS RECORRENTES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

GT 12: Formação de Professores

Geralda Fátima de Souza RODRIGUES

(Docente da UFMT-CUA). E-mail: geralda.rodrigues@ufmt.br

Nádia Cristina da Silva ARAÚJO

(Docente da UFMT-CUA). E-mail: nadia.araujo@ufmt.br

Renata Silva SIQUEIRA

(Pesq. Universidade do Minho). E-mail: siqueira.re@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivos norteadores identificar as práticas multiletradas mais recorrentes no contexto escolar e refletir sobre como o desenvolvimento dessas práticas se relaciona com a formação docente no âmbito dos multiletramentos. Para tanto, analisam-se dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professores de uma escola de Educação Básica da cidade de Pontal do Araguaia, Mato Grosso. Trata-se de um estudo de abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e de caráter descritivo. O referencial teórico central fundamenta-se nos estudos sobre multiletramentos (*The New London Group*, 1996), Rojo (2012), Pereira (2008, 2009, 2022).

Palavras-chave: Multiletramentos. Sala de aula. Formação docente.

1. Introdução

O conceito de letramento é amplamente difundido no cenário educacional desde a década de 1980. Contudo, no século XXI, essa noção mostra-se insuficiente para explicar os impactos das tecnologias digitais no tratamento da leitura e da escrita em contexto escolar. Nesse sentido, emerge o conceito de Multiletramentos, cunhado pelo *The New London Group* (doravante NGL), grupo de pesquisadores de países anglófonos responsáveis pelo manifesto “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”. A proposta refere-se a uma nova pedagogia em resposta às transformações locais e globais que afetam a multiplicidade de textos, de diferentes semioses, que circulam nas mais diferentes esferas contemporâneas. Entre os pontos-chave do conceito, destacam-se a capacitação pessoal, a participação cívica e a equidade social (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Ademais, os multiletramentos convidam o professor a repensar sua prática de sala de aula, considerando o perfil de estudantes cada vez mais conectados.

A formação docente, por sua vez, deve ser compreendida como processo contínuo que exige atualização permanente frente às transformações de uma sociedade em rede, marcada pela diversidade cultural, pela efervescência das mídias e pela emergência de novos gêneros digitais. Nesse sentido, os multiletramentos revelam-se essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, capazes de atender às demandas de sujeitos globalizados.

Projetos como este se justificam na medida em que contribuem para uma aproximação e o diálogo entre a universidade e escolas, visando diminuir a distância entre teoria e prática, colaborando, assim, para fomentar discussões sobre a demanda contemporânea relacionada com o ensino de língua portuguesa, no âmbito dos multiletramentos.

Assim, o presente artigo busca identificar práticas multiletradas mais evidenciadas no contexto escolar e refletir sobre como seu desenvolvimento se relaciona à formação docente. Para tanto, analisam-se dados de um questionário aplicado aos professores de uma escola de Educação Básica, da cidade de Pontal do Araguaia, Mato Grosso, no âmbito do projeto “Formação docente e multiletramentos: articulando saberes entre a universidade e a Educação Básica”, desenvolvido no contexto mencionado entre os anos de 2025 e 2027.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista (quantitativa e qualitativa), de caráter descritivo, que analisará recortes das respostas ao questionário de 35 questões, sendo 33 objetivas e 2 discursivas, aplicado a 6 professores (sendo 1 professor de língua portuguesa e 5 de pedagogia) participantes do projeto de formação acima mencionado. A análise dos dados será realizada de maneira simples, observando a porcentagem e discursivamente, com base na Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006).

O trabalho organiza-se em três partes: (i) breve discussão teórica sobre multiletramentos e formação docente; (ii) descrição metodológica da pesquisa; (iii) análise dos dados obtidos por meio do questionário.

2. Referencial teórico

2.1. Os multiletramentos na educação

A preocupação dos estudiosos integrantes do NLG estava voltada para a discussão de uma nova pedagogia de ensino que partisse das práticas tradicionais de leitura e escrita, mas que avançasse no sentido de completar e ressignificar esse debate, com foco em uma composição contemporânea dos significados. Em conformidade com tais autores, o termo *multiletramentos* está vinculado a dois aspectos da construção do significado: i) diversidade social e ii) multimodalidade. No que se refere ao primeiro aspecto, destaca – se a variabilidade de textos em diferentes contextos sociais, implicando diferenças de gênero, área de atuação profissional, experiências de vida, entre outros fatores. Nessa perspectiva, “[...] o NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando

visibilidade às dimensões profissional, pessoal e participação cívica” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 20).

O segundo aspecto, refere-se à construção de significados cada vez mais multimodal. Isto é, ao lado textual, emergem outras modalidades, como a visual, auditiva, espacial, comportamental, frequentemente integradas em um mesmo gênero discursivo. Em decorrência disso, as instituições de ensino precisam se reinventar, de modo a incorporar de forma efetiva as comunicações multimodais.

Ademais, a relevância pedagógica do conceito associa-se à possibilidade de promover uma abordagem mais ativa do ensino-aprendizagem, que permita aos estudantes não apenas o contato com diferentes modalidades de linguagem, mas também a capacidade de transitar de forma crítica nos mais diversos ambientes de uso da língua, em mundo interconectado e globalizado.

2.2. Práticas multiletradas no contexto escolar

Para os integrantes do NLG, é necessário superar práticas tradicionais de ensino de língua e direcionar o foco para abordagens que, de fato, contribuam para a construção de novos significados nos processos de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os estudiosos propõem novos fundamentos para o trabalho com os letramentos:

Tabela 1: Fundamentos básicos e antigos

Fundamentos básicos antigos	Fundamentos básicos novos
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos.	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais.
Relação fonema-grafema.	Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multimodal
Ortografia e gramática “correta”.	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso.
Língua-padrão e “educada”.	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes
Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário).	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de textos
Tipos de indivíduos “bem disciplinados”.	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar na incerteza.

Fonte: (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 23).

Como se pode perceber, as práticas multiletradas podem e devem abranger todo processo ensino-aprendizagem da língua, articuladas a uma abordagem situada, na qual o estudante assuma o papel de protagonista e o professor atue como mediador. Em 1996, o NLG propôs quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Posteriormente, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressignificam esses pilares, relacionando-os com aos processos de conhecimento. Assim, temos:

Tabela 2: Relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG (1996).

Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução aberta
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformada

Fonte: (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 75).

No entendimento dos autores, “[...] os processos de conhecimento exigem, em vez disso, que os professores reflitam propositalmente sobre como devem trabalhar os movimentos epistêmicos que fazem em suas aulas [...]”, pois, os resultados do processo de aprendizagem dependerão dessa prática reflexiva.

Um ponto relevante a ser destacado, em relação a esses pilares, refere-se ao enquadramento crítico, vinculado ao desenvolvimento do letramento crítico, conceito de grande relevância na era das mídias digitais. Nesse sentido, Pereira (2009) defende que os estudantes precisam desenvolver a habilidade de realizar uma análise questionadora dos significados presentes nos textos contemporâneos, ultrapassando a mera decodificação das palavras, a identificação de sentidos explícitos e a análise da estrutura linguística. É necessário que adquiram a capacidade de “[...] ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que o sancionou” (Pereira, 2009, p. 20).

Esse aspecto reforça, ainda mais, a importância de um ensino de língua fundamentado nos multiletramentos.

2.3. Formação docente e os desafios dos multiletramentos

Sem dúvidas, a educação tem sofrido diferentes impactos decorrentes da nova demanda mundial, que exige lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula, somada às mudanças tecnológicas, o que impõe desafios significativos aos professores. Rojo (2012) aponta, entre tais desafios, a formação docente, a remuneração, a avaliação, bem como questões relacionadas à organização dos currículos, ao tempo e ao espaço das aulas e à própria estrutura das escolas.

De modo semelhante, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam ser necessária uma transformação da profissão docente para atender aos novos aprendizes, pertencentes ao que denominam geração P, de “participativa”. No entanto, observa-se, conforme destacam Borba e Aragão (2012, p. 236), “[...] um distanciamento entre o perfil do professor em serviço (que representa a sua realidade) e o perfil do professor demandado (que representa o professor construído e esperado pelo texto oficial)”. Esse dado reforça ainda mais a necessidade de investimentos em processos de formação inicial e permanente.

Nóvoa (2017) defende uma formação que valorize a preparação, a inserção e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, o autor enfatiza a importância de reduzir a lacuna entre universidade e escola. Nessa perspectiva, ao analisar as respostas ao questionário aplicado aos docentes da escola no âmbito do projeto de pesquisa, busca-se contribuir para o processo de desenvolvimento profissional, oferecendo oficinas que possibilitem a reflexão sobre a prática pedagógica e promovam o protagonismo docente na elaboração de propostas que favoreçam o desenvolvimento dos multiletramentos.

3. Análise e discussão dos dados

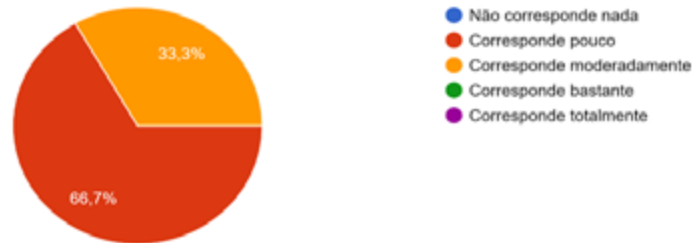
3.1. Práticas multiletradas recorrentes

Os dados quantitativos permitem refletir sobre as práticas multiletradas desenvolvidas pelos professores no contexto estudado, evidenciando, inclusive, o nível de interação com as tecnologias digitais. O questionário aplicado, composto por 35 questões de natureza objetiva e discursiva, possibilitou a seleção de alguns recortes que atendem ao objetivo deste trabalho. No gráfico a seguir, apresentam-se as respostas dos docentes quanto à utilização de determinados softwares educativos em suas práticas pedagógicas.

Gráfico 1: questão 26

26. Utilizo softwares educativos (GeoGebra, Google Earth, jogos e outros) para me auxiliar na explicação de algum tema.

6 respostas



Fonte: Google Forms.

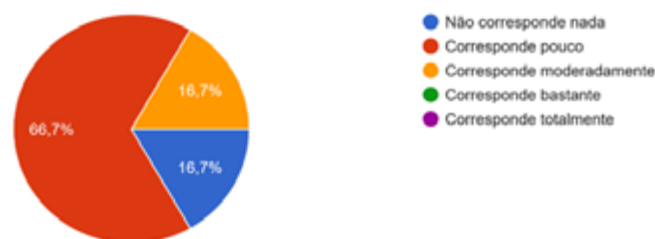
Conforme demonstra o gráfico 1, 66,7% dos professores que responderam ao questionário indicaram que a utilização de softwares educativos, como GeoGebra, Google Earth, jogos digitais, entre outros, para auxiliar na explicação de conteúdos, “corresponde pouco”. Já 33,3% desses docentes assinalaram que tal uso “corresponde moderadamente”. Esses números evidenciam a baixa frequência de utilização das tecnologias em sala de aula como recurso pedagógico. Tais dados confirmam o que vem sendo discutido na literatura, ou seja, a distância entre as práticas pedagógicas esperadas no cenário contemporâneo e aquelas que, de fato, se concretizam na realidade escolar (Borba; Aragão, 2012).

No recorte seguinte do questionário, os professores respondem sobre o incentivo ao uso das tecnologias em suas práticas de sala de aula.

Gráfico 2: questão 31

31. Incentivo meus alunos a elaborarem conteúdos (apresentações, vídeos, jogos etc.) através das tecnologias.

6 respostas



Fonte: Google Forms.

Como se observa no gráfico 2, em relação ao incentivo para o uso das tecnologias em sala de aula, por parte dos docentes da escola, 66,7% responderam que esse incentivo “corresponde

pouco”, 16,7% assinalaram “corresponde moderadamente” e 16,7% afirmaram que “corresponde nada”. Ao comparar esses resultados com as respostas da questão analisada anteriormente, percebe-se que a pouca utilização das tecnologias digitais como recursos pedagógicos, por parte dos professores, repercute igualmente na forma como incentivam seus estudantes a utilizá-las. Esse quadro evidencia um distanciamento das práticas multiletradas, as quais pressupõem tanto a multimodalidade dos textos quanto a valorização da diversidade cultural presente na sociedade contemporânea — aspectos necessários ao desenvolvimento integral dos estudantes (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Na sequência, apresentam-se as respostas discursivas dos professores sobre outras atividades envolvendo tecnologia desenvolvidas no âmbito da escola estudada. A eles foi perguntado se já haviam realizado atividades com tecnologias digitais além daquelas mencionadas no questionário.

Questão 35. Além das plataformas e mídias digitais informadas nas questões anteriores, que outros tipos de atividades envolvendo a tecnologia você costuma desenvolver nas suas aulas?

Prof. 1: Outras.

Prof. 2: Uso da TV , como recursos pedagógico .

Prof. 3: TV filmes YouTube tabletes com jogos de alfabetização e leitura

Prof. 4: O uso de Tablet.

Prof. 5: Acredito que nenhuma outra.

Prof. 6: Celulares. (Fonte: *Google Forms.*)

Analisando as respostas dos docentes, excetuando o professor 1, que respondeu de maneira vaga “Outras”, e o professor 5, que afirmou “Acredito que nenhuma outra”, observa-se que as menções feitas estão mais relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas do que, propriamente, ao desenvolvimento de atividades pedagógicas fundamentadas nos multiletramentos. Sabe-se que o desenvolvimento dos multiletramentos vai além do simples uso da tecnologia digital ou do domínio técnico das ferramentas. Ele deve abranger, conforme destaca Zacharias (2016, p. 21, grifo da autora), “[...] o desenvolvimento de habilidades [...].” Tais como: “[...] selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.”

Dessa forma, a análise do recorte evidencia um uso pouco frequente de práticas multiletradas por parte dos professores da escola estudada. Tal cenário pode estar relacionado aos desafios para a implementação de projetos com esse fundamento, entre os quais, como já

apontado por Rojo (2012), destacam-se a falta de formação docente, bem como a carência de estrutura e de organização curricular adequada. É o que se buscará identificar na próxima seção.

3.2. Formação docente e multiletramentos

Gráfico 3: questão 29



Fonte: Google Forms.

Como se observa no gráfico 3, em relação ao incentivo para o uso das tecnologias, 50% dos respondentes assinalaram que esse incentivo “corresponde pouco”, 33,3% indicaram que “corresponde moderadamente” e 16,7% apontaram que “corresponde bastante”. Os dados evidenciam, portanto, o reduzido estímulo que os professores da escola estudada recebem para a adoção de práticas pedagógicas multiletradas. Esse fator tende a justificar as respostas analisadas anteriormente, que apontam a pouca adesão às ferramentas tecnológicas como apoio à explicação de conteúdos. Ademais, se não há incentivo institucional para que os docentes utilizem tais recursos, dificilmente conseguirão propor que os estudantes construam significados de forma consistente por meio do ambiente digital.

Na sequência, apresentam-se as percepções dos professores acerca dos principais desafios enfrentados no trabalho com as tecnologias digitais.

34. Quais os desafios mais significativos enfrentados no trabalho com as tecnologias na escola?

Prof. 1: As crianças têm muitos estímulos e a aula para elas fica monótona.

Prof. 2: Internet não suporta todos os acessos.

Prof. 3: Internet e falta de cursos para os profissionais mais antigos.

Prof. 4: Tenho dificuldade com a Tecnologia.

Prof. 5: Tudo muda rapidamente e nós não estamos conseguindo acompanhar.

Prof. 6: Internet fraca. (Fonte: *Google Forms.*)

A análise dos dados discursivos evidencia dois problemas principais enfrentados pelos docentes no contexto escolar quanto ao uso de tecnologias digitais como ferramentas

pedagógicas: a falta de infraestrutura — em especial a limitação do acesso à internet — e a ausência de formação adequada para os professores. Isso pode ser observado em falas como a do professor 3: “Internet e falta de cursos para os profissionais mais antigos”; do professor 4: “Tenho dificuldade com a tecnologia”; e do professor 5: “Tudo muda rapidamente e nós não estamos conseguindo acompanhar”. Resultados semelhantes foram identificados em Araújo e Siqueira (2024, no prelo), nos quais os docentes também destacaram a precariedade da internet e a carência de processos formativos.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre a urgência de propostas formativas que preparem os profissionais para o contexto educacional contemporâneo. Tal necessidade não pode ser negligenciada, sobretudo porque os documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluem entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental o uso crítico e criativo das tecnologias digitais.

Assim, é fundamental reduzir a distância entre teoria e prática, fomentando políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, de modo a enfrentar os desafios impostos à educação do século XXI.

4. Considerações finais

Conforme os dados analisados, torna-se urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores, tendo os multiletramentos como eixo norteador. Trata-se não apenas de refletir sobre o conceito em si ou de verificar se os docentes estão utilizando tecnologias digitais em sala de aula, mas, sobretudo, de compreender de que modo tais práticas podem ser integradas de forma significativa ao ensino. Como afirma Nóvoa (2017), as universidades precisam se aproximar das escolas e assumir seu papel como instituições formadoras que ressignificam continuamente o conhecimento, oferecendo oficinas práticas nas quais os docentes participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem e possam transpor tais experiências para o cotidiano escolar.

Nesse sentido, o projeto mencionado neste artigo assume uma perspectiva de alteridade, estabelecendo um diálogo com outros professores, a fim de contribuir para seu processo formativo. A partir de levantamentos como este, busca-se planejar formações que contemplem os multiletramentos em suas dimensões teórica e prática, com o propósito de reduzir a lacuna

existente entre as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais e as práticas efetivas que ocorrem no “chão da escola”.

Este artigo, em função do espaço destinado à discussão, apresentou apenas alguns recortes que ilustram a realidade de professores de uma escola pública do interior de Mato Grosso no que se refere ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Reconhece-se que tais dados não abarcam a totalidade das realidades escolares, contudo, evidenciam de maneira significativa a necessidade de formações voltadas aos multiletramentos, objetivo central desta pesquisa. Em continuidade, pretende-se ampliar a investigação com a inclusão de depoimentos dos professores participantes acerca de sua experiência no processo formativo.

Referências

ARAÚJO, N. C. S.; SIQUEIRA, R. S. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa. *Anais do IX SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa / VI Congresso da AILP*, 2024 (no prelo).

BORBA, N. S; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012.

Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PEREIRA, I. S. P. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In: AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. G. (Org.). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, 2009. p. 17-34.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2013 - 2023): UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Rodolfo Peres LESSI

(Programa de Pós-graduação em Educação Física - PPGEF/UFMT). E-mail: lessirodolfo@gmail.com

Ricardo Chaves dos SANTOS

(Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF/UFMT). E-mail: ricardo.ch1989@gmail.com

Patrícia Andreia Blanco LINO

(Docente da rede Municipal de Sorriso). E-mail: patriciablanco9901@gmail.com

Matheus Lima FROSSARD

(Docente da Faculdade de Educação Física/Mato Grosso). E-mail: matheusmlf1@gmail.com

Resumo

Este estudo apresenta uma revisão sistemática da produção científica brasileira sobre a formação continuada de professores de Educação Física (2013-2023), a partir de 35 artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES. A análise evidenciou sete princípios recorrentes: trocas coletivas de saberes, reflexão crítica da prática, vínculo com o contexto escolar, valorização docente, integração universidade-escola, pesquisa-ação e protagonismo docente. Constatou-se que tais princípios se inter-relacionam e potencializam. Apesar disso, parte das formações ainda reproduz práticas verticalizadas e desarticuladas, reforçando a necessidade de políticas estruturais comprometidas com qualidade e valorização profissional.

Palavras-chave: Revisão sistemática. Formação continuada de professores. Educação física.

1 Introdução

A formação continuada de professores tem se consolidado como um eixo central nas discussões sobre a qualidade do ensino (Imbernón, 2011), a profissionalização docente e a valorização das práticas pedagógicas (Menezes; Lobato; Silva, 2021). O crescimento desse campo reflete o esforço da comunidade acadêmica em investigar os sentidos atribuídos à formação ao longo da carreira docente, ao mesmo tempo em que analisa experiências formativas e problematiza os limites, contradições e potencialidades das propostas desenvolvidas nas redes públicas de ensino (Bagatini; Souza, 2019). Nos últimos anos, cresceu a produção acadêmica que busca compreender a formação continuada de professores de Educação Física, evidenciando tendências, lacunas e pesquisadores em destaque.

Gatti (2008) salienta que a formação continuada de docente é uma política educacional necessária diante da valorização profissional e como estratégia para garantir o direito a uma

educação de qualidade, promove momentos de aprendizdos e trocas coletivas, cujo objetivo é socializar conhecimentos necessários para a qualificar a atuação docente. Nessa mesma linha, Imbernón (2011, p. 57) destaca que “[...] a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes [...]”. Nóvoa (1991) reforça a importância de uma formação que não apenas considere as dimensões externas, mas também promova a reflexão e o diálogo entre os profissionais da educação.

Compreender como a formação continuada ocorre ao longo da carreira docente é fundamental para o desenvolvimento de programas adequados que atendam aos seus objetivos, todavia, investigar como esse processo se desenvolve é um desafio, visto que distintas instituições, governamentais ou não, oferecem programas com características ímpares. O Ministério da Educação (MEC) define em suas Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que [...] é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo, de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (Brasil, 1999, p. 17).

Nesse sentido, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 (Brasil, 1996), defina alguns elementos que os programas de formação devem seguir, ela abre espaço para que cada secretaria de educação, nos estados e municípios, crie suas metas e objetivos e articule suas diretrizes educacionais próprias.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de realizar uma revisão sistemática a partir da seguinte questão norteadora: quais os princípios metodológicos que fundamentam as formações continuadas de professores de educação física?

2 Objetivo

Analisar a produção científica brasileira de artigos publicados em periódicos sobre formação continuada de professores de educação física, em um recorte temporal de dez anos, buscando identificar os princípios metodológicos para o desenvolvimento de uma formação continuada.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática, cujo objetivo é identificar, selecionar, analisar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (Galvão; Pereira, 2014). A partir da

análise de dados, esta revisão busca oferecer uma compreensão mais aprofundada e contextualizada sobre a formação continuada dos professores de educação física.

O processo de conduzir esta revisão envolveu etapas distintas, desde a elaboração da pergunta de pesquisa até a síntese e análise dos resultados obtidos. Foram seguidos os critérios propostos por Galvão e Pereira (2014): 1) definição da pergunta norteadora; 2) elaboração da estratégia de busca e critérios de inclusão/exclusão; 3) seleção e triagem dos estudos; 4) extração de dados; 5) avaliação da quantidade dos estudos; 6) síntese e análise dos resultados/revistas e metodologias; 7) discussão e considerações finais.

4 Resultados e Discussões

A partir da proposta de revisão sistemática da produção científica entre 2013 e 2023 sobre a formação continuada dos professores de educação física, objetivou-se identificar os princípios metodológicos destacados pelos artigos. Nesse sentido, a imagem 1 foi elaborada contendo os sete princípios metodológicos mais recorrentes nos textos e o quantitativo de artigos que fizeram menção.

Cabe destacar que, em muitos casos, um mesmo artigo contribuiu para mais de um princípio metodológico. Além disso, nem todos os textos descreveram experiências positivas, parte dos princípios foi inferida a partir de críticas feitas pelos professores participantes ou da identificação de limitações nas formações continuadas. Para esse texto, foram considerados os princípios que foram indicados em pelo menos sete artigos (20% da produção mapeada).

4.1 Formação como espaço coletivo de trocas e saberes docentes

Verifica-se que a formação como espaço coletivo de trocas e saberes docentes constitui o princípio mais recorrente entre os textos analisados, sendo mencionado por 27 artigos. De acordo com Moreira e Silva (2017), Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) e Silva, Figueiredo e Alves (2019) os espaços de troca de experiências com os pares foram considerados significativos para a formação docente, proporcionando momentos positivos de reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica e a de outros docentes. Moreira *et al.* (2014) reforçam essa perspectiva, destacando que esses momentos enriquecem a socialização de experiências, permitindo o compartilhamento de estratégias para superar desafios e a expressão das vivências cotidianas.

4.2 Práxis e reflexão crítica da prática

A práxis e reflexão crítica da prática configura-se como um princípio metodológico mencionado por 26 artigos. A noção de *práxis*, neste contexto, aproxima-se da concepção freiriana de ação-reflexão-ação, entendida como um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, orientado por finalidades éticas e políticas de transformação da realidade (Freire, 1997). Assim, a práxis não se reduz a refletir sobre a prática, mas a agir sobre ela com base em um pensamento crítico que problematiza suas condições, sentidos e finalidades.

Nesse sentido, às formações continuadas que proporcionaram aos docentes momentos de reflexão, contribuíram para a ressignificação das abordagens usadas pelos professores e para ampliação da atuação profissional (Andrade; Montiel; Guimarães 2021; Antunes *et al.*, 2017; Anversa *et al.*, 2018; Darolt; Campbell, 2023; González; Borges, 2015).

4.3 Formação situada e contexto escolar

Dos 35 artigos analisados, 22 deles destacam que a formação continuada em educação física deve ser construída a partir de um diagnóstico das reais necessidades da prática pedagógica, sendo cuidadosamente planejada, incorporando demandas concretas da escola e dos professores da rede pública (Alencar *et al.*, 2023; Medeiros, 2023; Silveira; Pires, 2019). Almeida *et al.*, (2016, p. 891) criticam as formações que não preconizam “[...] relações com o contexto social mais amplo, ficando muitas vezes presas à dimensão burocrática de funcionamento da instituição.”

4.4 Formação como direito e política de valorização docente

A formação como direito e política de valorização docente configura-se como um princípio metodológico mencionado por 14 artigos. Nessa categoria os artigos abordam a necessidade de a formação continuada ser: a) parte integrante de um projeto público de valorização docente; b) fundamentada em uma política pública de formação contínua e de qualidade.

No primeiro eixo, os artigos denunciam que as formações continuadas, quando orientadas por lógica de mercado perdem seu caráter público, funcionando apenas como requisito para inserção no trabalho, favorecendo ações pontuais, tecnocráticas e alinhadas a interesses privados. Urge que sejam contínuas, permanentes e transversais à trajetória docente, superando a mercantilização do conhecimento (Loureiro; Caparoz; Bracht, 2015; Salles; Farias; Nascimento, 2015; Sichelero; Rezer, 2013). Já no segundo eixo, as formações são frequentemente pontuais, descontínuas, de baixa densidade teórica e realizadas fora do horário ou local de trabalho, enfrentando entraves como falta de recursos financeiros, rotatividade de

gestores, acúmulo de funções e ausência de memória institucional, o que compromete a continuidade das ações (Kröning; Azevedo, 2019).

4.5 Integração Universidade-Escola

A integração universidade-escola foi mencionada como princípio metodológico em 13 artigos da amostra. Trata-se de um processo que rompe com a lógica bancária da formação, deslocando a universidade de um papel de mera transmissora de saberes e reconhecendo os professores da educação básica como sujeitos epistêmicos e produtores de conhecimento.

De acordo com Antunes *et al.* (2017), Figueiredo *et al.* (2021) e Moreira e Silva (2017), a aproximação entre universidade e escola contribui para superar o dualismo entre teoria e prática, promovendo uma formação que reconhece o saber da experiência docente. Silva, Figueiredo e Alves (2019, p. 9) destacam que o processo formativo deve ser coletivo e colaborativo “[...] com aproximações entre as discussões acadêmicas e o chão da escola”. Isso exige superar a concepção que posiciona a universidade como espaço exclusivo da teoria e a escola como mero lugar de aplicação.

4.6 Pesquisa ação e produção do conhecimento

A pesquisa ação e produção do conhecimento foi mencionada como princípio metodológico em 14 artigos da amostra. A pesquisa-ação configura como um processo de produção de conhecimento, no qual os professores são convidados a investigar a própria prática, refletir coletivamente e compartilhar possibilidades e dificuldades.

A formação continuada de professores tem se mostrado um campo fecundo para a reinvenção das práticas pedagógicas, sobretudo quando a pesquisa é assumida como eixo estruturante. Borges *et al.* (2016) compreenderem a pesquisa como meio de qualificação profissional e destacam que a investigação do cotidiano escolar permite que os professores problematizem sua atuação e construam respostas mais adequadas às demandas da rede pública.

4.7 Protagonismo e autoria docente (valoriza a experiência dos professores)

O protagonismo docente foi mencionado como princípio metodológico em 13 artigos da amostra. Essa ideia rompe com modelos tradicionais de formação vertical, nos quais o professor apenas recebe orientações prontas, e se aproxima de perspectivas mais emancipadoras e reflexivas de desenvolvimento profissional.

Os trabalhos evidenciam a centralidade do professor nos processos formativos. No estudo de Bastos, Anacleto e Henrique (2018), destaca-se o sentimento de pertencimento ao

grupo e a percepção de assumir um papel ativo na formação. De forma semelhante, Sawitzki, Gomes e Almeida (2018) apontam que os professores foram compreendidos como sujeitos atuantes e não como meros receptores, uma vez que seus desafios cotidianos foram considerados na estruturação da formação.

5 Considerações Finais

A revisão sistemática analisou a produção científica brasileira sobre a formação continuada de professores de educação física entre 2013 e 2023, identificando sete princípios metodológicos centrais: formação como espaço coletivo de trocas, práxis crítica, formação situada, valorização docente, integração universidade-escola, pesquisa-ação e protagonismo docente. Embora a categorização tenha sido necessária, os princípios não atuam de forma isolada, mas se inter-relacionam, potencializando-se mutuamente, como no caso da práxis crítica, da formação situada e da integração universidade-escola com a pesquisa-ação.

Grande parte das formações no país ainda se caracteriza por práticas descontextualizadas, verticalizadas e tecnicistas, agravadas pela ausência de políticas públicas estruturantes e pela precarização das condições de trabalho, resultando em baixa adesão dos docentes.

Por outro lado, as formações construídas horizontalmente, com escuta ativa, valorização dos saberes docentes e articulação com a universidade, mostram-se mais significativas para transformar práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada situada, colaborativa e contínua cumpre seu papel de qualificação profissional, valorização docente e transformação da realidade escolar.

Referências

ALENCAR, Gildiney Penaves de; ALVES, Emerson Hercules Leão; SILVA, Wagner Roberto da; XAVIER, Cláudia Renata Rodrigues; CARVALHO, Eliana de Mattos; FERREIRA, Joel Saraiva. Formação Continuada in loco na Educação Física Escolar: um estudo piloto com professores e coordenadores pedagógicos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 292-298, 7 ago. 2023. Editora e Distribuidora Educacional. Doi: [10.17921/2447-8733.2023v24n2p292-298](https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p292-298)

ALMEIDA, Priscila Danielle Barbosa; BARROS, Helena Faria de; GEBRAN, Raimunda Abou; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Formação Continuada em Serviço de Professores de Educação Física de uma Escola Privada do Interior do Estado de São Paulo. **Pensar A Prática**, v. 19, n. 4, p. 881-894, 28 dez. 2016. Doi: [10.5216/rpp.v19i4.39992](https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.39992)

ANDRADE, Danielle Müller de; MONTIEL, Fabiana Celente; GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. Educação física, formação continuada e Paulo Freire: reflexões sobre uma proposta pedagógica remota. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 217-231, 18 nov. 2021. Doi: [10.12957/teias.2021.59076](https://doi.org/10.12957/teias.2021.59076)

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; BATISTA, Natalia Justino; CAIXETA, Sara da Silva; DUARTE, Larissa Ramos. Formação continuada em educação física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de educação. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-84, jun. 2017

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; COSTA, Luciane Cristina Arantes da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação Continuada na Implementação do Esporte Educacional na Educação Física Escolar. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 845-853, 27 dez. 2018. Doi: [10.5216/rpp.v21i4.50877](https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50877)

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55279>

BASTOS, Fábio Bernardo; ANACLETO, Francis Natally; HENRIQUE, José. Formação Continuada Colaborativa de Professores de Educação Física. **Pensar A Prática**, v. 21, n. 2, p. 382-394, 29 jun. 2018. Doi: [10.5216/rpp.v21i2.46883](https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.46883)

BORGES, Neila Maria Mendes; SANTOS, Cristiane da Silva; PACHECO, Maisa Pires; PAULA, Maristela Vicente de; FERNANDES, Gustavo Monteiro; PEREIRA, Raissa Cristina. Perfil do Estudante da Ead em um Curso de Formação Continuada em Educação Física Escolar. **Simpósio Internacional de Educação A Distância: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, Goiás, p. 1-12, set. 2016

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 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. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC, 1999

DAROLT, Viviani; CAMPBELL, Carmen Silvia Grubert. Perspectivas da formação continuada em gamificação nas aulas de educação física do ensino fundamental. **Zenodo**, p. 1-20, 26 jun. 2023. Doi: [10.5281/ZENODO.8083878](https://doi.org/10.5281/ZENODO.8083878)

FIGUEIREDO, Pedro Osmar Flores de Noronha; BELTRAME, André Normanton; SILVA, Francisco José da; SOARES, José Manoel Montanha Silveira. A construção do Termo de Cooperação entre a EAPE/SEEDF e FEF/UnB: intenções e reflexões sobre a formação continuada em Educação Física Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal. **Caderno Rcc**, Distrito Federal, v. 8, n. 3, p. 247-255, ago. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação

continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 172, 14 set. 2015. Doi: [10.5007/2175-8042.2015v27n45p172](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p172)

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Pinhaes: Editora Melo, 2011

KRÖNING, Eliana Köhler; AZEVEDO, Mario Renato. Formação continuada em Educação Física escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 671-684, 31 out. 2019. Doi: [10.15536/thema.v16.2019.671-684.1443](https://doi.org/10.15536/thema.v16.2019.671-684.1443)

LOUREIRO, Walk; CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 4, p. 571-581, dez. 2015. Doi: [10.1590/1807-55092015000400571](https://doi.org/10.1590/1807-55092015000400571)

MEDEIROS, Fernando Taffarel de Assis. A formação continuada dos professores de Educação física e o Badminton: desafios e possibilidades na coordenadoria distrital de educação 05 da secretaria de estado de educação e desporto do estado do amazonas/brasil. **Research, Society And Development**. 12, n. 7, p. 1-17, 18 jul. 2023. Doi: [10.33448/rsd-v12i7.42470](https://doi.org/10.33448/rsd-v12i7.42470)

MENEZES, C. C. de O.; LOBATO, D. M. N.; SILVA, V. L. R. da. A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão possível. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, e24210313224, 2021 Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13224>

MOREIRA, Evando C.; PEREIRA, Raquel S.; LOPES, Tomires C.; SANTOS, Eliane S. O. dos; SCHÜLLER, Juliana A. P.; GOMES, Cleomar F.. Proposta pedagógica para o ensino da Educação Física em Cuiabá: relatos de uma formação continuada. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 278-290, 29 nov. 2014. Doi: [10.14244/198271991049](https://doi.org/10.14244/198271991049)

MOREIRA, Evandro Carlos; SILVA, Ana Paula Vasconcelos da. Formação continuada de professores de educação física: uma proposta de trabalho colaborativo. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 235-250, jun. 217.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, set. 2015. Doi: [10.1590/1807-55092015000300475](https://doi.org/10.1590/1807-55092015000300475)

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 647-659, set. 2016. Doi: [10.1590/1807-55092016000300647](https://doi.org/10.1590/1807-55092016000300647)

SAWITZKI, Rosalvo Luis; GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Reflexões sobre formação continuada em educação física a partir de relatos docentes. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 2, p. 14-26, ago. 2018.

SICHELERO, Junior Jonas; REZER, Ricardo. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões.... **Motrivivência**, n. 40, p. 1-16, 3 jul. 2013. Doi: [10.5007/2175-8042.2013v25n40p25](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p25)

SILVA, Bruno Vasconcellos; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-11, 23 dez. 2019. Doi: [10.5216/rpp.v22.56332](https://doi.org/10.5216/rpp.v22.56332)

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani de Lorenzi. Formação continuada em educação física e tecnologias digitais: percepções dos professores participantes. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 49-62, ago. 2019

ANEXOS

Imagem 1 - Princípios metodológicos das formações continuadas de professores de educação física



Fonte: Elaboração própria



PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Simone Guedes Peres Marim

(PPGEdu/UNEMAT)

simone.peres@unemat.br

Loriége Pessoa Bitencourt

(PPGEdu/UNEMAT)

loriege.pessoa@unemat.br

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre os impactos da formação de mestrado e o desenvolvimento profissional dos egressos, tendo como procedimento metodológico o Estado do Conhecimento – EC. Foram selecionadas 06 produções, entre dissertações e teses publicados entre 2021 e 2025 nas bases de dados da CAPES e BDTD. Embora as produções sejam reduzidas em termos quantitativos, os estudos revelam contribuições significativas da pós-graduação *Stricto Sensu* para a constituição da identidade docente, o fortalecimento das práticas pedagógicas e a inserção profissional qualificada no campo educacional.

Palavras-chave: Egressos. Mestrado em Educação. Desenvolvimento Profissional.

1 Introdução

A expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente em regiões historicamente menos contempladas pelas políticas nacionais de fomento à pesquisa, tem produzido novas demandas e responsabilidades para as instituições formadoras. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) destaca-se por seu compromisso com a formação de educadores críticos, comprometidos com as realidades sociais, culturais e educacionais do estado de Mato Grosso e da região Centro-Oeste.

Desde sua criação, o programa tem como área de concentração a Educação, estruturando-se em duas Linhas de Pesquisa – LP, sendo: LP 1 – Educação e Diversidade e LP 2 – Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Em 2025, o PPGEdu celebra 15 anos de existência, consolidando uma trajetória marcada pela produção científica e pela qualificação docente. Entre 2012, ano das defesas da primeira turma, e 2025, o programa contabiliza 279 dissertações defendidas, número que evidencia o fortalecimento da pesquisa e a ampliação da formação de mestres comprometidos com a educação pública e com o desenvolvimento

regional. Além disso, o programa vem ampliando sua estrutura acadêmica e técnica, com a oferta a partir de 2024 do Curso de Doutorado, constituindo a primeira turma com 14 doutorandos em educação.

Com base nesse cenário, torna-se pertinente realizar um Estado do Conhecimento sobre as produções acadêmicas que abordam os impactos da formação em cursos de mestrado no desenvolvimento profissional dos egressos. Conforme orientam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), esse tipo de estudo permite mapear, descrever e analisar o que tem sido produzido sobre uma temática em determinado período, identificando tendências, lacunas e contribuições teóricas e metodológicas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as produções acadêmicas publicadas entre 2021 e 2025, disponíveis na CAPES e na BDTD, que discutem a relação entre a formação em mestrado e o desenvolvimento profissional docente dos egressos de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em nosso país, buscando compreender em que medida a formação contribui para a qualificação e emancipação dos profissionais da educação.

2 O estado do conhecimento como método de pesquisa

Adotamos a abordagem quali-quantitativa e como procedimentos metodológicos os critérios da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC), baseadas em Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), que a consideram de natureza bibliográfica e que consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

O EC permite mapear, sistematizar e discutir de forma crítico-reflexiva as produções no meio acadêmico, assim como, possibilita que o pesquisador amplie seus conhecimentos dentro de um determinado tema. Para tanto, na construção do EC, seguimos quatro etapas, denominadas pelas autoras de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (Etapas descritas no decorrer desta pesquisa).

Para constituir o *corpus* analítico, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), recomendam que as produções devem estar em bancos de dados reconhecidos nacionalmente por órgãos de avaliação. Assim, neste EC a busca se deu na Plataforma de Periódicos da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Estabelecemos como filtros de busca, no banco de dados da CAPES, teses e dissertações publicadas no marco temporal entre 2021 e 2025 pertencentes à Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas. Na BDTD, os filtros adotados foram: teses e dissertações publicadas no mesmo recorte temporal (2021-2025), no idioma português, com a Área do Conhecimento *Educação*.

Para realização da busca nas duas plataformas citadas, primeiro fizemos buscas exploratórias com os descritores: Egressos da pós-graduação; egressos da pós-graduação em Educação; e Egressos da pós-graduação em Educação e seu desenvolvimento profissional. Com esses descritores, identificamos que os achados apresentavam uma amplitude no campo de pesquisa, não atendendo o enfoque da temática proposta neste EC. Diante disso, ampliamos nossas buscas e testamos novas combinações, sendo, o descritor: **Impactos da formação do mestrado e o desenvolvimento profissional dos egressos**, que mais se aproximou do enfoque da pesquisa e com maior número de produções, tornando-se, portanto, o descritor principal do EC.

Prosseguindo, por meio de uma busca simples, sem refinamento dos dados, foram encontrados inicialmente 25 trabalhos na base de dados da CAPES e 165 na BDTD. Esses resultados foram organizados em uma planilha do Excel, elencando-se apenas os títulos. Em seguida, aplicamos os filtros de busca (tipo, recorte temporal, grande área de conhecimento, área do conhecimento), o que resultou na seleção de 07 trabalhos para prosseguimento da análise, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo dos resultados das combinações de descritores utilizados nas buscas realizadas nos repositórios da CAPES e BDTD (2021-2025)

Descritor: Impactos da formação do mestrado e o desenvolvimento profissional dos egressos		
BASE DE DADOS	Encontrados	Selecionados após filtros de busca
CAPES	25	05
BDTD	165	02
Total	190	07
Trabalhos selecionados após filtros de busca	07	

Fonte: Produzido pelas autoras (2025)

Os dados evidenciam uma diferença significativa entre as bases: enquanto a BDTD reuniu maior número de trabalhos, a CAPES apresentou maior proporção de estudos alinhados ao descritor. Essa discrepância, somada à expressiva redução do total inicial de 190 produções para apenas sete após os filtros já citados, suscita a preocupação com a escassez de pesquisas que tratem de forma direta os impactos da formação do mestrado no desenvolvimento profissional dos egressos.

Neste momento do percurso do EC, realizou-se a leitura mais aprofundada do título, resumo e palavras-chave dos sete trabalhos, na qual se percebeu a necessidade de aplicar critérios de inclusão e exclusão, a saber: 1) **CrITÉrios de inclusão** – produções cujo foco esteja no estudo dos impactos da formação desenvolvida nos cursos de mestrado em educação no desenvolvimento profissional dos egressos; e 2) **CrITÉrios de exclusão** – trabalhos fora do escopo temático investigado, duplicados nas bases de dados ou pertencentes à modalidade de ensino técnico.

Diante disso, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, obtivemos um total de seis produções, as quais foram organizadas na tabela de bibliografia sistematizada, composta por número, ano, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. É importante esclarecer que, no processo minucioso de organização, identificamos uma produção da CAPES repetida na base da BDTD, da qual permanecendo apenas uma versão registrada.

Assim, o corpus de análise é composto por seis produções, sendo cinco dissertações da base de dados da CAPES e uma tese da BDTD, conforme sistematizado no Quadro 1. Todos os trabalhos selecionados foram salvos em pastas para posterior análise.

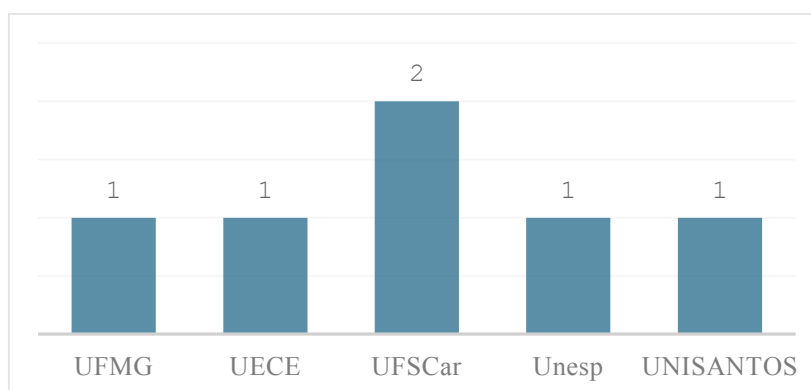
Quadro 1- Produções selecionadas na base de dados da CAPES e BDTD – 2021 a 2025

Descritor: Impactos da formação do mestrado e o desenvolvimento profissional dos egressos				
Base de dados da CAPES				
Ano	Nível	Autoria	Título	Universidade/Revista
2022	Dissertação	Lorraine Maciel De Moura	Trajetórias Acadêmicas e Profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação	Universidade Federal de Minas Gerais
2023	Dissertação	Otávio Vieira Sobreira Junior	Formação Continuada de Professores: um estudo sobre o PROFBIO-UECE e suas implicações na práxis docente	Universidade Estadual do Ceará
2023	Dissertação	Jeferson Martins Costa	Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP: impactos atribuídos na atuação profissional e pessoal dos egressos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2021	Dissertação	Jose Angelo	Cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos Egressos sobre o processo formativo e o desenvolvimento profissional	Universidade Católica de Santos

		Justo Alvarez		
2023	Dissertação	Cícero Augusto dos Santos	Narrativas de Professoras Formadoras que ensinam matemática em cursos de pedagogia: formação, identidade e tensões no campo da docência e da pesquisa	Universidade Federal de São Carlos
Bancos de Dados da BDTD				
Ano	Nível	Autoria	Título	Universidade/Revista
2024	Tese	Aline Luz Mesquita	Mestrado Acadêmico e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-SO/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

A partir da sistematização exposta no Quadro 1, foi possível mapear a distribuição das produções selecionadas no que diz respeito à origem das produções, uma encontra-se vinculada a instituição de ensino superior particular: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), enquanto as demais foram desenvolvidas em instituições públicas, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações por IES

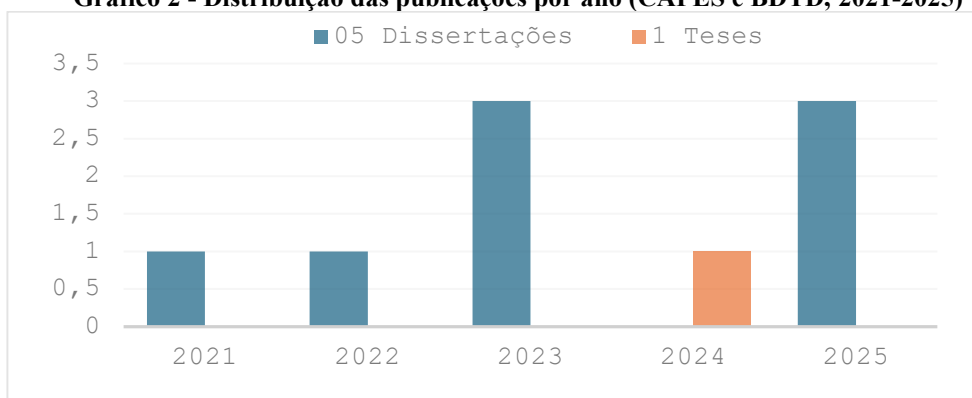


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Percebe-se no Gráfico 1 que houve um maior número de publicações na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sendo duas produções. Além disso, é possível verificar uma predominância de trabalhos na região Sudeste (cinco trabalhos), enquanto apenas um trabalho pertence a região Nordeste. Entendemos que o número expressivo de produções na região Sudeste se dê em razão da maior concentração e investimento dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do país.

Outro aspecto mapeado diz respeito ao quantitativo anual das publicações selecionadas dentro do marco temporal de 2021 a 2025.

Gráfico 2 - Distribuição das publicações por ano (CAPES e BDTD, 2021-2025)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Diante dos dados apresentados no Gráfico 2, evidencia que as publicações ocorreram de forma contínua entre 2021 e 2025, sem interrupções. O ano de 2023 se destaca com o maior número de trabalhos (três dissertações), seguido por 2025, também com três dissertações, enquanto em 2024 aparece a única tese identificada. Esse movimento evidencia a permanência do interesse pela temática ao longo dos anos, com maior intensidade nas produções mais recentes.

A análise dos procedimentos quanto à natureza dos dados revela que metade das pesquisas adotou abordagem qualitativa e a outra metade seguiu a perspectiva quanti-qualitativa. Essa divisão, no entanto, não indica distanciamento metodológico, pois ambas compartilham a preocupação em compreender a realidade de forma aprofundada, articulando a análise de contextos, sujeitos e práticas. Além disso, localizamos pesquisas de caráter exploratória (Moura, 2022; e Costa, 2023); investigativa (Junior, 2023); descritiva (Alvarez, 2021); narrativa (Santos, 2023); e descritiva-analítica (Mesquita, 2024). Em relação a coleta de dados, destacam-se as entrevistas, questionários, análise documental e pesquisa bibliográfica. Identificamos que a maioria dos autores fizeram uso combinado dessas estratégias, a fim de enriquecer a qualidade de suas pesquisas.

Após a análise das publicações presentes no quadro de bibliografia sistematizada, avançamos para a etapa da bibliografia categorizada. Nessa fase, as produções foram agrupadas de acordo com suas similaridades e aproximações com a nossa pesquisa de mestrado, ou seja, categorizadas a partir de unidades de sentido (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Iniciamos com a construção de uma nuvem de palavras apresentada na Imagem 1, constituídas das palavras-chave das produções que compõe o EC.

Imagem 1- Nuvens de palavras constituídas das palavras-chaves das publicações (CAPES e BDTD)



A Imagem 1, nos revela que as dissertações pesquisadas concentram-se em temas ligados à formação profissional de egressos de cursos de pós-graduação na área da educação e que há um interesse em compreender como esses egressos se inserem no campo educacional, e como suas formações impactam suas práticas e identidades profissionais.

Para além desse mapeamento, realizamos uma leitura minuciosa a partir dos títulos e objetivos das pesquisas, que nos propiciou a distribuição dos trabalhos em duas categorias analíticas: 1) Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; e 2) Avaliação de Programas e Percurso dos Egressos.

Finalizamos a metodologia do EC com a etapa da bibliografia propositiva (já definida anteriormente), na qual apresentamos, a seguir, os resultados e a discussão das categorias identificadas, bem como as proposições emergentes dos trabalhos analisados.

4 Resultados e discussões: o que revelam as pesquisas?

A análise das seis produções selecionadas permitiu compreender diferentes perspectivas sobre os impactos da formação *Stricto Sensu* no desenvolvimento profissional de egressos, especialmente em cursos de Mestrado em Educação. Os resultados foram organizados em duas categorias principais: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional e Avaliação de Programas e Percurso dos Egressos, as quais evidenciam convergências e especificidades nas pesquisas analisadas.

4.1 Formação docente e desenvolvimento profissional

Esta categoria é composta pelos trabalhos de Santos (2023); Junior (2023) e Mesquita (2024); Os trabalhos destacam que a formação adquirida nos cursos de mestrado tem contribuído para a ampliação da identidade profissional docente, favorecendo o engajamento crítico, a produção científica e o fortalecimento da atuação pedagógica.

Verifica-se, ainda, que os programas de mestrado contribuem para o desenvolvimento de competências investigativas, que extrapolam o ambiente acadêmico e são aplicadas nas escolas, fortalecendo práticas reflexivas e inovadoras no ensino. Além disso, as produções analisadas ressaltam que a formação em nível de mestrado atua como um elemento de valorização profissional, uma vez que amplia as condições de inserção dos egressos em cargos de liderança educacional, coordenação pedagógica e participação em grupos de pesquisa.

4.2 Avaliação de programas e percurso dos egressos

A segunda categoria constituída pelos trabalhos de Moura (2022), Costa (2023) e Alvarez (2021), revelam o interesse dos pesquisadores em compreender os efeitos da pós-graduação a partir da perspectiva institucional.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas mostram que os programas de mestrado assumem um papel estratégico no fortalecimento do campo educacional, seja pela inserção dos egressos em atividades de pesquisa e extensão, seja pela disseminação de práticas pedagógicas inovadoras. Ao mesmo tempo, os estudos indicam lacunas relacionadas ao acompanhamento sistemático dos egressos pelos programas, apontando a importância de consolidar políticas institucionais de monitoramento que subsidiem tanto os processos de autoavaliação quanto os de avaliação externa da CAPES.

5 Considerações finais

O presente Estado do Conhecimento permitiu mapear, sistematizar e analisar produções acadêmicas que abordam os impactos da formação em cursos de Mestrado em Educação no desenvolvimento profissional dos egressos, no recorte temporal de 2021 a 2025. A partir do corpus composto por seis trabalhos, foi possível identificar que, embora a produção sobre a temática ainda seja reduzida em termos quantitativos, ela revela contribuições significativas da

pós-graduação *stricto sensu* para a constituição da identidade docente, o fortalecimento das práticas pedagógicas e a inserção profissional qualificada no campo educacional.

As duas categorias analíticas construídas, *Formação Docente e Desenvolvimento Profissional e Avaliação de Programas e Percursos dos Egressos*, evidenciam a amplitude e complexidade dos impactos da formação. No plano individual, as pesquisas indicam que o mestrado tem se configurado como espaço de ressignificação da prática docente, de aprimoramento das competências investigativas e de consolidação de uma postura crítica e reflexiva frente aos desafios educacionais. Já no plano institucional, observa-se o papel estratégico dos programas de pós-graduação na qualificação coletiva das redes de ensino, na produção de conhecimento científico e no fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Entretanto, o estudo também evidencia lacunas importantes, como a escassez de pesquisas voltadas especificamente à análise dos impactos do mestrado na trajetória dos egressos, a dificuldade de articulação entre a formação acadêmica e as condições concretas de trabalho docente, além da ausência de políticas institucionais de acompanhamento sistemático dos ex-estudantes. Essas lacunas reforçam a necessidade de novos estudos que ampliem o debate sobre o papel social e político dos programas de pós-graduação em educação, especialmente em contextos regionais ainda em consolidação.

Nesse sentido, os resultados obtidos reafirmam a importância de fortalecer o diálogo entre universidade e escola, de modo que a formação em nível de mestrado possa se constituir em espaço efetivo de transformação da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional crítico e transformador. Acredita-se que investigações dessa natureza contribuem para repensar o próprio processo avaliativo da pós-graduação, orientando políticas que valorizem não apenas a produtividade acadêmica, mas também o impacto social e formativo de seus egressos.

Nessa perspectiva, compreende-se que o PPGedu/UNEMAT/Campus Cáceres/MT, ao completar 15 anos de existência e ingressar em um novo ciclo avaliativo da CAPES (2025–2028), constitui-se não apenas como cenário inspirador, mas também como referência empírica e formativa que legitima o desenvolvimento deste Estado do Conhecimento. A pesquisa, ao analisar produções em uma amplitude nacional, dialoga diretamente com a trajetória e os princípios que orientam o PPGedu, programa comprometido com a formação crítica de educadores e com o fortalecimento da educação pública.

Assim, os resultados aqui sistematizados também apontam caminhos para o próprio programa, que tem diante de si o desafio de consolidar mecanismos permanentes de

acompanhamento de seus egressos, ampliar ações de integração com a educação básica e fortalecer a produção científica vinculada às realidades mato-grossense e brasileira. Tais esforços reafirmam a relevância social, política e educacional da pós-graduação pública como espaço de formação, investigação e transformação da prática docente, fundamentos que sustentam tanto o PPGEduc quanto o presente estudo.

6 Referências

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc). Cáceres: UNEMAT, 2025. Disponível em: <https://unemat.br/pro-reitoria/prppg/ppgedu>. Acesso em: 10 set. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Lorraine Maciel de. **Trajetórias acadêmica e profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação.** 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

SOBREIRA JÚNIOR, Otávio Vieira. **Formação continuada de professores: um estudo sobre o PROFBIO-UECE e suas implicações na práxis docente.** 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

COSTA, Jefferson Martins. **Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP: impactos atribuídos na trajetória pessoal e profissional dos egressos.** 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2023.

ALVAREZ, José Angelo Justo. **Cursos superiores de tecnologia: a percepção dos egressos sobre o processo formativo e o desenvolvimento profissional.** 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

SANTOS, Cícero Augusto dos. **Narrativas de professoras formadoras que ensinam Matemática em cursos de Pedagogia: formação, identidade e tensões no campo da docência e da pesquisa.** 2023. 163 f. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2023.

FRANCISCO, Aline Luz Mesquita. **Mestrado acadêmico e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: contribuições na formação, pesquisa e prática de egressos do PPGEd-SO/UFSCar.** 2024. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2024.



PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Dinairan Dantas SOUZA

(Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: dinairan.souza@unemat.br

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: filarrudamonteiro@gmail.com

Resumo

Este artigo é resultado da revisão de literatura, cujo objetivo foi identificar a produção científica sobre a profissionalidade docente. Foi utilizando a abordagem qualitativa, as buscas aconteceram na plataforma *Scielo*, utilizados os descritores “Profissionalidade Docente e Profissão Professor/a” com publicações entre 2017 a 2022. Os resultados mostram pesquisas que versam sobre a compreensão da profissionalidade docente, considerando a história da profissão os desafios já superados, os que são históricos e que ainda precisamos ser superados e os que têm emergido a partir do caminhar da sociedade e da profissão docente. Cada pesquisa traz indicações relevantes sobre a constituição da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Profissão professor. Revisão de literatura.

1 Introdução

A profissionalidade docente tem ocupado espaço de discussão no cenário nacional, buscando reaver a relação entre a qualidade da prática profissional à formação e ao desenvolvimento profissional, traz a necessidade de compreensão da constituição da identidade docente, os saberes ligados à profissão e os desafios profissionais.

Este trabalho é uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa que foi realizado com o objetivo de identificar a produção científica sobre a profissionalidade docente. Os dados foram localizados na plataforma *Scielo*, buscou publicações em revistas *qualis* A. A busca foi por artigos publicados entre 2017 a 2022, utilizamos os filtros: artigos na língua portuguesa, da área das ciências humanas e temática educação. Na sequência, foram realizadas busca utilizando os descritores “Profissionalidade Docente e Profissão Professor/a”.

Tabela 1: Artigos localizados

Descritor	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Profissionalidade Docente	04	03	02	00	02	02	13
Profissão professor/a	00	00	00	00	00	00	01
Total	04	03	02	00	02	02	13

Fonte: Organizado pela autora a partir da pesquisa realizada no site Scielo.

A tabela acima traz descritores, anos e a quantidade de artigos localizados, no total foram localizados 13 artigos, a seguir o resumo das informações gerais.

Tabela 2: Informações gerais

Ano	Autore/s	Título	Instituição de atuação dos autores	Revista de publicação do artigo
2017	Cecilia Maria Marafelli; Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Zaia Brandão	A Formação Profissional dos Professores: um velho problema sob outro ângulo	PUC-Rio; UFRJ e PUC-RJ	Revista Caderno de Pesquisa
2017	Maria do Céu Roldão	Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco	Universidade Católica Portuguesa	Revista Caderno de Pesquisa
2017	Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis	O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos Recentes	SEM de São Bernardo do Campo São Paulo; PUC-SP e Fundação Carlos Chagas – FCC	Revista Caderno de Pesquisa
2017	Marília Andrade Torales Campos e Ettiène Guérios	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Educar em Revista”(C uritiba/BR)
2018	Vanessa Moreira Crecci e Dario Fiorentini	Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente	Universidade de Anhanguer a (UNIAN - Campus Pirituba) e UNICAMP	Educação em Revista
2018	Florian Viséu e José Carlos Morgado	Os Manuais Escolares na Gestão do Currículo de Matemática: que papel para o professor?	Universidade de Lisboa (Ulisboa), Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho),	Bolema, Rio Claro-SP.

			Braga, Portugal.	
2018	Kallyne Kafuri Alves e Valdete Côco	Sentidos das Famílias sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação em Revista, BH.
2019	Vivian Silva Lobato e Claudia Leme Ferreira Davis	Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco	UFPA e PUC-SP	Educar em Revista, de Curitiba
2019	Hilária Joaquim Matavele, Maria do Céu Roldão e Nilza Costa	Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores	Universidade de Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique; Universidade de Católica Portuguesa , Porto, Portugal e Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal	Revista Brasileira de Educação
2021	Gabriela Valente	A constituição da lógica professoral: um estudo sobre saberes e práticas docentes franco- brasileiras	Universidade de Jean Jaurès, Toulouse, França	Educação Pesquisa, São Paulo
2021	Silvana Mesquita	“Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores	Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil	Pro- Posições, Campinas, SP

2022	Deusodete Rita da Silva Aimi, Filomena Maria Arruda Monteiro	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública	Secretaria Municipal de Educação de Vilhena (RO) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Guiabá, Mato Grosso, Brasil	Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília,
2022	Mário Cruz Ana Pinheiro Paula Medeiros José Costa	O projeto <i>Primary English Practice Programme for Ages 6–7</i> e a reconfiguração da profissionalidade docente	Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Organizado pela autora a partir da pesquisa realizada no site Scielo.

A tabela 2, mostra que os artigos localizados têm autores nacionais ligados às universidades: PUC/SP, PUC/RJ, UFRJ, UFPA, UFPR, UFES, UNICAMP, Universidade Anhanguera e Fundação Carlos Chagas. Universidades internacionais: Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique, UCP, ULisboa, UMininho e UAveiro. Algumas revistas têm mais de um artigo publicado sobre o referido tema, mesmo que em anos diferentes. Neste artigo, por adaptação as normas de publicação, faremos um recorte para apresentar apenas os artigos localizados que tratam de profissionalidade docente.

2 Pesquisas localizadas com a revisão de literatura

Em 2017, o artigo intitulado “A Formação Profissional dos Professores: um velho problema sob outro ângulo” foi publicado pelas autoras Cecilia Maria Marafelli, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Zaia Brandão. Com o objetivo de abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões.

Marefelle, Rodrigues e Brandão (2017) abordam o contexto da formação profissional de professor pedagogo, buscando discutir e provocar reflexões acerca da descaracterização profissional do magistério e da necessidade de profissionalidade para o exercício profissional. Relatam a falta de identidade do objeto de formação do curso de pedagogia e que a carreira no magistério tem atraído principalmente estudantes com escolarização precarizada ou motivados pelo discurso do dom e gosto, o que favorece a visão ingênua da profissionalização.

O artigo intitulado “Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco” foi escrito por Maria do Céu Roldão. O artigo aborda a questão da constituição de profissionalidade ao longo da história, considerando o desenvolvimento profissional docente como processo.

Roldão (2017) destaca o conhecimento específico do professor buscando ressignificar a centralidade do saber didático-pedagógico identificando a especificidade da função e a distinção profissional. A autora defende que é a partir da distinção profissional que o conjunto de características da atividade se diferencia de outras profissões e que o lugar dos conhecimentos sobre didática na docência é responsável por habilitar, durante a formação inicial e depois na formação enquanto processo, os profissionais da docência. A didática, como uma espécie de coração do conhecimento profissional do professor. Reclamando uma formação de professores que organize os diferentes saberes buscando reconceptualizar o modo como produzimos formação de professores.

O artigo “O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos mais Recentes” foi escrito por Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis, destacam como objetivo de estudo contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente. Para isso, realizam um estudo de revisão em artigos e revista na área da educação no período de 2006 a 2014. Identificaram aspectos convergentes e divergentes entre os autores. Entre as divergências destacam: quando se dá o início do processo de profissionalidade.

Em relação as convergências Gorzoni e Davis (2017) destacam que André e Placco (2007), Libâneo (2015) e Morgado (2011) e Ambrosetti e Almeida (2009) veem íntima ligação entre profissionalidade docente e identidade profissional docente. Há convergência entre Contreras (2012) e Roldão (2005, 2008) quando estes estabelecem indicadores da profissionalidade. Contreras (2012) organiza três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional e Roldão (2005, 2008) estabelece quatro descritores da profissionalidade: especificidade da função, saber específico, poder de decisão e pertencimento a um corpo coletivo.

Marília Andrade Torales Campos e Ettiène Guérios escreveram o artigo “Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente”, Campos e Guérios (2017) anunciam como objetivo realizar reflexão sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação.

Campos e Guérios (2017) buscaram compreender o processo de formação institucional que toma como eixo o desenvolvimento profissional docente e problematiza as questões relacionadas à escola, no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná (Ufpr). Narram as discussões envolveram as questões de fundamentos formativos, viabilidade pedagógica e o cuidado de não conivência com um modelo tecnicista. Reconhecem a necessidade de estabelecimento de um diálogo crítico entre as teorias e as práticas que se desenvolvem na Educação Básica e assim colaborar com a autonomia, o desenvolvimento da profissionalidade de profissionais críticos e reflexivos.

Campos e Guérios (2017) concluem afirmando que aumento na oferta de cursos oferecidos em programas de Pós-Graduação na área de Educação que ocorreu nos últimos anos pode ser considerado um indicador de avanços e de legitimação formativa e apontam que análises futuras são necessárias para avaliar resultados concretos obtidos por diferentes instituições de ensino em relação à formação dos profissionais da Educação Básica. Identificaram que os profissionais que entraram no Mestrado Profissional estudado, muitas vezes, não encontram condições favoráveis e valorização suficiente para continuar desenvolvendo seu trabalho nas escolas ou em Centros de Educação Infantil e que essa situação precisa ser assumida como condições objetivas de trabalho. E defendem a formação dos profissionais da Educação Básica como opção política e ideológica que visa fortalecer a autonomia dos profissionais da educação.

O artigo “Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente” foi escrito por Vanessa Moreira Crecci e Dario Fiorentini Crecci e Fiorentini (2018) apresentam como objetivo relacionar projeções de desenvolvimento profissional e de profissionalidade a diferentes tipos de comunidades de aprendizagem docente. Ao problematizar o que configuraria comunidades de aprendizagens docentes, elas, consideram que há diferentes perspectivas de grupos dessa natureza, estudam as comunidades de aprendizagens docentes como espaços intelectuais, sociais e organizacionais em que pessoas se organizam em grupo para apoiar o crescimento profissional contínuo dos professores a partir de princípios e do trabalho diário a que desenvolvem.

Crecci e Fiorentini (2018) alertam que por mais que a metodologia de comunidades de aprendizagens docentes aparentemente sejam inovadoras, é necessárias avaliações sistemáticas e reflexões cautelosas. Pois, não é possível prever as aprendizagens e as compreensões de seus participantes nem a forma como constituirão suas trajetórias nessas comunidades.

O artigo, “Os Manuais Escolares na Gestão do Currículo de Matemática: que papel para o professor?” foi escrito por Floriano Viseu e José Carlos Morgado. Os autores se propõem investigar como os manuais escolares são utilizados pelo professor de Matemática e que efeitos daí resultam, em termos da aprendizagem dos alunos e em nível do desenvolvimento profissional docente. Explicam que o termo “Manuais Escolares” é utilizado em Portugal ao que corresponde no Brasil por “Livros Didáticos”.

Viseu e Morgado (2018) encontraram três categorias em torno da utilização dos manuais escolares pelos professores que focaram as análises: frequência de utilização dos manuais nas aulas; modos de utilização do manual escolar e influência do manual escolar no desenvolvimento profissional docente.

Viseu e Morgado (2018) concluem dizendo que os manuais escolares são recursos didáticos que interferem no modo como os professores que participaram da pesquisa organizam, implementam e avaliam os processos de ensino-aprendizagem. Sobre como o manual foi utilizado nas aulas, os autores declaram que os resultados são preocupantes, pois constatou que o manual escolar ocupava um lugar central na aprendizagem dos estudantes, e alertam que os manuais tendem a funcionar como currículo oficial e por enclausurar a aprendizagem dos estudantes na redoma da memorização. Alertam que a frequência e o modo como os manuais escolares são utilizados, lhes permitiu inferir que esse é um recurso de grande potencial desprofissionalizante, com possibilidades de corroer a autonomia profissional, pois os professores abrem mão da tarefa de planejar e decidirem as suas práticas pedagógicas. E finalizam defendendo que o manual escolar seja apenas um dos recursos didáticos que utiliza, não o único, nem o principal.

O artigo “Sentidos das Famílias sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil” foi escrito por Kallyne Kafuri Alves, e por Valdete Côco. Alves e Côco (2018) realizaram pesquisa para compreenderem os sentidos sobre a Educação Infantil que emergem nas vozes dos familiares das crianças, que aguardam vagas para matrículas em uma instituição pública, integrante de uma rede municipal de ensino. As autoras trazem a expectativa dos familiares com referência à formação docente que atenda às especificidades do trabalho com a criança na Educação Infantil (EI), há expectativa dos familiares no sentido de que os profissionais sejam pessoas pacientes, amorosas, bondosas e que prezem pelo cuidado físico das crianças. Por fim,

chamam a atenção para se compreender os processos históricos que envolvem a docência e a necessidade de interpretar os enunciados que surgem no contexto de afirmação de uma EI de qualidade, tanto para as crianças, quanto para os profissionais que nela atuam e destacam a importância de estabelecer relações comunicativas entre creche e familiares das crianças.

O artigo “Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco” foi escrito por Vivian Silva Lobato e Claudia Leme Ferreira Davis. Lobato e Davis (2019), investigaram como egressos do curso de Pedagogia constroem sua profissionalidade docente, no contexto de educação rural ribeirinha amazônica. Concluem indicando que a profissionalidade é resultado de processo formativo que resultou do curso Pedagogia das Águas e foi importante para que os egressos pudessem se reconhecer como sujeitos ribeirinhos e, assim, trabalhem na perspectiva de valorizar conteúdos vinculados à experiência do aluno. Ressaltaram que os/as sujeitos da pesquisa reconhecem que foi durante o curso de pedagogia que as professoras conheceram mais profundamente a proposta tempo-escola/tempo-comunidade, e é possível dizer que o processo de construção da profissionalidade não é imediato nem facilmente conquistado, é no processo que conflito entre antigas práticas e novas aprendizagens vão emergindo.

O artigo “Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores” foi escrito por Hilária Joaquim Matavale, Roldão e Costa (2019) fazem inicialmente a descrição do contexto educacional em Moçambique

Ressalta-se que, nesse país, a formação inicial de professores para o ensino básico (1ª a 7ª classe) está fundamentalmente sob responsabilidade dos institutos de formação de professores, que oferecem um curso de um ano, de nível não superior, para o qual o requisito fundamental de ingresso é a 10ª classe (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental brasileiro). Essa formação, além de baixa, com frequência é a única que a maioria dos professores daquele nível de ensino recebe para o exercício da sua função social de ensinar, pois as possibilidades formativas são escassas e o sentido de desenvolvimento profissional como um processo de formação dinâmico e contínuo. (Matavale, Roldão e Costa, 2019, p. 3).

A partir dessa realidade as autoras se propuseram a investigar qual a/as perspectivas de 289 professores formadores acerca da construção e mobilização do conhecimento profissional na formação inicial de professores, em 17 institutos públicos de formação de professores em Moçambique e verificaram que as noções sobre os conceitos de ensinar mais valorizados remetem a dimensão de conceito que tendencia predominar no plano teórico e alcançado como mais adequado a uma leitura profissional e à atual conjuntura social. Matavale, Roldão e Costa

(2019) destacam que os participantes da pesquisa revelaram a noção de profissionalidade trabalhada com os formandos e que esses incorporam elementos associados a um conceito de profissionalidade de nível baixo e expuseram contradições sobre o conceito que se pensa estar a construir. As autoras recomendam mais estudos para melhor compreender e auxiliar na superação da realidade onde ocorreu a pesquisa.

Gabriela Valente escreveu o artigo “A constituição da lógica professoral: um estudo sobre saberes e práticas docentes franco-brasileiras”, para o estudo a autora partiu da tentativa de compreensão das lógicas orientam as ações de docentes, comparando contextos socioculturais diferentes, França e Brasil, e identificar os saberes docentes que são mobilizados pelos professores em suas práticas profissionais.

Segundo Valente (2021) os princípios de justiça e as lógicas de ação originados da sociologia pragmática revelam situações do cotidiano dos professores que focam na profissionalidade docente para a construção de saberes e competências profissionais. Essas lógicas promovem ações que priorizam, em cada país, ações que não são restritas apenas as situações escolares, mas a princípio de ação encontrada em outras dimensões sociais. Isso, ressalta a dimensão cultural da prática docente de cada país.

A autora conclui o estudo afirmando que a

[...] lógica de ação dos docentes depende de saberes e competências anteriores que são adquiridos, criados e construídos a partir das características próprias dessa profissão, do contexto institucional, cultural e político, da relação e interação com os colegas e alunos ou, enfim, a partir do processo de socialização profissional (Valente, 2021, p. 12)

E ressalta que mesmo os processos de socialização profissional da França e do Brasil sejam distintos, foi identificado critérios de justiça comuns às práticas dos docentes como a prioridade a escolarização dos alunos e a busca pelo conhecimento científico que legitimam a forma escolar.

Silvana Mesquita aborda a função da didática na formação de professores a partir do artigo “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. No artigo, publicado em 2021 a autora busca a partir de dilemas vivenciados especialmente no Ensino Médio responder desafios do processo ensino-aprendizagem em escolas públicas e no que isso envolve a didática e a constituição da profissionalidade docente.

Mesquita (2021) após analisar os baixos índices de aprendizagens no Ensino Médio e a perda de interesse dos estudantes pelos conteúdos escolares e respectivamente pela escola, identificou a distância crescente entre as expectativas sociais atribuídas à escola e a efetividade de sua concretização. A autora relata como a escola tem perdido o sentido e de como ela está

atrelada a esperança de futuro, na busca por ascensão social e relação com um futuro mais próspero e conclui fazendo a defesa de se reconhecer a “necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”. Exige a construção de lógicas de formação que valorizem a experiência, relação aluno-mestre, estratégias para o início da docência, enfim tudo o que viabilize a construção de transformação das relações e trabalho entre professores e alunos.

Deusodete Rita da Silva Aimi e Filomena Maria Arruda Monteiro publicaram o artigo “Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública”, as autoras buscaram compreender, por meio de narrativas, como professores em início da profissão vão produzindo sentidos e significados acerca das experiências docentes e construindo a profissionalidade, diante das tensões experienciadas no contexto da escola pública.

Aimi e Monteiro (2022) destacam nas considerações finais que a escola precisa considerar melhor o que é oferecido na formação continuada, uma vez que os participantes da pesquisa revelaram que nem sempre havia boas possibilidades de reflexão e partilha, levando em consideração as necessidades das escolas em questão. Destacaram que as narrativas dos professores apresentavam fortes sentimentos em decorrência dos desafios vivenciados e que as aprendizagens geradas nasceram de situações conflituosas e que mesmo assim, aumentam o repertório de conhecimento dos professores.

O artigo “O projeto *Primary English Practice Programme for Ages 6–7* e a reconfiguração da profissionalidade docente” foi escrito pelos autores Mário Cruz, Ana Pinheiro, Paula Medeiros e José Costa, com o objetivo de apresentar um estudo desenvolvido sobre o papel da formação e supervisão na reconstrução da profissionalidade docente no âmbito do projeto piloto intitulado Programa de Prática de Inglês Primário para idades de 6-7, em escolas do Grande Porto, Portugal. Discutiram os desafios impostos à escola nos discursos sociais e políticos sobre a identidade docente e da escola tendo como base e referência as cobranças para dar respostas a desafios colocados pela sociedade e como se move o mercado de trabalho capitalista que (re) configuram os papéis, as competências dos docentes e impulsionam mudanças.

Como resultados, Cruz et al (2022) apontam que os professores que participaram do programa reconhecem que as orientações os ajudaram para a mudanças em relação a dimensão intercultural e plurilíngue, na dimensão de colaboração, na dimensão pedagógica e que os docentes tiveram a oportunidade de reconfigurar a sua identidade pessoal, na “(re)construção do currículo com a introdução da disciplina de inglês curricular e que tem como objetivo

principal o trabalho com competências consideradas cruciais para o desenvolvimento global e sustentável” (Cruz et al, 2022, p. 19).

3 Algumas Considerações

Considerando o levantamento realizado sobre profissionalidade docente destacamos que os autores das publicações fazem parte de diferentes instituições o que revela que o tema tem pesquisadores pelo Brasil e fora dele, que publicam em revistas brasileiras, o que enriquece a produção científica.

Identificamos que, de forma geral, os estudos aqui analisados se referem a formação de professores, inicial ou continuada. Apresentam discussões sociológicas, históricas, conceituais, relação entre autonomia e constituição da profissionalidade docente. De forma mais específica, de como se dá o desenvolvimento profissional a partir de comunidades de aprendizagens docente, da interferência dos livros didáticos utilizados pelos docentes, sentidos que familiares de crianças, da Educação Infantil, trazem sobre professoras que atuam na EI e construção da profissionalidade docente a partir do exercício profissional em diferentes lugares e a partir do *locus* em que se desenvolveram as pesquisas.

Por fim concluímos que a revisão de literatura localizou pesquisas que versam sobre a compreensão da profissionalidade docente, considerando a história da profissão os desafios já superados, os que são históricos e que ainda precisamos empenhar esforços para suplantá-los e os que têm emergido a partir do caminhar da sociedade e da profissão docente. Cada pesquisa traz indicações relevantes sobre a constituição da profissionalidade docente.

Referências

AIMI, Deusodete Rita da Silva e MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022.

ALVES, Kallyne Kafuri e CÔCO, VALDETE. Sentidos das Famílias sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.
CAMPOS, Marília Andrade Torales e GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan/mar. 2017.

CRECCI, Vanessa Moreira e FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

CRUZ, Mário; PINHEIRO, Ana; MEDEIROS, Paula e COSTA, José. O projeto *Primary English Practice Programme for Ages 6–7* e a reconfiguração da profissionalidade docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

GORZONI, Sílvia de Paula e DAVIS, Claudia. O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos Mais Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1396-1413 out/dez. 2017.

LOBATO, Vivian Silva e DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 167-185, nov./dez. 2019.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães e BRANDÃO, Zaia. A Formação Profissional dos Professores: um velho problema sob outro ângulo. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 982-997 jul/set. 2017.

MATAVELE, Hilária Joaquim; ROLDÃO, Maria do Céu e COSTA, Nilza. Construção da Profissionalidade Docente na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique: perspectivas de formadores de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MESQUITA, Silvana. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, 2021.

ROLDÃO, MARIA DO CÉU. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1134-1149 out/dez. 2017.

VALENTE, Gabriela. A constituição da lógica professoral: um estudo sobre saberes e práticas docentes franco-brasileiras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

WISEU, Floriano e MORGADO, José Carlos. Os Manuais Escolares na Gestão do Currículo de Matemática: que papel para o professor? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 62, p. 1152-1176, dez. 2018.



REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E ESPECÍFICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Solange Arnoldt BERTOTTI

(Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática REAMEC/UFMT). E-mail: solange.bertotti@ifmt.edu.br

Marta Maria Pontin DARSIE

(Docente Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT). E-mail: marponda@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos e específicos para a formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura em matemática. Para a concretização deste trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico em que foram analisadas as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e as literaturas de Shulman (1986-1987), Tardif (2012) e Gauthier (1998) que tratam dos saberes necessários para a formação docente. Conclui-se que teorias e normativas não sustentam, isoladamente, a articulação entre esses saberes e que são necessárias discussões mais profundas na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Licenciatura em Matemática.

1 Introdução

A superação de um ensino conteudista continua sendo um dos principais desafios na Educação, especialmente na formação de professores de matemática. Prevalece, na maioria das vezes, um ensino pautado em uma Educação Bancária, conforme afirmada por Freire (2005), em que o conhecimento é depositado sem nenhuma relação com o contexto social em que estão inseridos e sem tomarem consciência de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, os conhecimentos disputam espaços nos currículos dos cursos de licenciaturas. Conhecimentos estes que muitas vezes focam no domínio dos conteúdos específicos, deixando para segundo plano os conhecimentos pedagógicos que estão relacionados ao saber ensinar.

Ressalta-se ainda que os conhecimentos pedagógicos também possibilitam contribuir para uma formação em que o futuro docente tenha uma visão crítica de sociedade ao se conscientizarem, fazerem suas próprias escolhas e intervir na sua realidade.

As discussões sobre a temática dos conhecimentos pedagógicos para a formação inicial dos professores vêm sendo discutidas por diversos autores, tais como Shulman, Tardif,

Gauthier, Mizukami, Garcia, Pimenta, Nóvoa, Roldão, Gatti, entre outros entretanto, para este artigo apresentamos apenas os saberes segundo Shulman (1986-1987), Tardif (2012) e Gauthier (1998).

Acerca dessa discussão, a legislação brasileira aponta alguns marcos legais que versam sobre a formação docente, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação regido sob a Lei 13.005/2014, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, entre outros. Para esse trabalho serão apresentados alguns destaques apontados especificamente nas últimas atualizações das Diretrizes Curriculares para a formação de professores com um recorte histórico entre 2015 a 2024.

Nesse sentido, objetiva-se com este estudo apresentar algumas reflexões que tratam da importância dos conhecimentos pedagógicos e específicos para a formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura em matemática. A escolha destes autores se justifica em razão da convergência no que se refere ao estreitamento das relações entre estes saberes visando uma formação mais crítica e transformadora, superando dessa forma, o ensino meramente conteudista.

Ademais, a escolha em aprofundar sobre esse assunto justifica-se pela relevância teórica e prática, especialmente no que se refere à formação inicial de professores de matemática, além de alinhar-se a construção da minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica (REAMEC).

2 Formação inicial docente e das Diretrizes de formação de professores

A docência envolve uma série de conhecimentos que são construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada um. No Brasil, um dos marcos legais que orienta o currículo dos cursos de licenciaturas, são as Diretrizes para a formação de professores. A última versão das Diretrizes para a Formação de Professores foi instituída pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024.

Esse documento estabelece para os cursos de licenciatura princípios, fundamentos e regulamenta a carga horária mínima do curso, que nesse caso é de no mínimo 3.200 horas (4 anos) distribuindo estes em 880 horas para formação geral, (conhecimentos que fundamentam a Educação); 1.600 horas para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas; 320 horas de atividades acadêmicas de extensão; 400 horas de estágio supervisionado.

Apesar de recente a publicação desta Diretriz e das críticas que também versam sobre esse documento, as Instituições têm prazo de até 2 anos para atualizarem seus Projetos de Cursos. Analisa-se que os conhecimentos de formação geral que estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos apresentam enfoques diferentes a cada Diretriz. Para melhor compreensão, apresenta-se a seguir um quadro comparativo entre as Diretrizes de 2015, 2019 e a de 2024.

Quadro 1. Comparativo entre as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores

	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Parecer CNE/CP nº 4/2024
Conhecimentos para formação geral	2.200 horas para atividades dos núcleos formativos: *formação geral. *estudos das áreas de atuação profissional.	800 horas conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos.	880 horas para formação geral.
Conhecimentos específicos da área	Não divide a carga horária. 2.200 horas para atividades dos núcleos formativos: *formação geral. *estudos das áreas de atuação profissional.	1.600 horas para os conteúdos específicos das áreas, considerando a BNCC.	1.600 horas para conteúdos específicos das áreas.
Outros conhecimentos	400 horas de práticas como componente curricular. 200 horas de atividades complementares.	400 horas de práticas como componente curricular.	320 horas de atividades de extensão.
Estágio Curricular	400 horas de estágio curricular obrigatório.	400 horas de estágio curricular obrigatório.	400 horas de estágio curricular obrigatório.

Fonte: autoria própria (2025).

Verifica-se que as três Diretrizes têm carga horária mínima de 3.200 horas e contemplam os conhecimentos de formação geral para a formação de professores. Os enfoques se diferenciam quanto a carga-horária destinada a estes saberes. Em 2015 não havia distinção na carga horária entre conhecimentos de formação geral e específicos, já na Resolução de 2019 e no Parecer de 2024 esta divisão fica evidente e distribuída de forma direta.

Observa-se ainda que a Resolução de 2019 traz muito forte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como sustento para a aprendizagem dos conhecimentos específicos, essa questão não é explorada no Parecer de 2024. Também, embora houve uma pequena leveação na carga horária de formação geral, verifica-se que não há menção a temas como a relação

étnico-raciais, essenciais para a formação de professores e legitimados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O Parecer CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024 destaca ainda sua compreensão acerca do conceito do que significa ser o exercício da docência.

Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. Brasil (Parecer CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024).

Dessa maneira, o exercício da docência é compreendido como uma ação educativa, ou seja, que é um processo intencional, planejado e fundamentado. Portanto, o trabalho docente é essencial para conduzir esse processo a partir de objetivos claros e estratégias que despertem nos estudantes o desejo de aprender.

Além disso, a docência se apresenta como um campo do saber que envolve conhecimentos e práticas que vão além de dominar os conteúdos das disciplinas, tais como da matemática, mas também possuir saberes que permitam transformar esses conteúdos em aprendizagens para a vida.

3 Saberes para docência: saberes específicos da área e saberes didático- pedagógicos do conteúdo

O exercício da docência implica em compreender a relação entre diferentes e campos do conhecimento a fim de proporcionar uma formação mais crítica e transformadora. Nessa perspectiva, essa ideia dialoga com alguns autores tais como Shulman (1986, 1987) que enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); Tardif (2012) que considera que os professores mobilizam diferentes tipos de saberes (disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais) na prática docente e Gauthier (1998) que traz em seus estudos a ampliação dos saberes necessários à formação docente.

As contribuições de Shulman (1986, 1987) as quais defendem que um professor precisa de ter diferentes conhecimentos para ensinar, tais como conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

A luz de Shulman, Mizukami (2004) compreende que o conhecimento do conteúdo específico refere-se aos conteúdos específicos do componente curricular que o professor leciona. Este se dá por meio da compreensão de fatos, conceitos, processos de uma determinada área do saber.

Nessa perspectiva é fundamental que o docente domine os conteúdos relacionados a sua área de conhecimento, compreendendo suas estruturas conceituais e procedimentais, para torná-los ensináveis aos estudantes. Entretanto, apenas o domínio do conteúdo de forma isolada não garante que o processo de ensino seja considerado satisfatório.

O conhecimento geral se refere ao conhecimento que transcende uma área específica e envolve teorias e princípios interligados ao processo de ensino e aprendizagem que vão desde o conhecimento relacionado às características dos estudantes, gestão da sala de aula, mas também conhecimentos de outras áreas do conhecimento a partir de fundamentos históricos, e filosóficos acerca de programas e currículos relacionados ao campo do saber.

Shulman (1986) destaca que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge) que os conhecimentos regularmente ensinados de uma determinada área e seus conceitos, ideias, demonstrações, analogias devem estar incluir a compreensão acerca das concepções dos estudantes e os repertórios que perpassam o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Shulman defende que não basta apenas dominar os aspectos pedagógicos ou específicos do conteúdo. Faz-se necessário articular estes conhecimentos a fim de torná-los compreensíveis aos estudantes rompendo com a ideia de que para ensinar é preciso apenas saber o conteúdo de uma determinada matéria.

A partir da ideia do PCK, proposto por Shulman, o professor não transmite o conteúdo puramente, mas o articula com os conhecimentos pedagógicos reinterpretando pedagogicamente conforme a realidade e o nível de desenvolvimento do estudante.

Uma contribuição importante nessa temática advém de Tardif (2012) a qual defende a ideia de que o saber docente está relacionado à compreensão de que a prática escolar é construída a partir de diferentes saberes e experiências. Esta rompe com a perspectiva de que os docentes são meros transmissores de conteúdos.

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2012 p. 36)

Dessa maneira, o saber do professor é plural permeado por conhecimentos que traz desde sua formação profissional advindos da graduação ou em formação continuada; os saberes relacionados às disciplinas que tem foco nos conteúdos específicos; os saberes

curriculares que geralmente estão prescritos nos documentos oficiais e programas escolares; e os saberes experienciais que são construídos a partir do cotidiano da prática docente.

Verifica-se que Tardif (2012) defende a ideia de que o docente não pode ser considerado um reprodutor passivo do conhecimento, mas um profissional que ressignifica sua prática por meio do envolvimento e da integração de diferentes fontes de saber.

Essa pluralidade de saberes serve como justificativa para a compreensão de que não existe um único “modelo” de professor, haja vista que cada qual combina de forma singular seus saberes com base em sua trajetória, experiências e realidade.

Gauthier (1998) também ressalta que os saberes docentes são essenciais para o desenvolvimento profissional do docente. Afirma que

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos. (Gauthier, 1998, p. 20).

As contribuições de Gauthier também convergem com os esforços do não isolamento das matérias na construção do desenvolvimento docente. Faz-se necessário reunir outros saberes que estão relacionados ao cotidiano escolar.

Gauthier apresenta em seus estudos uma ampliação destes saberes que são necessários à formação docente tais como o Saber disciplinar; o Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; e o Saber da ação pedagógica.

Nesse sentido, o ensino pode ser entendido como um processo em que o professor mobiliza diferentes saberes que são construídos ao longo de sua trajetória e funcionam como uma espécie de “reservatório” de conhecimentos e estratégias que podem ser utilizadas e/ou ressignificadas conforme as demandas que o contexto exigir.

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (Gauthier 2006 p. 28).

Fazendo um breve comparativo entre as ideias de Shulman, Tardif e Gauthier pode-se observar que os três autores apresentam perspectivas similares e complementares quando se referem ao ensinar é preciso integrar outros tipos de saberes e não apenas o conhecimento específico de um determinado conteúdo de forma isolada. Conforme quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Comparação entre os autores Shulman, Tardif e Gauthier

Autor	Contribuição
Shulman (1986, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> Evidencia o que o professor precisa saber para ensinar com ênfase no PCK.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostra que ensinar exige articular conteúdo e conhecimento pedagógico. ● Enfatiza a transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável.
Tardif (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ● Saberes: Formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais. ● O saber docente é plural, histórico e socialmente construído. ● Valoriza o papel da experiência para a docência. ● O professor não apenas transmite, mas produz e ressignifica saberes.
Gauthier (1998, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ● Amplia a tipologia dos saberes docentes sendo: disciplinares; curriculares; das ciências da educação; da tradição pedagógica; experienciais e da ação pedagógica. ● Pluralidade de saberes que são construídos ao longo de sua trajetória e funcionam como uma espécie de “reservatório” de conhecimentos e estratégias e evidenciam a complexidade da docência.

Fonte: autoria própria (2025).

De forma geral, verifica-se que os três autores, apesar de suas ênfases em determinadas áreas, concordam sobre a importância de mobilizar outros conhecimentos para que a formação docente não se reduza à mera transmissão de conteúdos. Essa formação visa contribuir para que os docentes, por meio da mobilização de diferentes saberes, possam proporcionar aos estudantes uma educação transformadora e com função social.

4 A Licenciatura em Matemática e os conhecimentos docentes

Apresentando um paralelo entre a formação inicial dos docentes do curso de licenciatura em matemática, prevista nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e os saberes que devem ser mobilizados durante essa formação, conforme apontados por Shulman, Tardif e Gauthier, é possível afirmar que tanto a legislação quanto as literaturas mencionadas nesse estudo contribuem com reflexões que consideram essenciais uma formação que tenha uma perspectiva mais global de desenvolvimento.

Verifica-se que apesar das fragilidades da legislação, em especial a última atualização realizada em 2024, ainda é possível compreender que os conhecimentos específicos e pedagógicos precisam ser articulados. As teorias de Shulman, Tardif e Gauthier mesmo que de forma não tão explícita permeiam as Diretrizes quando engloba em seu documento uma formação que envolva prática (estágios e/ou extensões), conhecimentos específicos proporcionados com determinada carga-horária e conhecimentos de formação geral que enfatiza os conhecimentos escolares e pedagógicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Uma preocupação pertinente nesse cenário, concentra-se em como as Instituições organizam seus Projetos Pedagógicos de Cursos, de modo que as matrizes curriculares

contemplem a articulação desses saberes. A qualidade real vai depender de como essa liberdade normativa será orientada, estruturada e integrada aos conhecimentos, sejam estes pedagógicos, específicos ou experienciais.

É importante considerar que em um curso de licenciatura, especialmente, de matemática, há sempre uma disputa por espaço entre os componentes curriculares, principalmente, a premissa em compreender que os conhecimentos específicos são considerados superiores em relação aos demais saberes. Caso este que impacta diretamente na formação dos futuros docentes que, desde sua formação inicial, podem vir a considerar que essa premissa é verdadeira e buscar mais aprofundamentos apenas nos conteúdos específicos.

Por fim, é preciso que a pluralidade de conhecimentos relacionados à formação de professores seja articulada não apenas por uma obrigatoriedade legal, mas também e, principalmente, porque essa formação mais global e profunda, interligando diferentes saberes, poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação desde a formação dos futuros professores, bem como, poderá refletir consideravelmente durante sua trajetória profissional.

5 Metodologia

Como percurso metodológico este estudo se caracteriza como bibliográfico de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa justifica-se para compreender a realidade a qual o sujeito está inserido, a partir da relação entre o mundo do objeto e a subjetividade do sujeito, conforme Chizzotti (2000). Além disso, o estudo caracteriza de natureza básica porque é "aquela que acumula conhecimentos e informações que eventualmente podem levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente" (Schwartzman, 1979).

Contudo, para a concretização deste trabalho, foram analisadas as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e as literaturas de Shulman (1986-1987), Tardif (2012) e Gauthier (1998) que aproximam-se com a temática da relação entre conhecimentos pedagógicos e específicos para a formação docente.

6. Análise dos resultados

As teorias propostas nesse estudo de Shulman (1986, 1987), Tardif (2002) e Gauthier (1998) reconhecem que a docência exige uma articulação entre os saberes pedagógicos e específicos para a formação dos professores.

Nesse sentido, os achados de Shulman apresentam o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) o qual integra o domínio do conteúdo específico aliados à compressão de como ensinar estes aos estudantes.

Os estudos de Tardif evidenciam os diferentes saberes que são construídos na formação docente e que não se limitam a saberes específicos, mas sim a um conjunto heterogêneo e complementares que são alimentados durante sua trajetória. Considera ainda o papel da experiência para a docência.

Já as contribuições de Gauthier ampliam a tipologia dos saberes docentes e compreende que estes saberes são construídos ao longo de sua formação. Entende ainda que estes saberes ficam armazenados e sempre são possíveis de serem recorridos visando buscar estratégias para melhor atuação.

Nesse sentido, essas três perspectivas apontam para a necessidade de uma formação que integre os diferentes saberes para a formação docente, por meio de reflexões que visam uma formação reduzida à mera transmissão de conteúdos.

Na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores foi possível observar a complexidade desta temática quando em suas diferentes versões apontam a necessidade de enfatizar os conhecimentos gerais e específicos apontando carga-horária mínima para atender os diferentes saberes durante a formação inicial do docente.

Dessa forma, observa-se que tanto das bases teóricas apontadas nesse estudo, quanto às Diretrizes Curriculares para a formação de professores no recorte de 2015, 2019 e 2024 defendem que o processo formativo docente deve considerar a integração dos diferentes saberes para a formação docente, entretanto esse viés por si só não garante a essa articulação. Para tal, é preciso um planejamento curricular intencional e reflexivo no momento das construções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, especialmente dos cursos de licenciatura em matemática.

7. Considerações finais

A partir da análise das teorias de Shulman, Tardif e Gauthier em diálogo com as Diretrizes atuais de formação de professores foi possível compreender que a formação para a docência não é uma tarefa simples. A complexidade em que se apresenta a pluralidade de saberes que são necessários para a formação docente evidenciam que um curso de licenciatura, em matemática, por exemplo, não deve ser reduzido à mera transmissão de conteúdos específicos.

As normativas legais, como as Diretrizes de 2024 abordam uma certa estruturação em relação a essa organização, contemplando uma base em que diferentes conhecimentos, sejam estes específicos, pedagógicos ou experienciais, sejam mobilizados aproximando então a teoria e a prática.

Contudo, cabe ressaltar que teorias e normativas não sustentam, isoladamente, a efetiva articulação entre esses saberes. Essa integração dependerá da compreensão sobre a importância dessa integração na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos nas respectivas Instituições e do compromisso institucional que estejam alinhados com uma formação mais completa e emancipatória, visando uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília: 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí; Unijuí, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. 1979. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm. Acesso em 01 de outubro de 2025.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, 1986.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987.

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



SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB 2025: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira

Professora formadora Componente curricular de Língua Portuguesa
SEDUC-DRE/Cáceres/MT

Jocineide Catarina Maciel de Souza

Leandro Mauri Schutzbach

Professor Formador do Componente Curricular de Matemática
SEDUC-DRE/Cáceres/MT

Kênia Borromeu da Silva

Professora Ponto Focal SAEB/SEDUC-DRE/Cáceres

Resumo: esta abordagem apresenta algumas reflexões pautadas no desenvolvimento de uma etapa de formação continuada ofertada aos professores do componente curricular de língua portuguesa e matemática da educação básica do estado de Mato Grosso, visando o fortalecimento da avaliação externa, mais precisamente do sistema de avaliação básica/SAEB2025. Formação esta direcionada aos professores dos anos de terminalidades, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Esta atividade foi aconteceu nos 12 municípios que abrange o polo da Diretoria Regional de Educação de Cáceres/MT.

Palavras-chave: SAEB. Avaliação. Educação.

1. Introdução

Este trabalho apresenta o atendimento formativo da DRE/Cáceres que abarcou os 12 municípios que fazem parte do polo, por meio da criação de subpolos, quais sejam Cáceres/Porto Esperidião [Glória D'Oeste]/São José dos IV Marcos/Araputanga [Indiavaí-Reserva do Cabaçal/Mirassol D'Oeste [Curvelândia] e Rio Branco [Salto do Céu e Lambari D'Oeste]. O objetivo principal foi analisar os resultados do simulado aplicado antes da efetivação das provas externas (SAEB) e, a partir deles, construir estratégias pedagógicas que pudessem responder às demandas reais de cada escola e turma e que, conseqüentemente, possam influenciar nos resultados positivos das avaliações que ocorrerão em outubro de 2025.

¹ Doutora em Estudos Literários, atualmente, professora formadora do componente curricular de Língua Portuguesa na Diretoria Regional/DRE, no município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso/Brasil.

² Doutora em Estudos Literários, diretora na Escola Estadual Demétrio Costa Pereira.

³ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática/DRE-Cáceres.

⁴ Mestranda em Educação/PPGEDU-UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso sob orientação da professora doutora Maria do Horto Sales Tiellet.

Ao considerar o contexto acima, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em parceria com a Fundação Getúlio Vargas prepararam dois momentos formativos com as equipes de professores formadores das respectivas áreas do conhecimento [Língua Portuguesa e Matemática] das Diretorias Regionais de Educação, tanto os professores formadores da Coordenadoria de Formação/COFOR, quanto com os profissionais da Coordenadoria de Gestão Pedagógica/COPEP, a fim de que juntos pudessem refletir sobre os painéis indicadores de resultados do estado e produzir materiais para os anos de terminalidade da educação básica, que fazem a prova SAEB neste ano de 2025.

Após a produção, compilação e revisão do material, os professores formadores de Língua Portuguesa e Matemática foram convocados a realizar uma formação com carga horária de 08h para os professores dos respectivos componentes no polo de sua regional para a aplicabilidade do material em sala de aula, ou seja, a realização do – Edumotivação 2025: Rumo ao topo. Para a inscrição os professores se inscreveram por meio do formulário Google forms⁵.

2. Desenvolvimento

A logística dos encontros formativos foi organizada pelos profissionais da Coordenadoria de Formação/COFOR e Coordenadoria de Gestão Pedagógica/COPEP. Assim, foram organizados o cronograma de atendimento em parceria com a equipe gestora das unidades escolares e produzidos alguns kits para a recepção dos educadores, contendo camiseta, bloco de anotações, canetas e copos térmicos para evitar materiais descartáveis. Tivemos também lanches, frutas, refrigerantes e café nos intervalos dos estudos para possibilitar maior interação entre os profissionais.

Para iniciar as atividades, no período matutino, além da dinâmica realizada pela equipe psicossocial da DRE, a professora da área da linguagem produziu e apresentou uma narrativa sobre sua perspectiva da ação docente no contexto social, a qual intitulou O ACENDEADOR DE FOGUEIRAS, a fim de suscitar uma reflexão sobre o nobre papel da docência na sociedade contemporânea, seguida da apresentação em slides para situar os profissionais na pauta da formação. O professor de matemática apresentou alguns gráficos e porcentagens sobre os

5

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffLdIHBIZHncA_g1Q3q1EZFF42DnEQxSZp9dSmTLOWW5Xg-Q/viewform

resultados do simulado nas unidades de ensino que compõe a regional, suscitando para algumas discussões voltadas ao contexto dos profissionais presentes.

No período vespertino, além da atividade em grupo para análise de estudos de caso e socialização da reflexão, também tivemos a contribuição de profissionais de educação física e dinâmicas propiciadas pela equipe psicossocial da DRE/Cáceres. Após a socialização, seguimos com exposição sobre estratégias possíveis em aulas pontuais, as quais focalizam na verificação das aprendizagens e permite feedbacks/mediação dos educadores. Neste momento, a professora formadora da área de linguagens apresentou o Kahoot, como suporte para verificação das aprendizagens e enfatizou a importância da *gamificação* na escola, com exemplos práticos, tendo um feedback positivo dos educadores que reforçaram a boa recepção dos estudantes com atividades que envolvem competição.

Ao considerar o exposto e de forma sintética, os encontros formativos foram organizados em três eixos principais:

2.1 Diagnóstico das Escolas e Turmas

Os formadores fizeram uma retrospectiva nas sessões de estudo que foram organizadas pela coordenação pedagógica [as quais também tiveram um momento formativo para orientação e efetivação desse processo de estudo nas escolas junto às instituições parceiras] referente aos dados de desempenho dos estudantes, para que pudessem identificar as fragilidades e potencialidades no desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018) e orientar sua equipe na escola durante os encontros de formação coletiva.

O diagnóstico permitiu, segundo os educadores, compreender as diferenças contextuais entre as escolas, de forma a valorizar suas particularidades, bem como, destacar os desafios enfrentados. No entanto, vale destacar que em algumas unidades da nossa regional, este trabalho ainda não tenha sido iniciado, ou ainda está no início da caminhada, como relataram os profissionais. Este cenário decorre, segundo eles, de vários fatores, entre eles, citam: falta de coordenadores e/ou diretores que dê conta da demanda da escola [especialmente as escolas do campo com salas anexas], professores que trabalham em diversas instituições, inúmeras formações em horários concomitantes, falta de responsabilidade de educadores de alguns componentes que julgam que este processo é apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e Matemática, que se ancoram no formato da Gratificação por Resultados/GR [e por não entenderem a lógica do processo acabam por cometer injustiças com seus pares].

Além do exposto, os educadores relataram que há estudantes que saem às 4h da manhã para a escola devido à extrema fragilidade dos transportes públicos. Ainda segundo eles, a ambição de grande parte dos estudantes não ultrapassa, muitas vezes, os limites alcançados pelos próprios pais que são vaqueiros ou caseiros das fazendas, pois almejam seguir a atividade destes e para isso dizem não necessitar da educação formal. Ao expor a real situação do contexto escolar que atendem, os educadores enfatizam que a plataforma que expõe os números e porcentagens dos resultados das avaliações não considera a diversidade e, portanto, ao analisarem todas as adversidades que enfrentam, julgam os resultados positivos e finalizam com um questionamento: como sensibilizar os estudantes se no contexto deles, não há nada de atrativo e, muito menos, nas instituições que os atendem, considerando especialmente as diferenças entre as escolas urbanas e do campo e/ou indígena e quilombola?

Os educadores ressaltaram ainda que o material disponibilizado deveria ser atrativo aos estudantes e não xerox, pois sempre é “o mesmo do mesmo”, segundo eles “sem qualidade gráfica” e “com letras muito pequenas que dificultam a leitura”. Ressaltam que, deste modo fica difícil competir com o mundo externo que apresenta uma animação repleta de cores e possibilidades.

2.2 Planejamento Coletivo

Após os estudos preliminares das apostilas impressas, os professores formadores organizaram a equipe em grupos para a produção de estratégias metodológicas coletivas que pudessem contribuir no fortalecimento da aprendizagem dos estudantes. Nesse momento, foram destacadas algumas possibilidades e estratégias metodológicas, tanto pelos professores formadores quanto pelo grupo de educadores que atuam em sala de aula.

A maioria dos educadores, na terceira turma para a formação com os professores formadores que ocorreu na Escola Estadual Onze de Março [escola situada no centro da cidade] foi da Escola Estadual 12 de outubro [Escola do Campo] situada na divisa com a Bolívia e que atende salas anexas com mais de 100 km da sede. Estes profissionais destacaram que a realidade da educação do campo em regiões de fronteira apresenta desafios significativos tanto para os estudantes quanto para os professores que nela atuam. Esta realidade não foi diferente nas outras turmas atendidas que trabalham com esta mesma modalidade de ensino.

O atendimento aos estudantes oriundos da Bolívia, muitos dos quais falam apenas o espanhol, traz demandas linguísticas específicas, pois a língua ensinada como adicional na

escola é o inglês e estes estrangeiros chegam com os diversos dialetos existentes em sua cultura, os quais tem base na língua espanhola. Esse cenário, segundo os profissionais, antagônico; geram barreiras na comunicação e no processo de aprendizagem, fator que exige do docente, estratégias diferenciadas para garantir a inclusão e a compreensão dos objetos de conhecimento.

Além da questão linguística, os professores relatam problemas estruturais históricos da educação no e do campo. Como já citado, enfatizam a ausência de transporte adequado que dificulta a frequência regular dos estudantes, fator agravado pela sazonalidade do trabalho agrícola e pelas longas distâncias entre as comunidades. Isso contribui para altos índices de faltas, especialmente em períodos de avaliações externas, fator que impacta diretamente nos resultados oficiais. Ressalta-se que tais provas não contemplam as especificidades do contexto, pois não consideram os diversos aspectos sociais, culturais e estruturais que influenciam na aprendizagem.

Outro ponto crítico é a organização da escola em salas anexas, muitas delas situadas a quilômetros da sede não permite o acompanhamento adequado pela coordenação pedagógica. Segundo os educadores, essa fragmentação limita o acompanhamento pedagógico do coordenador, enfraquece a implementação de ações coletivas e de estratégias de formação continuada no chão da escola. Diante desse quadro, os professores reafirmam a necessidade de políticas públicas específicas, capazes de valorizar as singularidades da educação do campo, especialmente, em regiões de fronteira, assegurando condições para que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente justa. Os profissionais destacaram também as normas que, às vezes, acreditam que são tomadas pelos próprios colegas de trabalho que estressam e fazem o processo ainda mais desgastante, como exemplo, citam a falta de companheirismo e de empatia. Reforçaram que os profissionais também percorrem longas distâncias até a escola e, muitas vezes, não podem tomar o lanche da escola e nem se ocupar do transporte público, decorrendo daí diversos obstáculos frente à profissão.

Além do exposto, os educadores enfatizaram a culpabilização dos colegas de trabalho sobre os resultados da avaliação, muitas vezes, isentando-se do processo e denotando toda a responsabilidade sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática, destacaram, sobretudo, a gratificação por resultados/GR, como já citado, ofertada a estes educadores que trabalham nos anos de terminalidade (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio). Reforçam também que a formação deveria convocar a todos os educadores, pais e até políticos municipais para que, realmente, entendam o processo e assim, haja uma ação coletiva e, conseqüentemente, capaz de alterar os resultados porque trabalhada por todos os envolvidos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação teve como base os seguintes referenciais:

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – que orienta o desenvolvimento das competências gerais e específicas, norteando tanto o ensino quanto as avaliações externas (BRASIL, 2018).
- **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** – principal indicador nacional de qualidade da educação, que fornece parâmetros para formulação de políticas públicas e planejamento pedagógico (INEP, 2021).
- **Avaliação formativa** – conceito defendido por Perrenoud (1999) e Luckesi (2011), que propõe uma avaliação processual, diagnóstica e reguladora da aprendizagem, em contraposição a práticas meramente classificatórias.
- **Formação Continuada de Professores** – entendida como espaço de reflexão crítica sobre a prática e de construção coletiva de saberes (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

O material para a formação foi disponibilizado, também, no drive, contendo pastas nomeadas com turmas específicas, ou seja, 5º, 9ºano e 3ºano do Ensino Médio⁶. Além disso, os professores formadores apresentaram uma amostragem impressa e sugeriram algumas estratégias metodológicas para serem desenvolvidas em sala de aula por meio de suportes digitais e com possibilidades na versão off-line, a fim de contemplar as unidades escolares que, ainda, não tem um bom sinal de internet que atenda a demanda educacional. Segue abaixo, uma das estratégias de verificação de aprendizagem, utilizando o suporte do kahoot.com.

4.1 GAMIFICAÇÃO - suporte para uma estratégia metodológica aliada aos pressupostos teóricos abordados

A professora formadora do Componente Curricular de Língua Portuguesa apresentou o a plataforma educacional Kahoot, como suporte que possibilita a aprendizagem por gamificação, apresentando aos professores dois jogos interativos, ambos produzidos a partir do

⁶ https://drive.google.com/drive/folders/15UXVApAceV0789dcGGRc0_RuYkTs_nOK?usp=drive_link

material disponibilizado pela SEDUC MT, para a turma do 9º ano do ensino fundamental, sendo um de baixa complexidade e o outro de média/alta complexidade, visando atingir os estudantes por agrupamentos, considerando o desempenho satisfatório nas habilidades a serem desenvolvidas. Abaixo registro da atividade sendo trabalhada em sala de aula, com estudantes do 9º ano.

Durante a formação foi ressaltada a necessidade da mediação efetiva do educador, especialmente no que tange aos objetivos claros e bem definidos no momento dos estudos, focalizando nos distratores do componente curricular de Língua Portuguesa, bem como nos descritores a serem compreendidos pelos estudantes. Para tanto, é necessária análise criteriosa do material a ser realizada pelo educador, haja vista, que se tem os gabaritos comentados com apontamento do descritor e foi analisado na produção do material.

Além do exposto, destacou-se que o jogo é apenas um suporte para a verificação da aprendizagem e que, portanto, o seu fim deve ser efetivamente pedagógico. Fator que torna a atividade criativa, porém desafiadora e que, por isso, é preciso se ter claro de que forma este suporte pode dialogar com as questões que envolvem o fazer docente e suas especificidades nas variadas áreas do conhecimento.

4.1.1 A importância do Kahoot na verificação da aprendizagem

3.1.1.1 Avaliação diagnóstica e formativa

- O Kahoot permite verificar, em tempo real, o nível de compreensão dos estudantes sobre determinado objeto de conhecimento.
- Funciona como **avaliação diagnóstica** (no início de um tema) e também como **avaliação formativa** (no decorrer da aprendizagem), além de auxiliar o professor a identificar avanços, dificuldades e lacunas, a fim de intervir.

4.1.1.2 Engajamento e motivação

- ✓ Ao transformar a avaliação em um jogo interativo, o Kahoot desperta interesse, promove participação ativa e reduz a ansiedade que muitas vezes acompanha as avaliações tradicionais (Mattar, 2017).
- ✓ A gamificação torna o processo mais lúdico e envolvente e favorece a aprendizagem significativa, se bem mediada pelo educador.
- ✓ O jogo permite ainda que o educador desafie os educandos a ler os textos para responder as questões, ou realizar a leitura em conjunto em momentos específicos, contribuindo no fortalecimento da atividade leitora.
- ✓ Os textos e/ou os próprios jogos podem ser distribuídos pelos corredores das escolas por meio de QRcodes, despertando a curiosidade e democratizando o acesso à leitura; não apenas para as turmas de terminalidades, mas para as outras turmas que em outros momentos poderão também ser avaliadas.

4.1.1.3 Feedback imediato

- ✓ Os estudantes recebem **retorno instantâneo** sobre suas respostas, o que fortalece a autorregulação da aprendizagem (PERRENOUD, 1999) e podem ser acrescidas pelo professor por meio de outros exemplos e possibilidades.
- ✓ O professor também tem acesso a relatórios que permitem monitorar o desempenho individual e coletivo, bem como reforçar, por meio de jogos atribuídos.

4.1.1.4 Personalização da prática pedagógica

- ✓ Os resultados obtidos permitem ao professor **ajustar estratégias** de ensino, conforme as necessidades da turma.
- ✓ Isso reforça o papel da avaliação como instrumento regulador da prática pedagógica (LUCKESI, 2011).

4.1.1.5 Trabalho colaborativo

- ✓ A dinâmica do Kahoot incentiva a **interação entre os estudantes**, que podem discutir respostas, compartilhar raciocínios e aprender em conjunto.
- ✓ Favorece, portanto, práticas de aprendizagem cooperativa, de modo a desenvolver a autoestima e outras questões socioemocionais (VYGOTSKY, 1991).

4.1.1.6 Aproximação com as linguagens digitais

- ✓ Utilizar o Kahoot aproxima a escola do universo digital no qual os estudantes já estão inseridos e fortalece a **cultura digital** prevista na BNCC como uma das competências gerais (BRASIL, 2018).

4.1.1.7 Criação dos jogos

- ✓ Os jogos podem ser criados pelos próprios estudantes por meio dos chrome-books mediados pelo educador no site do kahoot.com [é preciso fazer a conta com e-mail e senha, pode-se solicitar a contribuição do professor/professora da tecnologia educacional, muitos educadores fizeram o curso do Pacto pela Digitalização fornecido pela SEDUC/MT], um grupo pode responder o jogo do outro; ou uma turma responde o kahoot de outra turma.

Durante o jogo com os educadores, foi possível constatar o quanto o jogo pode ser atrativo e um recurso diferencial no processo educativo, além disso, os educadores expuseram de forma dinâmica e produtiva outras atividades que vem desenvolvendo com outros suportes e que estão tendo resultados satisfatórios. Este momento foi ressaltado pelo grupo de educadores, salientando o quanto os encontros coletivos presenciais são importantes na troca de experiências, pois estavam tomando notas de várias ideias narradas pelos colegas.

4. Conclusão

A formação realizada entre os dias **02 a 19 de setembro de 2025** constituiu um importante espaço de **análise, reflexão e planejamento coletivo** para professores de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores puderam **compreender o impacto das avaliações externas** no cotidiano escolar e delinear estratégias mais efetivas para o ensino e aprendizagem,

considerando as necessidades reais dos estudantes. Destaca-se a importância do acesso à **plataforma Plurall**, onde estão inseridas as apostilas com a personalização do ensino a partir de níveis de complexidade das questões, alinhando a prática pedagógica às demandas do SAEB2025. Assim, a atividade reafirma o compromisso da rede estadual de ensino de Mato Grosso com a **formação docente**, o fortalecimento das práticas pedagógicas e a melhoria contínua dos indicadores educacionais.

Os professores pontuaram que o desenvolvimento **da leitura e da interpretação tem sido o grande gargalo da educação básica**, pois os profissionais da escola ainda não entenderam que este desafio precisa fazer parte da preocupação de toda comunidade escolar e não apenas tarefa específica do profissional do componente curricular de Língua Portuguesa. A falta de interpretação prejudica o desenvolvimento de todos os componentes e, portanto, é preciso ensinar o estudante a ler o mundo de forma globalizada. Para tanto, é importante que se compreenda que o porteiro ensina pela cordialidade, pelo sorriso, pelo acolhimento; que o professor de geografia potencializa a leitura quando problematiza o cotidiano, o espaço/local; que o professor de matemática mostre que uma simples compra no supermercado vem recheada de saberes de sua disciplina; que o professor de história problematize momentos socioculturais e históricos que dialogam com o cotidiano dos estudantes; que a merendeira ensina pelo sabor e cheiro da merenda e assim, sucessivamente. Essas problematizações estão evidentes nos descritores que não alcançaram resultados satisfatórios nas avaliações externas e, deste modo, endossam as percepções dos educadores, como por exemplo, os procedimentos de leitura, compreensão do texto, relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido, bem como, a coerência e coesão no processamento do texto.

É preciso tomar nota de que o aspecto quantitativo está estritamente relacionado ao qualitativo, ao buscar potencializar os resultados é preciso envergar o olhar para as questões que embora pareçam fora do processo, precisam ser consideradas como importante alavanca para o ensino e para as aprendizagens, como exemplo, citamos as angústias dos professores sobre questões pontuais que interferem no desenvolvimento das ações pedagógicas. Este momento do ouvir e do pontuar as fragilidades, também é importante para o acolhimento do educador, que no seu contexto já lida com os desafios da convivência e dos limites de sua atuação específica. A gestão pedagógica precisa entender que o espaço ocupado por este profissional é um espaço diferente, conflituoso e repleto de significações. Esta leitura pode aproximar a equipe e potencializar o seu olhar sobre as questões significativas do contexto escolar que, por sua vez, podem contribuir na superação das fragilidades e potencializar o aprendizado.

Referências

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

INEP. **Matrizes de Referência do SAEB**. Brasília: Inep/MEC, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, João. **Gamificação, educação e aprendizagem**. São Paulo: Penso, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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



CARTAS QUE FORMAM, CARTAS QUE TRANSFORMAM: EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Edivânia Pedro da COSTA (Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGedu/UNEMAT)

edivania.costa@unemat.br

Rinara Aparecida Alvares da COSTA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação PPGedu/UNEMAT)

rinara.costa@unemat.br

Vilmar Alves PEREIRA

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

vilmar.pereira@unemat.br

Resumo

A presente pesquisa surgiu a partir da experiência vivenciada na disciplina Pesquisa em Educação (2025/1) enfatiza a importância das cartas pedagógicas como metodologia formativa, promovendo a articulação entre a teoria e a prática. A escrita das cartas permitiu a expressão de emoções, reflexões críticas e a construção de saberes, revelando a pesquisa como um ato educativo e transformador. A experiência destacou a indissociabilidade entre subjetividade e ciência, e o papel do diálogo na formação acadêmica. Assim, as cartas não forma apenas produções acadêmicas, mas instrumentos de autoconhecimento e construção coletiva.

Palavras-Chave: Cartas pedagógicas. Pesquisa em Educação. Formação acadêmica.

1 Introdução

Ingressar no mestrado em Educação é um movimento que carrega consigo uma dupla dimensão: de um lado, representa uma conquista pessoal e coletiva, fruto de trajetórias, esforços e sonhos que se materializam na possibilidade de adentrar um espaço acadêmico de formação. De outro, inaugura novos desafios, uma vez que se exige abertura para o novo, para o rigor científico e coragem para revisitar nossas próprias concepções de mundo e de educação. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa os limites da sala de aula e do currículo formal, implicando o pesquisador em sua totalidade, em suas escolhas éticas, políticas e existenciais.

O sentimento de estar cursando o mestrado é de uma alegria imensa, é gratificante estar e pertencer esse espaço acadêmico, o entusiasmo de aprofundar nos conhecimentos em uma área específica, o prazer de aprender com grandes pesquisadores e a expectativa de futuras oportunidades profissionais. É um momento de grande crescimento pessoal e intelectual, onde se pode desenvolver habilidades de pesquisa e reflexão crítica.

Nesse percurso, cada disciplina assume o papel de um território formativo singular, capaz de oferecer não apenas aprofundamentos teóricos e metodológicos, mas também vivências que nos transformam como sujeitos. Foi nesse horizonte de aprendizagens que tivemos a oportunidade de cursar a disciplina Pesquisa em Educação (2025/1), ministrada pelo Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT). Longe de se restringir a um espaço de transmissão de conteúdos, a disciplina se configurou como um espaço de experiências, no qual a pesquisa foi vivida em sua dimensão formadora e existencial.

A utilização das cartas pedagógicas, no programa do PPGEdu/UNEMAT, contribuiu muito para auxiliar a compreensão dos estudantes para as teorias, além de proporcionar um espaço de diálogo, de compartilhar experiências, dúvidas e descobertas vivenciadas nesse mundo novo da pós graduação, favorecendo a comunicação e a união por meio das palavras e dos sentimentos que transmitem, indo contra a dificuldade de se comunicar e se conectar pessoas e pessoas, como nos diz Pereira (2016) que enfrentamos nos tempos atuais um grande desafio em nossa comunicação que obstrui nossas habilidades criativas, estéticas, culturais, sociais, espirituais e de aprendizagem.

E ao trazer a proposta das cartas, o educador proporciona momentos e experiências únicas aos estudantes, tendo a oportunidade de colocar no “papel” todos seus sentimentos, aqueles que nos deixa feliz e o que também nos aflige, histórias e experiências marcantes de suas vidas como também as que acontecerem nesse processo novo de mestrado, e sobre todas essas novas perspectivas que se abrem, podendo se conectar com as pessoas presentes na disciplina, como nos mostra Dickmann (2020)

Quando digo que minha carta faz parte da minha vida, estou me referindo que escrevo a partir de minhas experiências e meus saberes acumulados. O que sei é compartilhado na carta e serve de insumo para meus interlocutores/as aprenderem comigo a me responderem, me ensinarem, a partir do que sei. Por outro lado, minha vida não está suspensa no vácuo do espaço sideral, ela está encarnada numa realidade concreta. Então, minhas palavras estão da mesma forma, enraizadas nesse contexto concreto (DICKMANN, 2020, p.40).

As cartas pedagógicas tratam-se de um importante instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e rever estratégias, num tempo-espaço de registro que nos permite avaliar aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem nos nossos conhecimentos, como afirmam Pereira e Bitencourt (2025, p. 3), “a escrita das letras pedagógicas constitui-se como um espaço de elaboração formativa, onde o estudante se reconhece como sujeito histórico em diálogo com o conhecimento acadêmico.” Ao longo da

história, as cartas serviram como comunicação entre as pessoas, registraram acontecimentos e fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que foram escritas e sobre o que estamos vivenciando.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) percebe-se o início de um processo de transformação pessoal que impulsiona uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica e o contexto educacional. De início, o que surpreende no plano, foi a proposta metodológica das cartas pedagógicas como instrumento de reflexão e avaliação. Escrita e sistematizada pela pesquisadora Isabela Camini (2012), essa metodologia revelou-se inovadora justamente por desafiar as práticas avaliativas tradicionais, centradas apenas no produto final, e por abrir espaço para que o processo formativo fosse narrado, refletido e ressignificado.

Segundo a autora Camini (2012) atribui visibilidade ao conceito como título de sua obra: *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. A carta pedagógica, nesse sentido, não se limita a um exercício de escrita, mas se torna um dispositivo pedagógico que integra subjetividade, crítica e diálogo, articulando as experiências de vida com os conhecimentos acadêmicos e, assim, promovendo uma aprendizagem profundamente significativa. Em relação as *Cartas Pedagógicas* tornaram-se um verbete apresentado no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (VIEIRA, 2018, p. 75-76).

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo compartilhar os sentidos produzidos ao longo da disciplina a partir do exercício das cartas pedagógicas. Mais do que descrever uma prática, busca evidenciar como essa metodologia se constituiu como uma ponte entre teoria e prática, ciência e vida, razão e emoção. Ao dar visibilidade a essa vivência, pretende-se contribuir para a reflexão sobre os modos de pesquisar e de formar pesquisadores, ressaltando a potência de metodologias que reconhecem a indissociabilidade entre saberes acadêmicos e existenciais, e que compreendem a pesquisa como um ato educativo, crítico e emancipador.

2 O encontro com as cartas: primeiras impressões

Desde o início, a disciplina se apresentou como um convite a pensar a pesquisa não apenas como exigência acadêmica, mas como princípio educativo (Demo, 1998; Marques, 2001). Logo no primeiro encontro, fomos desafiadas e desafiados a escrever a primeira carta pedagógica, intitulada “A chegada no PPGEDU”. A curiosidade pairou na sala de aula, visto que a colonialidade enraizada em nossa história gritava na mente, fazendo nos pensar a estranheza de falar sobre nós mesmos em cartas nesse ambiente educacional.

Esse exercício de escrita mobilizou sentimentos, expectativas e memórias que não costumam aparecer em textos acadêmicos tradicionais. Nessa mesma direção, Pereira e Bitencourt (2025, p. 5) destacam que “a prática das cartas rompe com o modelo avaliativo tradicional e permite que a subjetividade e a historicidade dos sujeitos sejam integradas ao processo de pesquisa.” Ao narrar essa chegada, compreendemos que estava, de certo modo, produzindo uma cartografia afetiva do ingresso na pós-graduação. A carta não era um relatório, tampouco uma resenha; era um espaço de diálogo entre quem escreve, quem vive e quem lê essas experiências.

Surpreende o fato de que escrever texto na primeira pessoa, sobre o próprio percurso e sobre as próprias inquietações, não diminuía a densidade acadêmica do texto, mas, pelo contrário, dava a ele uma potência, uma espessura existencial. A metodologia das cartas nos faz perceber que a pesquisa em educação é também um ato de se reconhecer como sujeito histórico, carregado de marcas, trajetórias e pertencimentos.

3 A segunda carta: teoria, pesquisa e vida

O segundo momento da experiência foi a escrita da carta referente ao contato com o material de pesquisa. Essa etapa foi ainda mais significativa, porque nos colocou diante de um desafio duplo: aprofundar a leitura dos referenciais teóricos e, ao mesmo tempo, escrever de modo reflexivo e autoral. Conhecendo os autores e seus escritos, fazendo reflexões sobre o que estava sendo vivido de maneira que mesmo não estando em aula, pensava se nos conhecimentos ali aprendidos e compartilhados, nos dando a impressão de não descansar a mente e relembrar esses momentos vividos na disciplina.

Foi nesse exercício que compreendemos mais nitidamente a ideia de que pesquisar é um ato de formação (Pereira e Claro, 2017). A leitura das epistemologias que fundamentam a pesquisa em educação, positivismo, fenomenologia, marxismo, hermenêutica, pós-

estruturalismo, complexidade, interdisciplinariedade e decolonialidade, não se limitou a uma exigência cognitiva; tornou-se uma oportunidade de pensar sobre nossas próprias escolhas metodológicas. Aprendendo os conceitos de cada epistemologia, aprendendo sobre os autores principais, seus escritos, com as reflexões que sobrevoavam nossa mente, e indagação sobre o que trabalharíamos a partir desses aprendizados.

A carta se transformou em espaço de elaboração: ao escrever, percebemos que estávamos construindo não apenas um registro acadêmico, mas um posicionamento epistemológico. De acordo com Pereira e Bitencourt (2025, p. 7), “as letras pedagógicas evidenciam que a pesquisa não é apenas técnica, mas também posicionamento político, ético e existencial, em que o estudante assume sua própria voz na produção do conhecimento.” A metodologia de Camini (2012) permitiu que teoria e vida se entrecruzassem, evidenciando que as escolhas de pesquisa são sempre também escolhas políticas, éticas e existenciais.

Nesse movimento, a escrita deixou de ser uma mera técnica de comunicação para assumir o caráter de práxis reflexiva, na qual a subjetividade se entrelaça com o compromisso coletivo de transformação social. Assim, cada palavra não apenas narra uma experiência, mas também tensiona os modos tradicionais de produção de conhecimento, revelando que o ato de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ato de resistência e de afirmação de horizontes emancipatórios.

3 A terceira carta: autoavaliação e reconhecimento

O último exercício de escrita consistiu na produção de uma carta de autoavaliação, momento de revisitar as experiências e refletir sobre os aprendizados construídos. Essa etapa foi fundamental para perceber a evolução nesse processo. Ao reler as cartas anteriores, pudemos notar transformações significativas: se na primeira predominava a ansiedade do ingresso, na segunda emergia a articulação entre teoria e prática, e na terceira apareceu a consciência de que nos constituímos como pesquisadoras em processo.

Essa carta final foi, ao mesmo tempo, um exercício de humildade e de valorização. Humildade para reconhecer as dificuldades, os limites e as inseguranças. Nas experiências que tivemos, o exercício diário de romper com raízes de opressão e colonização das nossas vivências, o medo de tudo que é novo, e as dificuldades enfrentadas rotineiramente para estarmos nesse espaço conquistado e que também é nosso.

Valorização para compreender que, apesar de tudo isso, houve também crescimento, amadurecimento e a consolidação de um olhar mais crítico sobre a pesquisa. E a felicidade de conseguir reconhecer e valorizar todo esse processo vivido. Mais do que uma avaliação, a

terceira carta foi um gesto de cuidado, de reconhecimento da caminhada e de um sentimento poderoso de abertura e curiosidade para o que ainda virá.

4 Reflexões sobre a metodologia das cartas pedagógicas

A experiência com as cartas pedagógicas revelou-se como um caminho metodológico potente para a formação de educadoras/educadores e pesquisadoras/pesquisadores, na medida em que desloca o foco de práticas avaliativas centradas apenas no produto final para uma atenção cuidadosa ao processo formativo. Nesse sentido, Pereira e Bitencourt (2025, p. 10) afirmam que “as cartas pedagógicas possibilitam a indissociabilidade entre teoria e prática, vida e ciência, consolidando-se como estratégia formativa integral.” Ao longo dessa vivência, foi possível perceber que a escrita de cartas não se resume a uma prática comunicativa, mas constitui um verdadeiro exercício de elaboração intelectual e afetiva, permitindo que a pesquisa se torne também um espaço de subjetivação e de construção coletiva de saberes.

Nesse contexto, a escrita mostrou-se como prática formativa. Ao redigir as cartas, compreendemos que escrever não é simplesmente organizar palavras, mas elaborar pensamentos, dar contornos àquilo que ainda está em processo de maturação e, sobretudo, organizar os sentimentos que permeiam a experiência de pesquisar. A carta, assim, se transforma em lugar de nascimento e organização de ideias, onde teoria e vida encontram-se em diálogo constante.

Outro aspecto fundamental foi a possibilidade de entrelaçar subjetividade e ciência. A metodologia das cartas pedagógicas possibilita que narrativas pessoais se articulem com leituras teóricas, valorizando tanto a singularidade das trajetórias quanto o rigor do conhecimento acadêmico. Esse encontro desafia a tradicional dicotomia entre objetividade e subjetividade, permitindo compreender que a produção científica também é atravessada por escolhas existenciais, éticas e políticas.

Além disso, a experiência evidenciou a dimensão coletiva da formação. O compartilhamento das cartas com colegas e professores revelou o caráter dialógico do processo, no qual a pesquisa deixa de ser uma prática solitária e se transforma em espaço de interação e de escuta mútua. Nessa perspectiva, a metodologia ressoa a compreensão de Freire (1987) de que o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos, em uma construção sempre inacabada e aberta ao diálogo. A prática das cartas pedagógicas mostrou que investigar é, antes de tudo, um ato pedagógico: uma maneira de aprender e ensinar simultaneamente, em que a reflexão crítica sobre a realidade se entrelaça à ação transformadora. A escrita das cartas, nesse sentido,

não se limita a descrever ou analisar, mas convoca a um posicionamento epistemológico e ético diante do mundo.

Por fim, é importante destacar o papel do cuidado, do carinho e da sensibilidade na condução da disciplina pelo Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira. Sua orientação garantiu que o processo fosse conduzido com o rigor acadêmico necessário, mas sem perder de vista a dimensão humana, afetiva e coletiva da formação. Havia exigência e compromisso, mas também acolhimento, amorosidade, espaço para a subjetividade e para a escuta, elementos que fortaleceram a vivência das cartas como um exercício de formação integral, profundamente marcado pela corresponsabilidade entre ensinar, aprender e pesquisar.

5 Considerações finais

O percurso na disciplina Pesquisa em Educação (2025/1) foi profundamente enriquecedor. A proposta de utilização das cartas pedagógicas, fundamentada nas reflexões de Isabela Camini (2012), trouxe novos sentidos para a formação acadêmica. As cartas se configuraram como uma metodologia que alia rigor teórico e sensibilidade humana, permitindo que a pesquisa fosse vivida como experiência integral, onde razão, emoção, crítica e afeto se entrelaçam. Foi um privilégio ter essas vivências na pós graduação. A disciplina cheia de afetos, aprendizados e compromisso, poesia, música e teoria, também nos engrandeceu com a experiência dessa prática de cartas. A curiosidade e surpresa inicial deu lugar à convicção de que escrever cartas pedagógicas não é apenas uma técnica de avaliação, mas uma forma de educar pela pesquisa, onde podemos realmente mostrar quem somos, o que aprendemos e o que queremos a partir dessas experiências.

Finalizamos este relato reconhecendo que as cartas que escrevemos durante a disciplina se tornaram muito mais do que simples produções acadêmicas. Conforme reforçam Pereira e Bitencourt (2025, p. 12), “ao narrar-se nas letras pedagógicas, o estudante não apenas registra sua trajetória acadêmica, mas também ressignifica suas experiências de vida, transformando-as em conhecimento formador.” Cada uma delas funcionou como um exercício de autoconhecimento e de formação, conduzindo-nos a uma compreensão mais profunda de nós mesmos enquanto sujeitos e pesquisadores. Foram cartas que nos educaram, na medida em que possibilitaram revisitar memórias, elaborar experiências e construir sentidos sobre o nosso próprio processo formativo.

Ao mesmo tempo, permitiram o encontro com o outro, já que cada partilha gerou diálogos, deslocamentos e novas aprendizagens. Entendemos que as cartas pedagógicas

assumem, nesse contexto educativo, uma dimensão que transcende a esfera epistemológica e alcança a dimensão ontológica do(a) educando(a) e do educador(a). Esse alcance está mediado pelo acolhimento, pela afetividade e pelas possibilidades de que, ao narrar a experiência, o vivido é ressignificado, criando outras possibilidades na direção do futuro. Esse movimento formativo abre caminhos para o enfrentamento dos medos, mas, sobretudo, para a assunção do protagonismo enquanto sujeitos aprendentes. Vale reforçar, nessa ontologia, a dimensão estética e prazerosa que essa aprendizagem proporciona.

Referências

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DICKMANN, Ivano. **As dez características de uma carta pedagógica**. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular*. 1. ed. –Chapecó: Livrologia, 2020

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da Pesquisa. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2001.

Pereira, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental**. REMEA -Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 138–162, 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Orgs.). **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação**. Passo Fundo: Méritos, 2017.

PEREIRA, Vilmar Alves; BITENCOURT, Loriege Pessoa. **O Potencial Formativo das Letras Pedagógicas no Contexto das Disciplinas Pesquisa em Educação e Atividades Integradas de Pesquisa – PPGEDU-UNEMAT**. Revista de Gestão – RGSA, São Paulo, v. 6, p. e012009, 2025. DOI: 10.24857/rgsa.v19n6-006. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/12009>. Acesso em: 24 set. 2025.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE NEURODIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Glaucia Melo Amorim

(Programa de Pós Graduação em Educação/UNEMAT) – glaucia.amorim@unemat.br

Loriége Pessoa Bitencourt

(Programa de Pós Graduação em Educação /UNEMAT) – loriege.pessoa@unemat.br

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa, mapeia e analisa a produção científica nacional sobre neurodiversidade e ensino superior entre 2015 e 2025. As buscas, realizadas nas bases CAPES, BDTD/IBICT e SciELO Preprints com o descritor “Neurodiversidade” AND “Ensino Superior”, resultaram em oito produções: duas teses, três dissertações e três artigos. A análise, fundamentada em Morosini (2015) e em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), agrupou os estudos em três categorias: políticas e acessibilidade, experiências formativas e boas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que o tema é emergente e ainda associado à deficiência e ao viés biomédico.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Ensino superior. Formação docente.

1 Introdução

A neurodiversidade refere-se à variação natural no funcionamento do cérebro humano, englobando diferentes modos de processamento cognitivo e sensorial, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outras condições.

Esse conceito, proposto inicialmente por Singer (1999), surge de movimentos sociais e acadêmicos que reivindicam o reconhecimento das diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana, contrapondo-se à visão patologizante que historicamente marcou o campo da deficiência.

No ensino superior, a presença de estudantes neurodivergentes representa tanto um desafio institucional e pedagógico quanto uma oportunidade de ressignificação das práticas docentes. A docência ocupa papel central nesse processo, uma vez que a forma como os professores percebem, compreendem e interagem com a diversidade impacta diretamente a permanência, a aprendizagem e o êxito acadêmico desses estudantes.

Tem-se como objetivo, neste artigo, mapear e analisar a produção científica nacional sobre neurodiversidade e ensino superior no período de 2015 a 2025, com foco nas práticas docentes e nas condições institucionais de inclusão.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na modalidade Estado do Conhecimento (EC), voltada ao mapeamento e à análise crítica da produção científica nacional sobre neurodiversidade e ensino superior no período de 2015 a 2025.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela possibilidade de identificar tendências, lacunas e proposições sobre a inclusão de pessoas neurodivergentes em cursos de graduação, com ênfase nas práticas docentes e nas condições institucionais que favorecem ou limitam tal inclusão.

2. Aspectos teóricos-metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa segue os pressupostos metodológicos de Morosini (2015, 2018) e Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), segundo os quais o EC implica um processo sistemático de identificação, categorização e análise crítica da produção científica, com vistas a compreender tendências, lacunas e contribuições de determinado campo.

As buscas foram realizadas nas principais bases nacionais de acesso aberto: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e o SciELO Preprints (Scientific Electronic Library Online Preprints, por meio de descritores booleanos combinados, sendo os principais: “Neurodiversidade” AND “Ensino Superior” e “Neurodiversidade” AND “Educação Superior”.

A primeira combinação apresentou resultados mais consistentes, ainda que reduzidos, evidenciando que o tema está em processo de consolidação no cenário acadêmico brasileiro. O descritor “*Neurodiversidade AND Ensino Superior*” foi escolhido por dialogar com o princípio fundante da universidade pública, sustentado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

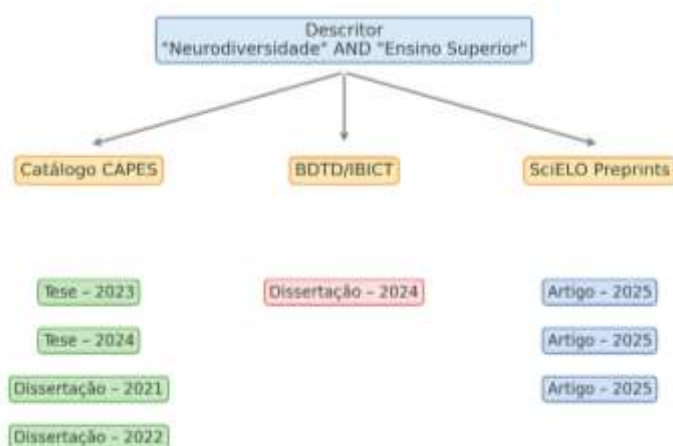
Pelo ensino, busca-se compreender como os docentes interagem diante das diferenças cognitivas e comportamentais em sala de aula; pela pesquisa, realiza-se o mapeamento e a análise crítica da produção científica nacional, identificando lacunas e potencialidades; e pela extensão, valorizam-se ações que ultrapassam os limites institucionais, promovendo práticas inclusivas e socialmente comprometidas com o reconhecimento das pessoas neurodivergentes.

Assim, o descritor expressa o compromisso da universidade com a formação humana integral e com a produção de conhecimento voltada à transformação social. Foram selecionadas

produções que abordam a interface entre neurodiversidade, docência e inclusão universitária, excluindo-se aquelas centradas em uma condição específica ou em outros níveis de ensino.

Após a triagem e leitura dos resumos, os estudos foram organizados em planilha analítica com informações sobre autoria, instituição, ano, tipo de produção e principais resultados. A análise seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo de Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), o que possibilitou agrupar as produções em três eixos principais.

Figura 1 – Fluxograma de Produções Científicas – “Neurodiversidade” AND “Ensino Superior”



Fonte: autoria própria

Além disso, o estudo ancora-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendida como princípio estruturante da formação docente e da própria função social da universidade.

Tal perspectiva dialoga com Nóvoa (2017), ao defender que a docência se constitui na reflexão crítica sobre a prática, sendo o professor um sujeito em permanente construção identitária e formativa.

Desse modo, a articulação entre as três categorias do fazer universitário potencializa a produção de saberes inclusivos e transformadores, coerentes com o compromisso ético e político da educação superior pública.

As oito produções científicas, encontradas foram organizadas num quadro denominado Bibliografia Anotada, constituindo o corpus de análise da pesquisa. (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021).

Depois disso, foi realizada a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave e utilizamos critérios de inclusão e exclusão para então passarmos para a próxima etapa do EC, a bibliografia sistematizada.

A partir desse mapeamento, onde sistematizamos os objetivos, as metodologias, o locus, sujeitos participantes e instrumentos de coleta de dados, construiu-se a Bibliografia Categorizada, em conformidade com os pressupostos metodológicos de Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), a qual consistiu na classificação das produções em categorias de análise.

Essa etapa teve por finalidade agrupar os estudos de acordo com a literatura e com as recorrências observadas nas publicações selecionadas. Assim, foram constituídas três categorias de análise, que orientaram a leitura e interpretação dos dados:

1. Políticas e acessibilidade no ensino superior envolvendo legislações, políticas públicas e práticas institucionais voltadas à inclusão;
2. Experiências e percursos formativos de estudantes neurodivergentes destacando vivências, desafios e estratégias de permanência no contexto acadêmico;
3. Boas práticas e estratégias pedagógicas e institucionais relacionadas à formação docente, à gestão universitária e à efetivação da inclusão.

O processo de categorização permitiu identificar tendências, lacunas e ênfases presentes nas teses, dissertações e artigos analisados, conforme sistematizado no fluxograma e gráfico apresentados anteriormente.

3. Resultados e Discussões

Observou-se que a maioria das produções se concentra em estudos sobre o TEA e Deficiência, indicando uma predominância de pesquisas voltadas a condições específicas, em detrimento de uma abordagem mais ampla da neurodiversidade como paradigma inclusivo. Por essa razão, o presente trabalho considera também os achados dessas pesquisas, sem perder de vista a análise da neurodiversidade em sua totalidade.

A fundamentação teórica ancora-se em Paulo Freire (1996) e Saviani (2008) que concebe a educação como prática da liberdade.” Essa base crítica permite compreender as contradições entre as políticas inclusivas e a realidade vivida nas universidades públicas, especialmente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), lócus de inspiração desta investigação.

Assim, este EC busca compreender como a neurodiversidade tem sido abordada no ensino superior brasileiro, destacando os desafios, avanços e lacunas das práticas docentes voltadas à inclusão.

Ao reunir dissertações, teses e artigos que tratam do tema, o estudo propõe uma leitura crítica e reflexiva sobre os processos de ensino, aprendizagem e formação docente que emergem na relação entre neurodiversidade, docência e inclusão universitária, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para o fortalecimento de políticas institucionais inclusivas.

A análise das produções encontradas nas três bases digitais evidenciou que o tema da neurodiversidade no ensino superior brasileiro ainda é incipiente e emergente, o que confirma a necessidade de ampliar a pesquisa e o debate sobre o assunto nas universidades públicas.

Foram identificadas oito produções diretamente relacionadas à temática Neurodiversidade no período de 2015 a 2025, sendo duas teses (2023 e 2024), três dissertações (2021 e 2022) e três artigos preliminares (2025).

Quadro 1 – Corpus de Análise – descritor: “Neurodiversidade” AND “Ensino Superior”

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES					
Nº	Tipo	Ano	Autor	Título / Tema	Instituição
1	Tese (Doutorado em Direito)	2023	Júlio, Fábio Aparecido	Universidade corporativa social como instrumento de emancipação: uma análise das políticas de ESG das empresas de ensino superior listadas na B3	Universidade de Marília (UNIMAR)
2	Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática)	2021	Santos, Renata Gilaberte Campos dos	Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em Matemática	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
3	Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem)	2022	Silva, Vanessa Rodrigues Amorim da	Adultos autistas: permanência na Educação Superior e participação no mundo do trabalho	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
4	Tese (Doutorado em Direito)	2024	Freitas, Priscila de	O sistema educacional inclusivo ressignificando a dignidade de pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência: políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Trabalhos encontrados na BDTD/IBICT					
N.	Tipo	Ano	Autor	Título / Tema	Instituição
5	Dissertação	2024	Emer, Erisson Teixeira	Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior	UCS
Artigos (SciELO Preprints – versões preliminares, não avaliadas por pares)					
Nº	Tipo	Ano	Autor(es)	Título / Tema	Instituição
6	Artigo (Preprints)	2025	Beni, Priscila Ferreira et al.	O reconhecimento e definição do capacitismo velado no paradigma da neurodiversidade	UFRGS USCS UFGRS UNISINOS UFBA
7	Artigo (Preprints)	2025	Beni, Priscila Ferreira et al.	Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão	UFRGS USCS UFGRS UNISINOS UFBA

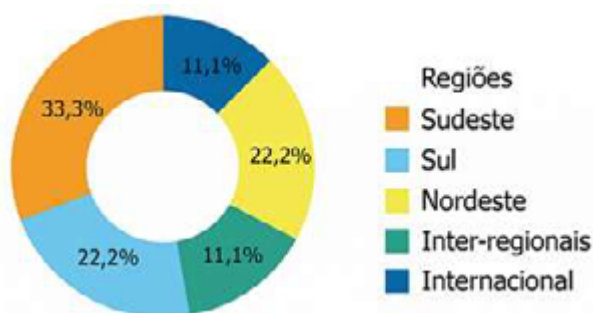
				no ensino superior e no ambiente de trabalho	
8	Artigo (Preprints)	2025	abezas Pérez C, Axel; Krause Arriagada, Arlett	Pertinência das tutorias entre pares no acompanhamento de estudantes universitários neurodivergentes	ULF/Chile

Fonte: autoria própria

O Quadro 1 mostra que há um crescimento gradual do número de produções a partir de 2021, o que coincide com a ampliação das discussões sobre inclusão e diversidade no contexto pós-pandemia, especialmente no ensino remoto e híbrido. Observa-se, contudo, que os estudos ainda se concentram em recortes específicos, principalmente relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que indica uma tendência à medicalização da diferença, em detrimento de uma abordagem mais ampla e política da neurodiversidade como paradigma inclusivo.

Para complementar o mapeamento, a Figura 2 apresenta a distribuição geográfica das produções científicas encontradas, evidenciando a predominância das regiões Sudeste e Sul na produção sobre neurodiversidade e ensino superior, seguidas de parcerias inter-regionais e uma publicação internacional proveniente do Chile.

Figura 2 – Distribuição geográfica das produções científicas sobre neurodiversidade e ensino superior 2015 a 2025



Fonte: autoria própria

Assim, a seguir, apresentam-se as categorias analíticas que emergiram do corpus deste estudo, iniciando-se pela Categoria 1 Políticas e acessibilidade no ensino superior.

Categoria 1 Políticas e acessibilidade no ensino superior

O primeiro eixo abrange estudos que tratam das políticas públicas e institucionais de inclusão, bem como das ações voltadas à acessibilidade física, pedagógica e atitudinal nas

universidades. As produções analisadas, como a tese de Freitas (2024), destacam que, apesar da existência de um marco legal consolidado como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda há distanciamento entre a norma e a prática.

A efetivação da inclusão depende da formação crítica de docentes e gestores, capazes de compreender a neurodiversidade como questão pedagógica e não apenas clínica. Nesse ponto, Paulo Freire (1996) defende a educação como prática da liberdade, pautada no diálogo e na valorização do outro como sujeito de saberes.

Em consonância, Saviani (2008) ressalta que o compromisso social da universidade deve estar centrado na transformação das condições concretas de exclusão, exigindo políticas que articulem ensino, pesquisa e extensão. Os trabalhos desse eixo indicam que ainda são incipientes os programas voltados à formação docente inclusiva e à sensibilização sobre a neurodiversidade.

As universidades priorizam a acessibilidade física e tecnológica, mas negligenciam a dimensão relacional e pedagógica da inclusão, o que reforça a necessidade de ações interdisciplinares e dialógicas no espaço universitário.

Categoria 2 Experiências e percursos formativos de estudantes neurodivergentes

O segundo eixo reúne pesquisas que abordam as vivências e trajetórias de estudantes neurodivergentes, com destaque para a dissertação de Santos (2021). Nesse estudo, a autora analisa as narrativas de autistas licenciandos em Matemática na modalidade Educação a Distância (EaD), enfatizando o papel do tutor presencial como mediador entre a aprendizagem e a inclusão.

Embora o foco da pesquisa seja o estudante, a análise revela que a docência é determinante para a permanência e o engajamento acadêmico, pois professores e tutores assumem funções que vão além do ensino técnico, atuando também no campo emocional e social.

Essas evidências reforçam que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve relações pedagógicas mediadas pela empatia e pela escuta, elementos centrais na perspectiva freireana. Os resultados apontam, ainda, que os estudantes autistas reconhecem a importância da flexibilidade e da compreensão docente, mas destacam carências estruturais como ausência de formação específica, desconhecimento sobre o espectro autista e pouca adaptação curricular.

A análise dessa categoria permite afirmar que as vivências dos estudantes neurodivergentes são marcadas tanto por conquistas quanto por barreiras simbólicas e atitudinais.

O reconhecimento institucional ainda é limitado, e a docência inclusiva surge como um campo em construção, exigindo investimento em formação continuada e em práticas pedagógicas mediadas pelo diálogo e pela valorização das singularidades.

Categoria 3 Boas práticas e estratégias pedagógicas/institucionais

O terceiro eixo identifica produções que descrevem ações concretas e experiências de inclusão universitária, em especial aquelas vinculadas a projetos de extensão, pesquisa-ação e formação docente. Observou-se que as iniciativas mais exitosas envolvem a articulação entre o tripé ensino–pesquisa–extensão, fortalecendo a dimensão social da universidade.

Entre os exemplos analisados, destacam-se os trabalhos de Emer (2024), que discute as estratégias institucionais para acessibilidade pedagógica, e de Freitas (2024), que enfatiza o princípio da solidariedade como fundamento jurídico e ético da inclusão. Ambos convergem para a ideia de que a universidade inclusiva se constrói a partir de práticas dialógicas e colaborativas, nas quais a diversidade é reconhecida como valor formativo.

Essas produções reforçam que a docência é o eixo estruturante da inclusão e que o avanço das práticas pedagógicas depende da capacidade institucional de promover formação, escuta e apoio contínuo aos educadores.

A atuação dos docentes como pesquisadores e extensionistas em consonância com a indissociabilidade do tripé amplia as possibilidades de construir ambientes acadêmicos mais equitativos e democráticos.

4 Considerações Finais

O presente estudo mapeou e analisou a produção científica nacional sobre neurodiversidade e ensino superior no período de 2015 a 2025, buscando compreender as abordagens adotadas e as perspectivas que emergem para a docência inclusiva.

As três categorias analisadas políticas e acessibilidade, experiências formativas e boas práticas pedagógicas revelam dimensões complementares do processo de inclusão. As políticas e legislações representam avanços formais, enquanto as experiências relatadas evidenciam barreiras atitudinais e estruturais ainda presentes nas instituições. Já as práticas pedagógicas

reforçam o papel da docência crítica, articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, como eixo central da transformação educacional.

Inspirado em Freire (1996), Saviani (2008) e Nóvoa (2017), o estudo reafirma a inclusão como um ato ético e político, sustentado na escuta e no diálogo, e a formação docente como um processo contínuo e reflexivo. No contexto da UNEMAT e da região Centro-Oeste, evidencia-se a necessidade de políticas que fortaleçam a valorização da diversidade e ampliem o debate sobre a neurodiversidade no ensino superior.

Compreender a neurodiversidade implica ir além das adaptações e reconhecer as singularidades como potência humana, reafirmando o compromisso da universidade pública com a equidade, a democracia e a transformação social.

Referências

BENI, Priscila Ferreira et al. **O reconhecimento e definição do capacitismo velado no paradigma da neurodiversidade**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

BENI, Priscila Ferreira et al. **Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

CABEZA PÉREZ, Axel; KRAUSE ARRIAGADA, Arlett. **Pertinência das tutorias entre pares no acompanhamento de estudantes universitários neurodivergentes**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/>. Acesso em: 8 out. 2025.

EMER, Erisson Teixeira. **Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/14178>. Acesso em: 8 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Priscila de. **O sistema educacional inclusivo resignificando a dignidade de pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência: políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior**. 2024. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3779>. Acesso em: 8 out. 2025.

FREITAS, Priscila de; ROSA, Milena Cereser da. **Análise de políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior para pessoas neurodivergentes e com deficiência sob o viés da metateoria do direito fraterno**. In: BENFATTI, Fernanda Figueiredo Nunes; DUTRA, Glaucia S.; TOFFANO, Marcelo (org.). Direitos sociais e políticas públicas III. Florianópolis:

CONPEDI, 2024. p. 455–476. Disponível em: <https://site.conpedi.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 8 out. 2025.

JÚLIO, Fábio Aparecido. **Universidade corporativa social como instrumento de emancipação: uma análise das políticas de ESG das empresas de ensino superior** listadas na B3. 2023. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Marília, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unimar.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e campo científico da educação superior: uma análise a partir da produção da ANPed (2000–2010)**. Educação em Revista, v. 31, n. 1, p. 99–124, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 47, p. 97–120, jan./mar. 2018.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. ISBN 978-65-5868-991-1.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

SANTOS, Renata Gilaberte Campos dos. **Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em Matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppgmatematica.ufrj.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vanessa Rodrigues Amorim da. **Adultos autistas: permanência na educação superior e participação no mundo do trabalho**. 2022. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/cognicaoelinguagem/>. Acesso em: 8 out. 2025.

SINGER, Judy. *Odd people in: The birth of community amongst people on the "Autistic Spectrum": A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity*. 1998. 103 f. Dissertation (Master of Arts in Sociology) – University of Technology, Sydney, 1998.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





O BOZÓ COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SÓCIO EMOCIONAIS EM ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Alice Porto Rodrigues NORONHA

(Discente da Universidade Do Estado Do Mato-Grosso - UNEMAT). E-mail: alice.noronha@unemat.br

Crisller Cristina Soares CARIOCA

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: crisller.carioca@edu.mt.gov.br

Robson Alex FERREIRA

(Docente do Curso De Educação Física Da Unemat/Cáceres-Mato Grosso)

1 Introdução

Nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, percebemos que os jogos de mesa não ocupam o mesmo espaço que os esportes coletivos, pois ainda prevalece uma visão tradicional de currículo centrado em práticas esportivas de rendimento, especialmente aquelas ligadas ao futebol, vôlei e basquete. Essa priorização histórica dos esportes coletivos contribui para a marginalização de atividades consideradas alternativas ou de menor visibilidade social, como os jogos de mesa (Darido; Rangel, 2015). Além disso, a hegemonia esportiva na escola reforça estereótipos de que apenas modalidades de caráter físico e competitivo são legítimas no campo da Educação Física (Betti; Zuliani, 2002), o que acaba por limitar a compreensão da diversidade cultural do movimento humano (Brasil, 2018).

Contudo, o uso de jogos e atividades lúdicas no ambiente escolar configura-se como uma estratégia pedagógica de grande relevância, pois possibilita a articulação entre aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. A ludicidade, quando inserida no processo de ensino-aprendizagem, amplia as possibilidades de experiências significativas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Kishimoto, 2011). Além disso, os jogos permitem a construção de saberes de forma participativa e cooperativa, favorecendo não apenas a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também a formação de valores sociais e emocionais (Freire, 2010).

Na perspectiva da Educação Física escolar, o lúdico contribui para que os alunos desenvolvam habilidades motoras em conjunto com competências cognitivas e socioemocionais previstas pela BNCC (Brasil, 2018). No campo da Educação Física, os jogos

cooperação, raciocínio lógico e vivências de convivência. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, compreendidas como a capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e demonstrar empatia (Brasil, 2018). Segundo Del Prette e Del Prette (2017), tais habilidades são fundamentais para a formação integral do estudante, uma vez que auxiliam no enfrentamento de desafios e na construção de vínculos interpessoais.

É importante considerar, ainda, que os alunos do 3º ano do Ensino Médio vivenciam um período marcado por pressões, expectativas e escolhas relacionadas ao futuro acadêmico e profissional. Esse momento da vida escolar é caracterizado por desafios emocionais e sociais que demandam suporte pedagógico para além do ensino de conteúdos (Costa; Oliveira, 2019). Nesse contexto, a Educação Física exerce papel essencial ao proporcionar momentos de descontração, lazer e equilíbrio emocional, funcionando como um espaço para amenizar tensões e desenvolver competências socioemocionais de forma lúdica (Freire, 2010; Brasil, 2018). A prática de atividades corporais e jogos pode contribuir significativamente para a regulação emocional, para a melhoria da convivência escolar e para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, resiliência e empatia (Cañas; Fonseca, 2020).

Nesse sentido, a utilização do jogo de Bozó, tradicionalmente associado ao lazer, foi incorporada como recurso pedagógico para a turma do 3º ano E da Escola Estadual Militar Tiradentes Prof. Natalino Ferreira Mendes. A proposta tem por objetivo, favorecer a integração entre os alunos, estimular a competição saudável e desenvolver tanto o raciocínio lógico quanto as competências socioemocionais, como o trabalho em equipe, a resiliência diante da vitória ou derrota e o controle emocional.

De acordo com Kishimoto (2011), o jogo, quando ressignificado no contexto escolar, torna-se ferramenta didática que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a ludicidade promove situações de cooperação, respeito às regras e interação social (FREIRE, 2010), possibilitando a vivência de valores essenciais para a vida em sociedade. Estudos recentes destacam que práticas lúdicas no Ensino Médio podem colaborar para o fortalecimento das competências socioemocionais, favorecendo a autonomia, o autocontrole e a resiliência (Cañas; Fonseca, 2020; Brasil, 2018).

Assim, nosso objetivo é trabalhar com o Bozó como recurso pedagógico para estimular a integração entre os alunos, promover a competição saudável, desenvolver o raciocínio lógico e potencializar competências socioemocionais, como cooperação, resiliência e controle emocional. Para o desenvolvimento da proposta, fundamentou-se em uma abordagem

qualitativa de caráter descritivo, utilizando a prática pedagógica como estratégia central. As aulas foram organizadas de forma participativa, em que os alunos do 3º ano E foram incentivados a aprender as regras do Bozó, vivenciar partidas em grupo e refletir sobre as experiências sociais e emocionais resultantes. A aplicação do jogo ocorreu em etapas, contemplando a explicação inicial, a prática orientada e os momentos de discussão coletiva, nos quais os estudantes puderam compartilhar percepções sobre cooperação, respeito e controle emocional. Essa metodologia buscou unir a ludicidade com o processo reflexivo, alinhando-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e às propostas de Kishimoto (2011) e Freire (2010) sobre o valor educativo do jogo no ambiente escolar.

2 Desenvolvimento da Atividade

A atividade foi organizada em formato de campeonato de Bozó, no qual os estudantes do 3º ano E foram divididos em duplas. A dinâmica tinha como finalidade estimular a participação de todos, favorecer o raciocínio lógico e ampliar a integração do grupo. Durante o processo, os alunos realizaram as jogadas, registraram suas pontuações e elaboraram estratégias coletivas para avançar na competição.

O jogo, nesse contexto, assumiu função educativa ao ser ressignificado como recurso pedagógico capaz de articular aprendizagens cognitivas, motoras e socioemocionais. Para Kishimoto (2011), o jogo, quando inserido no ambiente escolar, extrapola o simples entretenimento e transforma-se em instrumento de ensino que favorece o desenvolvimento integral do estudante. Nessa mesma direção, Freire (2010) destaca que o jogo possibilita experiências de cooperação, respeito às regras e convivência social, constituindo um espaço privilegiado para a construção de valores. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a importância da ludicidade no processo educativo, apontando-a como estratégia para o desenvolvimento de competências essenciais à formação cidadã.

De acordo com Huizinga (2014), o jogo é um fenômeno cultural que ultrapassa a mera diversão, estabelecendo regras, promovendo interação social e contribuindo para a construção de sentidos compartilhados. Na Educação Física, a ludicidade atua como recurso metodológico que possibilita a aprendizagem ativa, em que o estudante participa de forma criativa e cooperativa, integrando aspectos motores, cognitivos e sociais (Freire; Scaglia, 2009).

Além dos aspectos lúdicos, a atividade permitiu desenvolver competências socioemocionais previstas na BNCC (Brasil, 2018), tais como a autogestão, ao controlar emoções durante as jogadas; a tomada de decisão responsável, ao definir estratégias em dupla;

a consciência social e empatia, ao respeitar o desempenho dos colegas; e a colaboração, ao trabalhar em equipe. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), tais habilidades são fundamentais para o convívio humano e contribuem para a formação integral dos estudantes, evidenciando que o jogo escolar vai muito além do entretenimento, sendo um instrumento pedagógico estratégico para o desenvolvimento completo do aluno.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio estão em uma fase marcada por pressões e decisões relacionadas ao futuro acadêmico e profissional. Dessa forma, atividades como o campeonato de Bozó funcionaram também como um espaço de alívio das tensões, socialização e fortalecimento de vínculos, reafirmando a Educação Física como um componente curricular que não apenas desenvolve capacidades físicas, mas também contribui para o bem-estar emocional e a integração dos jovens.

Assim, o desenvolvimento da atividade confirmou o potencial dos jogos tradicionais como recurso pedagógico que une dimensões cognitivas, motoras e socioemocionais em um mesmo contexto educativo.

3 Considerações

A realização do campeonato de Bozó na Escola Estadual Cívico-Militar Natalino Mendes reafirmou o valor pedagógico de atividades lúdicas como parte integrante das aulas de Educação Física. A experiência demonstrou que é possível articular aprendizagem, cooperação e competição em um mesmo espaço, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também a construção de valores sociais e emocionais. A abordagem híbrida do Bozó, que combina elementos de sorte e estratégia, revelou-se especialmente eficaz para promover a inclusão e o envolvimento de estudantes com perfis diversos, fortalecendo vínculos e reduzindo possíveis resistências à participação em atividades em grupo.

Nesse sentido, destaca-se que as atividades lúdicas assumem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ao favorecerem a vivência de situações que exigem resiliência, empatia, cooperação, controle emocional e tomada de decisões responsáveis. Tais competências, cada vez mais valorizadas no âmbito escolar e social, contribuem diretamente para a formação integral dos estudantes e para sua preparação diante dos desafios da vida acadêmica e profissional.

Assim, conclui-se que práticas pedagógicas baseadas em jogos tradicionais, como o Bozó, podem contribuir significativamente para uma formação integral dos estudantes, unindo o aprender a brincar de forma prazerosa e significativa. Dessa forma, reforça-se a relevância de

valorizar e incluir metodologias que reconheçam o jogo como linguagem educativa essencial, sobretudo no contexto do Ensino Médio, onde o equilíbrio entre rigor acadêmico e bem-estar socioemocional se faz cada vez mais necessário.

Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 188-199, 2002.

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

CAÑAS, José Antonio; FONSECA, Adriana. Competências socioemocionais: uma proposta para o desenvolvimento integral dos estudantes. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1372-1390, 2020.

COSTA, Márcia Cristina; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Juventude e escolhas profissionais: expectativas e pressões no Ensino Médio. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. Campinas: Autores Associados, 2009.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017.



A ATUAÇÃO DOS FORMADORES MUNICIPAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA MEDIAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA DOCENTE EM CÁCERES-MT

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Elda LEITE

(Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: eldacleite@gmail.com

Adson SEBA

(Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: adson.seba@unemat.br

Lucas SILVA

(Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: lucas.mateus.silva@unemat.br

Luciana CREPALDI

(Aluna do Programa de Pós Graduação da Educação/Unemat/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: luciana.crepaldi@unemat.br

1 Introdução

A formação de professores alfabetizadores, no contexto contemporâneo da educação brasileira, constitui-se como uma das dimensões mais complexas e desafiadoras das políticas públicas educacionais. A alfabetização, compreendida como direito humano fundamental e condição para o pleno exercício da cidadania, tem sido objeto de atenção especial desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que consolidou o dever do Estado em garantir o acesso e a qualidade do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as políticas formativas destinadas aos profissionais que atuam nesse ciclo desempenham papel estratégico na efetivação do direito à aprendizagem e na superação das desigualdades educacionais históricas. É nesse cenário que se insere o Programa Alfabetiza-MT, instituído pela Lei Estadual nº 11.485/2021, como política pública de fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização das crianças mato-grossenses. O programa, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), tem como principal propósito assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, alinhando-se às metas do Plano

Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No município de Cáceres-MT, o desenvolvimento do programa ocorre em um contexto marcado por especificidades territoriais e pedagógicas que ampliam os desafios da formação docente. A rede municipal abrange vinte e nove escolas e conta com mais de cem professores alfabetizadores, acompanhados por apenas dois formadores municipais, responsáveis por assessorar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional desses docentes. Essa configuração revela um cenário de tensionamento entre as demandas formativas e as condições estruturais e humanas disponíveis, exigindo estratégias inovadoras de mediação e acompanhamento contínuo. A experiência relatada neste trabalho emerge, portanto, do exercício da autora enquanto assessora pedagógica e formadora municipal vinculada ao Programa Alfabetiza-MT, no município de Cáceres-MT. O relato propõe-se a refletir sobre as práticas de formação continuada implementadas, analisando os desafios e as potencialidades desse processo à luz das políticas públicas educacionais e das concepções contemporâneas de alfabetização e letramento. Mais do que descrever procedimentos, busca-se compreender os sentidos e significados que permeiam a prática formativa e sua relação com a aprendizagem docente, enfatizando a complexidade das mediações entre o discurso político-institucional e o cotidiano escolar.

O relato ancora-se em uma perspectiva teórico-reflexiva que reconhece o professor alfabetizador como sujeito histórico e produtor de saberes, cuja prática é atravessada por múltiplas dimensões — cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, o processo formativo é compreendido não como mera transmissão de conteúdos ou técnicas, mas como processo dialógico de construção de saberes e ressignificação da prática, conforme defendem autores como Pimenta (2012), Tardif (2014) e Nóvoa (2017). Esses referenciais sustentam a ideia de que a formação docente se realiza na e pela experiência, em um movimento contínuo de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Além disso, a presente experiência tem relevância por situar-se em um território educacional que, apesar de apresentar avanços significativos, ainda enfrenta contrastes nos índices de aprendizagem quando comparado a municípios vizinhos de menor porte. Essa disparidade evidencia a importância de políticas de formação que considerem a diversidade de contextos e as condições concretas de trabalho docente, reafirmando a necessidade de um olhar sensível e comprometido com as realidades locais.

2 Objetivos

Este relato de experiência tem como objetivo geral refletir sobre a implementação das ações formativas do Programa no município de Cáceres-MT, analisando os desafios, avanços e aprendizagens decorrentes do acompanhamento pedagógico realizado junto aos professores alfabetizadores.

Partindo dessa finalidade, o relato desdobra-se em objetivos específicos, que orientam a análise e a interpretação dos resultados observados durante a execução do programa:

- Compreender o papel da formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas coerentes com as orientações do Programa Alfabetiza-MT, considerando o contexto das escolas municipais de Cáceres-MT;
- Analisar os desafios enfrentados pelos formadores municipais e professores alfabetizadores no processo de mediação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, especialmente diante das condições estruturais e humanas disponíveis;
- Identificar as estratégias pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no âmbito da formação continuada, buscando evidenciar de que modo essas ações contribuíram para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras;
- Refletir criticamente sobre os impactos da formação na prática docente e nos processos de aprendizagem das crianças, à luz das concepções contemporâneas de alfabetização e letramento;

Esses objetivos articulam-se à compreensão de que a formação de professores não se limita a um processo técnico ou prescritivo, mas constitui-se como um espaço de construção coletiva de saberes e de ressignificação da prática pedagógica. De acordo com Imbernón (2010), a formação deve ser concebida como um movimento contínuo de aprendizagem profissional, que permite ao docente refletir sobre sua prática, interagir com seus pares e desenvolver uma postura investigativa diante dos desafios educativos. Nesse sentido, o presente relato insere-se na perspectiva da formação como práxis reflexiva, entendida, segundo Pimenta e Lima (2017), como o movimento dialético entre teoria e prática que permite ao professor compreender a realidade educacional, transformá-la e, ao mesmo tempo, transformar-se. Essa concepção se mostra particularmente relevante em contextos como o de Cáceres-MT, nos quais a amplitude da rede e a limitação de recursos humanos demandam que a formação docente assuma caráter intencional, colaborativo e emancipador.

3 Procedimentos metodológicos

O presente relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e descritivo-reflexiva, orientada pelos princípios da pesquisa-formação (Josso, 2010; Passeggi, 2011), que compreende o ato de formar e pesquisar como dimensões indissociáveis de um mesmo processo. Nesse sentido, a narrativa aqui construída resulta da vivência direta da autora como formadora municipal do Programa Alfabetiza-MT no município de Cáceres-MT, articulando a prática formativa à reflexão teórica sobre os desafios da alfabetização e da docência nos anos iniciais. A metodologia adotada privilegia a análise da prática formativa e o registro reflexivo das experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo da execução do programa. O relato emerge, portanto, do acompanhamento sistemático das ações de formação continuada e das interações estabelecidas entre formadores, professores alfabetizadores e gestores escolares da rede municipal. Esse processo foi marcado por momentos de observação, diálogo, escuta ativa e mediação, compreendidos como espaços de aprendizagem e ressignificação da prática docente.

O município de Cáceres-MT possui uma rede municipal composta por vinte e nove escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mais de cem professores alfabetizadores em exercício. O acompanhamento pedagógico desses profissionais é realizado por dois formadores municipais, responsáveis por planejar e implementar as ações formativas do Programa Alfabetiza-MT, com acompanhamento da equipe do Programa da Secretaria Municipal de Educação. Esse cenário impõe desafios significativos à efetividade da política, uma vez que a amplitude da rede e o número reduzido de formadores tornam o processo de acompanhamento mais complexo e, ao mesmo tempo, revelam a importância de estratégias de gestão do tempo e de organização colaborativa. A diversidade de realidades escolares — urbanas e rurais — também exige uma abordagem formativa contextualizada, que respeite os ritmos, os saberes e as experiências de cada professor e de cada comunidade educativa. Além disso, existem as questões relacionados à heterogeneidade de contextos escolares, à rotatividade de professores e à limitação de recursos humanos para acompanhamento pedagógico.

Diante disso, foram realizadas formações mensais, organizadas em módulos temáticos que abordavam aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, à avaliação diagnóstica da alfabetização e à utilização do Material Didático Complementar (MDC). Nessas formações,

adotaram-se metodologias participativas, como rodas de conversa, oficinas pedagógicas e análise de produções de alunos, de modo a favorecer a construção coletiva de saberes e o diálogo entre teoria e prática. As visitas pedagógicas permitiram observar as práticas de sala de aula, dialogar com os professores sobre os desafios encontrados e oferecer devolutivas formativas, baseadas em evidências observadas. Esse processo, de natureza formativo-investigativa, favoreceu a criação de vínculos de confiança e cooperação entre formadores e professores, estimulando uma cultura de reflexão sobre o fazer docente.

A análise das experiências relatadas fundamenta-se em uma abordagem dialógica e crítica da formação docente, inspirada nos pressupostos de Freire (1996), para quem ensinar implica criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento, e não sua simples transferência. Assim, as formações buscaram promover a autonomia intelectual e pedagógica dos professores, reconhecendo-os como sujeitos de saber e protagonistas de sua trajetória profissional. Conforme propõem Tardif (2014) e Nóvoa (2017), o trabalho formativo é compreendido como um espaço de socialização de saberes da experiência, no qual os docentes reinterpretam suas práticas, compartilham aprendizagens e produzem novas significações sobre o ato de alfabetizar. Nessa perspectiva, a metodologia adotada não se restringiu a um modelo técnico de formação, mas assumiu caráter reflexivo e emancipador, com foco na melhoria das práticas pedagógicas e na consolidação de comunidades de aprendizagem entre pares.

4 Principais resultados/Conclusões

O processo de formação desenvolvido no âmbito do Programa Alfabetiza-MT, em Cáceres-MT, revelou-se uma experiência rica em aprendizagens e desafios, tanto para os professores alfabetizadores quanto para a equipe formadora municipal. A análise das práticas e das interações pedagógicas vivenciadas ao longo do acompanhamento evidenciou um conjunto de transformações graduais, que se manifestaram em três dimensões centrais: a reestruturação das práticas pedagógicas, a valorização da reflexão docente e o fortalecimento da identidade profissional dos alfabetizadores. O relato apresentado permite concluir que a formação de professores alfabetizadores, quando concebida como processo reflexivo, dialógico e contextualizado, constitui-se em um potente instrumento de transformação das práticas pedagógicas e de fortalecimento das políticas públicas de alfabetização.

A experiência do Programa Alfabetiza-MT em Cáceres-MT evidencia que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível construir processos formativos significativos, baseados no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes docentes. O trabalho coletivo, a mediação pedagógica e o acompanhamento contínuo se revelaram elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das aprendizagens das crianças nos anos iniciais. Por fim, reafirma-se a importância de investir em políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade, condições de trabalho adequadas e valorização profissional, pois somente assim será possível assegurar que todas as crianças, em todos os contextos, tenham assegurado o direito de aprender a ler e a escrever nos tempos certos da escolarização.

5 Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Estadual nº 11.485, de 28 de julho de 2021.** Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 28 jul. 2021.

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, 26 jun. 2014.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas de formação e identidade docente.** Natal: EDUFRN, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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



A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID¹ PARA A PRÁTICA INVESTIGATIVA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DE UMA LICENCIANDA EM PEDAGOGIA

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Eliane da Fonseca Maia PEREIRA

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: eliane.maia@estudante.ifmt.edu.br

Gracielle Fabiane de Arruda COSTA

(Docente da Rede Municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: profgracicosta@gmail.com

Laudinéa de Souza RODRIGUES

(Docente no IFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: laudinea.rodrigues@ifmt.edu.br

1. Introdução

O percurso formativo docente é um processo complexo, que transcende a mera aquisição de conteúdos teóricos. A construção de sua identidade exige uma imersão profunda na realidade para a qual se é preparado: a escola. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - 2024/2026), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como uma política pública de valorização da docência, cujo objetivo central é aprimorar a formação de professores para a educação básica, aproximando, de forma sistemática e contínua, a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola.

Enquanto licencianda do curso de Pedagogia no Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT/UAB), na modalidade a distância, minha participação no Programa, iniciada em novembro de 2024, representa um marco decisivo em minha trajetória acadêmica. Integrado ao subprojeto de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tenho vivenciado o cotidiano de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, um privilégio que antecede os estágios curriculares obrigatórios. A motivação para ingressar no PIBID veio do desejo de compreender a rotina escolar na prática, para além do conhecimento teórico.

Busquei a oportunidade de vivenciar o dia a dia da sala de aula e de conectar as teorias estudadas com a realidade do ensino. Portanto, o objetivo deste relato é apresentar e refletir sobre as vivências, os desafios e os aprendizados consolidados durante essa imersão,

¹ Projeto de Incentivo à Criação de Ambiente de Iniciação Científica, Pesquisa, Extensão Universitária e Inovação (PICEI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

destacando como o Programa tem contribuído para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora, a importância da bolsa como incentivo à permanência e dedicação, e a relevância do PIBID como política afirmativa para a educação brasileira.

2. Fundamentação teórica: o PIBID e a formação docente

A formação de professores tem sido historicamente marcada por uma dicotomia entre teoria e prática. Frequentemente, os cursos de licenciatura apresentam um corpo robusto de conhecimentos teóricos que, no entanto, só encontram a realidade escolar nos momentos finais da graduação, através dos estágios supervisionados. Essa fragmentação pode gerar o que muitos chamam de "choque de realidade", dificultando a articulação dos saberes e a construção de uma prática pedagógica reflexiva.

O PIBID atua precisamente na superação desse modelo. O programa materializa a concepção de que a relação teoria-prática não deve ser sequencial, mas sim dialética e concomitante. A inserção precoce do licenciando no ambiente escolar, conforme preconiza o programa, permite que o conhecimento teórico adquirido na IES seja constantemente resignificado pela prática observada e vivenciada. Autores como Tardif (2012) argumentam que os saberes docentes são plurais, englobando conhecimentos disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. O PIBID funciona como um laboratório privilegiado para a mobilização e integração desses diferentes saberes desde os primeiros semestres do curso.

Ao proporcionar essa imersão, o programa fomenta o desenvolvimento de uma prática docente, entendida aqui na perspectiva freiriana como a união indissociável entre ação e reflexão (Freire, 1996). O pibidiano não é um mero observador; ele é um agente que planeja, age, avalia e reflete sobre sua atuação, sempre sob a supervisão da professora da escola e da coordenadora universitária. Essa dinâmica enriquece não apenas o futuro professor, mas também a escola, que recebe novas propostas e um diálogo renovado com a academia.

Além disso, o PIBID reforça o compromisso social da IES com a educação pública. Ao direcionar suas ações para as escolas da rede pública, o Programa não só qualifica a formação das licenciandas, mas também contribui para a melhoria da qualidade do ensino ofertado a milhões de brasileiros, reafirmando o papel da educação como pilar para uma sociedade mais justa e equitativa.

3. A experiência em sala de aula: prática, desafios e bolsa

Esta seção detalha as atividades desenvolvidas, os impactos do fomento financeiro e as reflexões que emergiram dessa vivência intensa e transformadora.

3.1. O cotidiano da sala de aula e a importância da inserção precoce

Minha rotina na escola parceira do Programa começou com um período de observação participante (Bogdan; Biklen, 1994), buscando compreender a cultura escolar, o perfil das crianças do 5º ano e as metodologias da professora supervisora. Essa fase inicial foi crucial para desmistificar a imagem idealizada da sala de aula e para começar a construir um vínculo de confiança com as crianças.

A transição da observação para a ação se deu através do planejamento e aplicação de sequências didáticas. Em vez de apenas dizer "desenvolvi atividades", é fundamental ser específica. Por exemplo: desenvolvemos o projeto "a leitura de contos", no qual as crianças do 5º ano foram desafiadas a identificar qual tipo de conto estava inserido naquele vídeo/texto. Utilizando os vídeos, estimulamos a desenvolverem a leitura. Essa abordagem, que partiu da realidade das crianças, gerou um engajamento significativamente maior do que aulas puramente expositivas e permitiu um diagnóstico mais claro das dificuldades de aprendizagem. Outra iniciativa foi o uso da plataforma padlet, em que estamos estudando gêneros textuais.

Estar em sala de aula antes do estágio regular tem me permitido errar em um ambiente supervisionado, testar diferentes abordagens e, principalmente, aprender com as crianças. tenho compreendido, por meio da prática pedagógica, que cada turma se constitui como um universo singular, evidenciando a inexistência de fórmulas predefinidas para o processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Os impactos do recebimento da bolsa

O recebimento da bolsa do PIBID transcende a questão de um simples auxílio financeiro; ele representa um ato de valorização da futura profissão docente. Em um país onde a carreira de professor ainda enfrenta desvalorização, a bolsa funciona como um reconhecimento de que a iniciação à docência é uma atividade acadêmica e profissional séria, que exige tempo, estudo e dedicação.

Para mim, a bolsa foi fundamental para garantir minha permanência e meu engajamento integral no Programa. Ela me ajuda a custear despesas com cursinho Pro ENEM

da minha filha, o que me permitiu estar mais livre para a prática docente. Mais importante ainda, mitigou a necessidade de buscar um emprego em áreas não relacionadas à minha formação, o que me liberou tempo para me dedicar ao planejamento das aulas, às reuniões de grupo no IFMT e ao estudo aprofundado dos temas que seriam trabalhados na escola. A bolsa, nesse sentido, é um investimento direto na qualidade da formação do futuro professor, permitindo que se viva a docência de forma mais plena e focada durante a graduação.

3.3. Reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional

A ponte entre teoria e prática foi a espinha dorsal de toda a experiência. Conceitos sobre metodologias ativas, discutidos na disciplina de Didática nas webconferências, ganharam vida ao planejarmos o uso da plataforma padlet. As teorias de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal se tornaram concretas ao mediar a interação entre crianças com diferentes níveis de aprendizado durante as oficinas. O PIBID me forçou a sair da posição de receptora de teorias e me colocou no lugar de uma profissional que precisa mobilizar esse arcabouço teórico para resolver problemas reais e imediatos da sala de aula.

Claro, os desafios foram inúmeros. Lidar com a indisciplina, com a diversidade de ritmos de aprendizagem e, por vezes, com a falta de recursos estruturais da escola foram obstáculos constantes. No entanto, o programa tem me ensinado a enxergar esses desafios não como impedimentos, mas como objetos de reflexão. A indisciplina de uma criança, por exemplo, passou a ser vista como um sintoma que exigia uma investigação sobre suas possíveis causas, em vez de uma simples necessidade de punição. Essa mudança de perspectiva, de uma visão reativa para uma postura investigativa e propositiva, é talvez um dos legados mais importantes do PIBID para o meu desenvolvimento profissional.

4. Conclusões e considerações finais

Ao final deste período de imersão no PIBID, a síntese das contribuições para minha formação é clara e profunda. O Programa proporciona um aprendizado que nenhuma disciplina teórica, por mais completa que seja, pode oferecer. A experiência me permite desenvolver competências essenciais como planejamento, gestão de sala de aula, avaliação formativa e, sobretudo, a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. Tenho aprendido na prática a importância da empatia, da escuta ativa e da flexibilidade.

O PIBID tem moldado minha visão sobre o que é ser professora. A imagem da docente como um mero transmissor de conteúdo foi substituída pela de uma mediadora do conhecimento, uma pesquisadora de sua própria prática e uma agente de transformação social. O Programa me ajuda a construir uma identidade docente mais sólida, crítica e consciente do meu papel na formação de cidadãos. Ele não apenas me inseriu na escola mas também faz-me sentir parte dela.

Por fim, reafirmo a importância do PIBID como uma política pública essencial e estratégica para a formação de professores no Brasil. A continuidade e o fortalecimento de programas como este são vitais para que futuros docentes cheguem à sala de aula mais bem preparados, mais confiantes e mais comprometidos com a missão de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. A experiência aqui relatada é um testemunho do poder transformador da iniciação à docência.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CAPES. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

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

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



BADMINTON E EQUIDADE DE GÊNERO: PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NA PRÁTICA ESPORTIVA ESCOLAR.

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Micaela Maria SURUVI VIEIRA

(Discente da UNEMAT/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: micaela.vieira@unemat.br

Thaís NEGRÃO DOS SANTOS

(Discente da UNEMAT/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: thais.negrao@unemat.br

Crisler Cristina SOARES CARIOCA

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso)

E-mail: crisler.carioca@edu.mt.gov.br

Robson Alex FERREIRA

(Docente do curso de Educação Física da UNEMAT)

E-mail: robsonalex@unemat.br

1 Introdução

Este trabalho apresenta a experiência de bolsistas do PIBID na aplicação de aulas de iniciação esportiva em badminton com turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental da Escola Estadual Militar Tiradentes Professor Natalino Ferreira Mendes, no período letivo de 2025. O objetivo foi analisar os impactos da prática esportiva na promoção do desenvolvimento motor, da socialização e da equidade de gênero. A metodologia consistiu em atividades práticas, jogos em duplas e dinâmicas em grupos divididos por gênero, possibilitando a observação da participação de meninos e meninas.

A prática esportiva escolar possui papel fundamental no desenvolvimento motor, social e emocional dos estudantes, configurando-se também como espaço privilegiado para a promoção da equidade de gênero (FREIRE, 2010). Nesse contexto, a experiência aqui relatada apresenta a vivência de bolsistas do PIBID na aplicação de aulas de iniciação esportiva de badminton com alunos do 8º e 9º anos da Escola Estadual Militar Tiradentes Professor Natalino Ferreira Mendes, no ano de 2025.

O objetivo principal da proposta foi introduzir regras básicas, desenvolver a coordenação motora e estimular o interesse pela prática esportiva, considerando as especificidades da equidade de gênero. A postura docente, nesse processo, mostra-se determinante, pois cabe ao professor criar um ambiente seguro, inclusivo e motivador, no qual todos os estudantes sintam-se confiantes para experimentar, errar e aprender (BRACHT, 2000; KISHIMOTO, 2011).

A intervenção pedagógica foi realizada durante o período letivo de 2025 e consistiu em atividades práticas orientadas pelos bolsistas do PIBID. O planejamento contemplou: apresentação das regras básicas do badminton; exercícios de condução e domínio da peteca; jogos em duplas; dinâmicas de divisão por gênero, com posterior integração em grupos mistos. A observação foi realizada de forma participante, registrando-se a evolução do desempenho motor, o engajamento social e a participação de meninos e meninas nas atividades propostas.

2 Resultados e Discussão

Os resultados apontaram que o badminton, por ser um esporte leve, técnico e de baixo contato físico, favoreceu a inclusão e o engajamento, permitindo a superação de estereótipos de gênero. A experiência evidencia o potencial do esporte escolar como instrumento de inclusão, aprendizagem integral e democratização da prática esportiva.

Durante as aulas, os alunos apresentaram progressos significativos na coordenação motora, equilíbrio, reflexos e manipulação da raquete e da peteca. A prática contínua favoreceu a melhora dos arremessos e dos movimentos defensivos, corroborando estudos que destacam o papel da Educação Física escolar no desenvolvimento de habilidades motoras em ambientes lúdicos (KISHIMOTO, 2011). Além disso, o badminton mostrou-se uma modalidade adequada para estimular a participação feminina, já que seu caráter técnico e de baixo contato físico contribuiu para reduzir barreiras culturais e estereótipos de gênero. Ao longo das aulas, observou-se maior protagonismo das meninas nos jogos, participando ativamente ao lado dos meninos (BRACHT, 2000; DUMAZEDIER, 2008).

Nesse sentido, o ensino do badminton apresenta-se como uma oportunidade para trabalhar a equidade de gênero, uma vez que se trata de uma modalidade que pode ser facilmente adaptada, permitindo a participação conjunta de meninos e meninas em um mesmo espaço pedagógico. De acordo com Bracht (2000), a Educação Física escolar deve ser compreendida como uma prática social que possibilita vivências de cooperação, respeito e inclusão. Nesse contexto, o badminton, ao ser ensinado de forma democrática,

pode contribuir para desconstruir estereótipos de gênero historicamente atribuídos às práticas corporais.

A equidade de gênero no esporte ainda enfrenta desafios, pois, segundo Goellner (2003), as práticas esportivas foram, por muito tempo, organizadas sob uma lógica de exclusão feminina ou de diferenciação de papéis entre homens e mulheres. Assim, proporcionar experiências em que meninas e meninos compartilhem das mesmas regras, espaços e condições de aprendizagem representa um avanço no processo de formação crítica dos estudantes.

Além disso, como destacam Altmann e Soares (2001), a escola é um espaço privilegiado para ressignificar práticas corporais, promovendo uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e combata as desigualdades de gênero. O badminton, por não exigir força física acentuada e por possibilitar o trabalho em duplas ou equipes mistas, torna-se um recurso pedagógico favorável à inclusão e à participação equitativa.

A perspectiva de equidade também dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defendem uma Educação Física voltada à formação cidadã, ao respeito à diversidade e à superação de preconceitos. Nesse sentido, a prática conjunta de meninos e meninas no badminton contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação e solidariedade (BRASIL, 2018).

Assim, ao propor atividades esportivas de badminton em que meninos e meninas possam interagir, trocar experiências e competir em condições de igualdade, o professor assume um papel transformador. Como afirma Freire (2010), a educação deve ser um ato libertador, em que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história, o que inclui superar barreiras de gênero e preconceitos no esporte escolar.

Outro ponto importante a se destacar é que a organização em duplas e grupos possibilitou maior interação entre os alunos, favorecendo a cooperação, o compartilhamento de estratégias e o fortalecimento dos vínculos sociais. Estudantes mais tímidos passaram a se envolver mais, confirmando o potencial do esporte escolar para promover o engajamento coletivo (FREIRE, 2010).

A mediação pedagógica foi decisiva nesse processo: o acompanhamento individualizado e os incentivos constantes possibilitaram que todos os alunos se sentissem valorizados e confiantes para participar.

3 Considerações Finais

O ensino do badminton no contexto escolar revela-se como uma prática pedagógica potente para promover a equidade de gênero, uma vez que possibilita a participação conjunta de meninos e meninas em condições de igualdade. Ao integrar a modalidade às aulas de Educação Física, o professor amplia as oportunidades de socialização, cooperação e respeito às diferenças, contribuindo para a desconstrução de estereótipos historicamente atribuídos às práticas corporais.

Constata-se que o esporte escolar não deve ser entendido apenas como um espaço de rendimento ou desempenho, mas como um campo de formação humana e cidadã. Nesse sentido, a escolha de modalidades como o badminton, que não privilegia exclusivamente a força física e favorece a inclusão de todos os estudantes, reforça o compromisso da escola com uma educação democrática e inclusiva.

A equidade de gênero, portanto, não se restringe à igualdade formal de oportunidades, mas implica em práticas pedagógicas que garantam condições reais de participação. Como discutem Bracht (2000) e Goellner (2003), a Educação Física pode atuar tanto como reprodutora de desigualdades quanto como espaço de transformação social. Nesse horizonte, o badminton se apresenta como recurso estratégico para fomentar vivências de cooperação, solidariedade e respeito mútuo, em consonância com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018).

Assim, cabe ao professor assumir uma postura crítica e reflexiva, capaz de construir ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças. A prática do badminton com turmas mistas pode, portanto, consolidar-se como uma experiência pedagógica que fortalece o protagonismo dos estudantes e contribui para a construção de uma cultura escolar mais justa e equitativa.

Referências

ALTMANN, Helena; SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar e questões de gênero. Movimento, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 31-45, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

DUMAZEDIER, Joffre. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e esportes: diferentes modos de participação e representação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 2, p. 77-96, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 201



DESMISTIFICANDO O CONTEÚDO LUTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS

GT 12- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Relato de experiência

Dayane PINHEIRO

dayane.rossy@unemat.br

Elaine NUNES

elaine.geraldes@edu.mt.gov.br

João DIAS

dias.joao@unemat.br

Vanessa NASCIMENTO

vanessa.maria@unemat.br

1 Introdução

O presente relato se constitui como uma reflexão necessária sobre o eixo temático lutas, a partir dos diálogos e discussões nas reuniões realizadas no coletivo do PIBID do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres/MT.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, e para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES.

Com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário

e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.).

O objetivo deste trabalho foi promover a reflexão em torno da violência que por vezes encontramos na comunidade e assola a sociedade através do conteúdo Lutas. Para além disso, os alunos deveriam contemplar alguns requisitos: Compreender a diferença entre briga e luta; conhecer a história das lutas; conhecer alguns tipos de lutas praticados na sociedade em geral e refletir sobre tais práticas; discutir questões de gênero, classes sociais e atitudes de não violência dentro e fora do ambiente das disputas; vivenciar os movimentos de determinadas práticas corporais envolvendo as lutas na escola.

Levando em conta a necessidade de superar dificuldades relativas à consolidação das Lutas na educação física escolar, como exemplo o ensino voltado ao gesto técnico, a insegurança e preconceitos dos professores com a temática (Matos; Galatti; Montagner, 2015), a abordagem quase sempre superficial da temática na formação inicial em educação física, a associação à violência (Cirino; Pereira, 2021; Lima et al., 2021; Pereira et al., 2021; Rufino, 2012; Soares et al., 2022), a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos nas escolas, e a hegemonia dos esportes coletivos e de quadra na educação física escolar (Santos et al., 2022), decidimos elaborar uma sequência didática com esse eixo temático.

O trabalho é caracterizado como um relato de experiência, que, segundo Ludke e Cruz (2010) e Daltro e Faria (2019), consiste em sistematizar academicamente o processo de registro e apresentação de experiências acadêmicas vivenciadas em contextos de pesquisa, ensino e extensão universitária.

2 Relatando as experiências ocorridas na unidade escolar

Este relato descreve a experiência em sala de aula nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental/Anos finais, na Escola Estadual Cívico Militar Ana Maria Das Graças de Souza Noronha, momento em que desenvolvemos o Eixo Temático Lutas com foco na vivência de movimentos básicos. As atividades foram colocadas em prática na própria escola, com momentos em sala de aula, sala de Educação Física e pátio.

As intervenções ocorreram na Escola Estadual Cívico Militar Ana Maria das Graças de Souza Noronha, no segundo bimestre de 2025, em um encontro semanal que ocorriam em duas aulas, totalizando 20 aulas com as turmas. Adotamos como estratégia para a inserção das lutas: aulas teóricas, aulas campo e vivência no espaço da sala de aula, naquela época havia um espaço que era utilizado para aulas também, sendo um salão amplo, e também um barracão aos fundos

da escola com o objetivo de apresentar aos alunos a desconstrução de violência associada as lutas, sua importância histórica e cultural, e discutir valores como respeito, cooperação e disciplina.

O intuito da organização das intervenções pedagógicas realizadas no decorrer das aulas de Educação Física foi ampliar a discussão da temática lutas no ambiente escolar assim como a participação, interação e integração dos alunos, ressaltando a diferença de lutas (atividade organizada, com regras, tática e estratégia) e brigas (confronto aleatório, sem regras, com violência), bem como sua relação com a BNCC, contrapondo assim a competição exacerbada, o individualismo e foco em aptidão física.

Introduzimos as aulas em conversa informal com os alunos sobre o que eles entendiam de lutas, e algumas vezes suas respostas foram associadas a brigas, o que abriu espaço para explicar a diferença entre conflito físico e a prática pedagógica das modalidades de lutas.

Optamos por abordar diferentes tipos de lutas, como boxe, capoeira e, Mas-Wrestling, que até então era pouco conhecida pelos estudantes, e destacamos suas origens, características principais e fundamentos. Sabendo que a ludicidade auxilia na compreensão e desenvolvimento dos alunos, planejamos atividades como a briga de dedinhos, queda de braço, pega-rabo, pega prendedor, derrubar o cone com os pés, pega cone, boxe na bexiga, desequilíbrio de ombro e desequilíbrio de pé.

No Boxe trabalhamos com algumas atividades de forma lúdica para o desenvolvimento da coordenação, agilidade, disciplina e autocontrole assim adaptamos o boxe com a utilização de balão, e em dupla trabalhamos alguns movimentos e técnicas do boxe como o jab, esquiva, uppercut, direto e cruzado. Com esta adaptação logo conseguiram desenvolver bem a atividade e concluímos o trabalho com o saco de boxe conforme seus movimentos e técnicas.

A intervenção realizada com a modalidade, Mas-Wrestling foi muito bem recebida pelos estudantes, uma luta com nome difícil, porém com regras simples. É um esporte de Lakútia, República Federativa da Rússia, uma espécie de cabo de guerra. O equipamento necessário conseguimos emprestado para a prática na UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso, e possibilitou o engajamento e participação de todos os estudantes. De início houve certa resistência dos alunos pelo tema, pois acreditavam que a luta seria briga, mas logo essa ideia mudou despertando entusiasmo na turma.

Como culminância da sequência de aulas com essa temática, convidamos um mestre em Capoeira, professor graduado na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT para que pudesse compartilhar conosco um pouco de sua trajetória e buscou proporcionar experiências práticas, movimentos e musicalidade, quando o mesmo citou os

fundamentos, história e principais golpes da capoeira. Vivenciamos movimentos como ginga, esquivas, ataques e defesas com o uso das palmas, instrumentos e músicas.

Como critério de avaliação adotamos a roda de conversa, sempre ao final das aulas, Jogos como o Quiz, Plickers, assim como pequenas avaliações escritas para avaliação da aprendizagem).

4 Considerações finais

A vivência relatada nos permitiu compreender a importância de abordar o Eixo Temático Lutas de forma didática, mostrando que essa prática não deve ser vista como sinônimo de violência, mas como manifestações culturais e educativas. Ao desenvolver essas atividades com os alunos do 8º ano, foi possível identificar algumas mudanças significativas na compreensão deles, que passaram a valorizar as lutas como práticas corporais que exigem respeito, disciplina e cooperação.

O contato com diferentes tipos de lutas e modalidades, bem como a vivência de situações lúdicas, mostrou-se eficaz para despertar o interesse da turma e facilitar o aprendizado. Além disso, a experiência reforçou a necessidade de planejamento e criatividade para adaptar as aulas aos diferentes espaços e recursos disponíveis dentro da escola.

As atividades desenvolvidas no PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência permitem a construção de aprendizagens docentes, tendo em vista as diferentes possibilidades de intervenção e investigação (Lima, 2008), como o convívio e interação prática no ambiente de futura atuação profissional, o gerenciamento de espaço e tempo, a responsabilidade relacionada à aprendizagem dos alunos (Alvarez; Cámara; Navarro, 2010), as dificuldades sociais, as diferentes possibilidades formativas e educacionais (Noronha; Noronha; Abreu, 2020), sendo estes considerados como desafios para os estagiários/bolsistas. Esses desafios geram oportunidades de atuação, reflexão, tomada de decisão e socialização do futuro professor ainda em formação inicial (Silva et al., 2019).

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Para nós bolsistas a experiência nos permite refletir sobre as estratégias de ensino, fortalece relação entre Universidade e escola, contribuindo para a nossa formação inicial quanto futuros professores e podendo ter o acesso aos estudantes da educação básica.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CADERNOS, P. D. E. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Caderno PDE, p. 1-40, 2013.

CIRINO, Carolina; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, Alcides José. **Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos**. Rev Min Educ Fís, v. 9, p. 221-227, 2013.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. **A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades**. Movimento, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

PEREIRA, M.; CIRINO, C.; CORREA, A.O.; FARIAS, G.O. **Lutasnaescola:sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas**. Conexões, v.15,n.3,p.338-348,2017.

RUFINO, Luiz G B.; DARIDO, Suraya C. **O ensino das lutas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book. p.26. ISBN 9788584290437. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290437/>. Acesso em: 09 set. 2025.

SANTOS, J. L. S.; CUNHAA. A.C.; AMARALJ. F. **O ensino das lutas na educação física escolar**. Revista Eletrônica Nacional de Educação Física,Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 391-411, 2011.



DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO E CRÍTICA: A EXPERIÊNCIA DA DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE NA PREPARAÇÃO PARA O ENADE DAS LICENCIATURAS

GT12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Relato de experiência

Isis Juliane CARNEIRO PEREIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

carneiro_isis@yahoo.com.br

1 Introdução

O presente relato de experiência aborda uma ação voltada à reflexão, sobre como o diálogo e a conscientização podem transformar um instrumento avaliativo considerado burocrático em uma ferramenta de formação crítica e de emancipação dos estudantes.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é uma ferramenta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído para avaliar, por meio do desempenho dos estudantes, a qualidade dos cursos de graduação, possuindo além da avaliação teórica o Questionário do Estudante (QE).

O QE coleta informações que subsidiam os processos de avaliação da educação superior: socioeconômicas; culturais; de percepção sobre a infraestrutura e o corpo docente; do projeto pedagógico do curso; e autoavaliação do próprio estudante.

Constatou-se em ciclos anteriores, que alguns estudantes percebiam o QE como uma etapa meramente burocrática, devido a obrigatoriedade do preenchimento, a extensão e repetitividade das questões, que incentivaram a respostas pouco refletidas.

Diante disso, considerou-se relevante a ressignificação desta etapa acadêmica, utilizando o QE como espaço de reflexão crítica da política pública avaliativa do ENADE, dialogando e contribuindo para a formação crítica dos licenciandos.

A metodologia envolveu uma roda de conversa interativa, abordando os principais eixos do questionário e promovendo a participação ativa de, aproximadamente, sessenta (60) estudantes concluintes dos cursos de licenciatura enquadrados no Enade 2025, de uma instituição de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso.

A atividade foi planejada para ocorrer no início da abertura do período de preenchimento do QE, em julho do ano de 2025, com a presença dos coordenadores de cursos, no auditório da instituição e em sala de aula ampla.

Assim, a atividade foi desenvolvida num contexto estimulante a troca de ideias e informações, que permitiu a reflexão aos estudantes sobre sua formação docente enquanto licenciando, de forma crítica e dialógica, a fim de se posicionarem diante da política pública avaliativa do ENADE por meio do Questionário.

2 Fundamentação teórica

A característica performática dos resultados do ENADE e o aspecto burocrático de seus instrumentos, incluindo o QE, mostram-se distantes de uma compreensão mais profunda da qualidade educacional percebida sob a ótica crítica de José Dias Sobrinho.

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 25), "a ênfase na comparação, que se traduz em ranqueamentos e classificações, acaba por reduzir a complexidade do fenômeno educativo a indicadores quantitativos, perdendo de vista a sua dimensão formativa e emancipatória".

Dias Sobrinho (2023, p. 20) defende "uma avaliação educativa e formativa como um processo de melhoria da educação, voltada à autonomia da instituição e para a formação integral dos estudantes".

Uma estratégia para a superação do aspecto burocrático e performático do ENADE é a roda de conversa, que se insere como uma ressignificação da participação do estudante no preenchimento do QE, considerando toda a complexidade educativa dos estudantes, dos cursos e da instituição.

A interação com os estudantes trabalhada à luz da perspectiva crítica e dialógica de Paulo Freire, para quem "a educação não é um ato de depositar, mas de problematizar, de conscientizar o sujeito sobre sua realidade" (Freire, 1987, p. 68), possibilitando uma problematização em um ambiente de escuta ativa, permitindo aos licenciandos a superação de uma visão bancária.

O diálogo é uma exigência existencial e pode ser realizado por meio de uma roda de conversa. Para Freire (2011, p. 45), "o diálogo é o encontro da reflexão com a ação de dois sujeitos refletir e o agir de dois sujeitos endereçados ao mundo a ser por eles transformado e humanizado".

Além disso, Freire (1996, p. 25) enfatiza que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", reforçando a importância da valorização das percepções dos estudantes sobre sua própria formação, como sujeitos ativos e críticos de seu processo formativo.

Desse modo, a problematização coletiva do QE, num espaço dialogado com os estudantes, inspirada em Paulo Freire, assume um caráter formativo e emancipatório, reforçando a

compreensão de que a qualidade da educação não se limita a indicadores técnicos, mas se enraíza na consciência crítica e no compromisso político-pedagógico dos futuros professores.

3 Objetivos

3.1 Geral

Proporcionar aos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura a oportunidade de, por meio do Questionário do Estudante, fomentar o diálogo e a reflexão crítica sobre sua formação docente, visando a superação da perspectiva meramente burocrática e performática da avaliação visando a construção de uma educação superior mais consciente e transformadora.

3.2 Específicos

- Analisar como a característica performática dos resultados do ENADE impacta a compreensão e o engajamento dos estudantes com o Questionário do Estudante;
- Desenvolver e aplicar uma atividade dialógica e reflexiva que capacite os estudantes a preencherem o Questionário do Estudante de forma crítica e consciente, reconhecendo-o como um ato político e de cidadania;
- Reduzir a ansiedade dos estudantes em relação ao ENADE.

4 Metodologia

4.1 Planejamento: construindo um espaço de problematização

Realizou-se o planejamento, orientado pela problematização da estrutura e dos objetivos do QE, contextualizando-o no SINAES e discutindo suas implicações para a formação docente, reconhecendo o seu potencial para o aprimoramento pedagógico e institucional.

O formato escolhido foi uma roda de conversa interativa para a discussão, utilizando materiais de apoio, como trechos selecionados do questionário e dados relevantes da Instituição, para subsidiar a problematização e o debate, e não para meramente informar.

4.2 Execução: O Diálogo como Ferramenta de Conscientização

Promoveu-se, por meio do formato escolhido, uma contextualização crítica do ENADE e do SINAES, enfatizando o papel do estudante como sujeito ativo e protagonista no processo de avaliação da educação superior, e não como mero objeto avaliado.

O Questionário do Estudante foi apresentado de forma problematizada, articulando os eixos de dados socioeconômicos e experiência acadêmica em diálogo com a realidade dos licenciandos. Essa abordagem possibilitou uma reflexão crítica sobre a formação docente, o impacto das percepções estudantis, quanto ao aspecto burocrático e performático do Questionário para a construção de uma educação relevante.

4.3 Avaliação: Monitorando a Conscientização e o Engajamento

A eficácia da ação foi avaliada diversificadamente, contemplando a observação participante pelo nível de engajamento, intervenções e indícios de uma leitura crítica nas falas e, nas impressões finais dos licenciandos sobre como a atividade alterou sua compreensão do processo avaliativo.

5 Resultados e discussões

A abordagem dialógica implementada por meio roda de conversa revelou que: alguns estudantes percebiam o QE como burocrático, por ser extenso e repetitivo; e possuíam temor quanto ao Exame, por receio de não obter um bom resultado, de modo que comprometesse a própria percepção de formação e o resultado da avaliação para o curso.

Por meio da abordagem dialógica, a problematização coletiva possibilitou a participação e interação dos estudantes, fomentando consciência crítica e engajamento reflexivo. Os licenciandos compreenderam a importância do preenchimento do QE de forma atenta e crítica, considerando a realidade em que estão inseridos, com vistas a promoção de mudanças nas condições locais de sua formação.

A atividade também contribuiu para a redução da ansiedade em relação ao exame, promovendo um espaço democrático de escuta e valorização da voz estudantil, embora o tempo limitado tenha impedido aprofundamento, sugerindo a necessidade de sessões complementares.

Dentre as ações concretas por parte dos estudantes, estes realizaram o preenchimento do QE de forma consciente e, conforme os coordenadores dos cursos, todos os estudantes realizaram o preenchimento num prazo a contento, podendo realizá-lo com tempo e sem temor.

Desse modo, reconhece-se que ocorreu uma transição de uma postura passiva para ativa e mais engajada do estudante, como sujeito de sua própria história e de sua comunidade acadêmica. Para desconstruir a lógica burocrática e performática, foi provocado um diálogo que permitisse ao estudante a compreensão sobre a trajetória de sua formação.

A discussão das potencialidades e fragilidades do curso e da instituição, abrangendo tanto os aspectos acadêmicos quanto os mecanismos de apoio diante das dificuldades financeiras e pedagógicas, possibilitou aos estudantes repensarem criticamente o contexto de sua formação, identificando conquistas e aspectos passíveis de melhorias, permitindo-lhes ressignificar o QE como espaço de análise crítica.

6 Considerações finais

A experiência na promoção de um diálogo sobre o QE do ENADE, em Freire e na crítica de Dias Sobrinho, com estudantes concluintes dos cursos de licenciaturas, demonstrou ser uma estratégia satisfatória ao transformar um ato burocrático em uma oportunidade de reflexão e participação dialógica.

Assim, todo o contexto abordado no QE, foi dialogado em um exercício de leitura do mundo por parte do estudante, o aluno realizou uma análise crítica da sua experiência formativa, ao identificar as contradições e potencialidades de seu curso e instituição, e ao expressar suas percepções de forma autônoma e engajada.

O reconhecimento do potencial da avaliação crítica do ensino superior como ferramenta para identificar as contradições e potencialidades de seu curso e instituição, consolidam a formação de profissionais comprometidos com a relevância social da educação.

Recomenda-se que futuras ações de apoio para o ENADE incorporem outros momentos de diálogo, em formatos mais estendidos ou com a inclusão de oficinas práticas de preenchimento do QE. A continuidade dessa prática poderá contribuir para a formação de profissionais da educação mais críticos, engajados e conscientes de sua responsabilidade na construção de uma educação superior de qualidade, especialmente no Brasil.

Assim, a atividade proposta consolidou-se como um reflexivo e ativo, nos termos discutidos por Dias Sobrinho e Paulo Freire, configurando-se como uma prática avaliativa de caráter educativo, social, pedagógico e formativo, capaz de estimular a participação crítica e criativa dos sujeitos no processo formativo e na vida em sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 19-42, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 8, n. 2, p. 13-32, jul. 2003. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

INEP. **Questionário do Estudante**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



ENTRE VOZES E PRÁXIS: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS RODAS DE DIÁLOGO DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Rinara Aparecida Alvares da COSTA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação PPGedu/UNEMAT). E-mail: rinara.costa@unemat.br

Laudemir Luiz ZART

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGedu/UNEMAT). E-mail: zart@unemat.br

Antônio Armando Ulian do Lago ALBUQUERQUE

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGedu/UNEMAT). E-mail: antonio.armando@unemat.br

1 Introdução

A disciplina de Filosofia da Práxis, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), tornou-se um espaço importante para debater a relação entre conhecimento, sociedade e emancipação. Seu objetivo foi destacar o papel social da universidade e do saber acadêmico, reafirmando a importância da práxis como um horizonte para reflexão e ação. Durante esse percurso, foi inspirado por Marx, que defendia que a filosofia só se realiza ao transformar a realidade, e por Paulo Freire, que entendia a educação como uma prática de liberdade, fundamentada na dialogicidade e na construção coletiva do conhecimento.

A proposta pedagógica teve como base a tradição histórico-dialética, reconhecendo que o conhecimento não é neutro nem universal abstrato, mas está enraizado em condições concretas de vida e marcado pelas contradições sociais. Desse modo, a disciplina não se restringiu em somente compartilhar conceitos teóricos, mas também a incentivar uma pesquisa em que teoria e prática se integrassem, estimulando uma perspectiva crítica do mundo (Freire, 1987).

Então, nesse contexto, as rodas de diálogo se sobressaíram como uma prática metodológica. Elas não foram momentos secundários da disciplina, elas constituíram o centro da experiência de formação. Segundo a pedagogia de Freire, as rodas romperam com a lógica da "educação bancária" e estabeleceram um ambiente para escuta ativa, questionamento crítico e igualdade. Esse formato permitiu a incorporação de referenciais clássicos e contemporâneos, como a noção de intelectual orgânico sugerida por Gramsci (1999), o conceito de práxis libertadora defendido por Dussel (1986) e a abordagem da pesquisa-ação-participante proposta

por Orlando Fals Borda (1987). Esses referenciais puderam ser revisitados e ressignificados com base nas narrativas de vida, memórias e práticas sociais dos alunos.

Desse modo, a disciplina não só permitiu uma compreensão teórica da práxis, como também ofereceu experiências que transformaram e transformarão esse conceito atitudes reais em práticas pedagógicas e no cotidiano. Em diálogo com as epistemologias decoloniais (Santos, 2010), a experiência destacou a necessidade de criar espaços acadêmicos que reconheçam a diversidade de conhecimentos e que validem as vozes que foram historicamente silenciadas. Nesse contexto, a Filosofia da Práxis, vivenciada em rodas de diálogo, se estabeleceu como uma experiência de resistência e esperança dentro do programa de pós-graduação em educação.

2 As rodas de diálogo como espaço formativo

As rodas de diálogo se estabeleceram como uma prática metodológica capaz de integrar teoria e experiência em um coletivo na busca da produção social do conhecimento. Ao contrário das atividades convencionais de sala de aula, as rodas de diálogo não se limitaram à apresentação de conteúdos ou à análise isolada de textos. Elas criaram um espaço de compartilhamento onde a leitura crítica de autores clássicos e contemporâneos se mesclava com as experiências e trajetórias dos participantes, incentivando um exercício dialético contínuo. Como recorda Marx na obra editada por Ianni, “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência” (1982, p. 21). Nesse sentido, as rodas de diálogo nos mostram que a consciência crítica não nasce de ideias isoladas, mas da conexão entre vivências concretas e reflexão teórica.

Nesse contexto, o conhecimento acadêmico foi desafiado e reconfigurado em relação aos saberes populares, comunitários e ancestrais mencionados pelas/pelos estudantes. Santos (2010) ressalta que, para evitar o “desperdício da experiência”, as universidades precisam reconhecer a pluralidade epistêmica e estimular uma autêntica “ecologia de saberes”. Nesse contexto, as rodas de diálogo se tornaram um espaço privilegiado para a interculturalidade entre diversas racionalidades, onde nenhuma voz era considerada hierarquicamente superior.

A metodologia também se mostrou como uma prática de coautoria intelectual. Cada intervenção não se limitava a um complemento, mas atuava como incentivo para novas questões. O exercício dialógico convertia o silêncio em palavra e a palavra em ação, reforçando a ideia freireana (1987, p. 39) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si”. Desse modo, os princípios de práxis libertadora (Dussel, 1986), intelectual orgânico (Gramsci, 1999) e consciência crítica (Freire, 1987) passaram a ser

entendidos não mais como abstrações, mas como instrumentos de transformação social e lentes interpretativas do dia a dia.

Do ponto de vista pedagógico, o formato circular das rodas ampliou a vivência da horizontalidade. O espaço, tanto físico quanto simbólico, foi estruturado com base na noção de que todas/os tinham direito à palavra, estabelecendo um processo de escuta ativa e diálogo genuíno. Nesse contexto, as rodas não só expandiram a compreensão teórica, como também reforçaram os laços afetivos e coletivos, criando um ambiente de confiança, afeto e responsabilidade compartilhada na formação.

3 Formação ética e política

As rodas de diálogo não apenas proporcionaram uma experiência cognitiva, mas também promoveram mudanças no âmbito ético-político. A escuta atenta das vozes que se faziam presentes na disciplina, frequentemente caracterizadas por histórias de exclusão, de exploração, luta e resistência, demonstrou que a produção de conhecimento é sempre contextualizada e influenciada por relações de poder. Nesse contexto, a disciplina confirmou a tese de Freire (1992) de que todo ato pedagógico é também um ato político, uma vez que envolve decisões sobre quais conhecimentos são considerados legítimos e quais indivíduos são reconhecidos como produtores de conhecimento.

Esse aspecto ético e político se concretizou ao se reconhecer as vozes marginalizadas, que passaram a ter um papel central na construção coletiva. Ao ouvirem relatos de vida, experiências comunitárias e práticas profissionais variadas, as/os estudantes foram levados a entender que a formação acadêmica só se completa quando interage com a realidade concreta das pessoas. Desse modo, a práxis deixou de ser uma noção abstrata e passou a ser uma experiência transformadora, na qual as/os estudantes não só aprendiam conceitos, mas também se tornavam indivíduos críticos, conscientes e engajados na mudança social.

Dussel (1986) enfatiza que toda práxis verdadeira é libertadora, uma vez que surge da habilidade dos indivíduos de se reconhecerem como protagonistas de sua própria trajetória. Durante as rodas de conversa, essa visão foi renovada: em vez de um ensino focado na reprodução de ideias dominantes, experimentou-se uma pedagogia caracterizada pela escuta, pela crítica e pela solidariedade.

Esse processo também teve efeitos na sensibilidade política das/dos estudantes, que começaram a ver a educação como um ato de resistência contra os grandes muros da exclusão. Santos (2010) enfatiza que conceber uma universidade dedicada à emancipação requer a

superação da razão apática e a abertura para experiências transformadoras. Nesse contexto, as rodas se tornaram um pequeno e ao mesmo tempo grande mundo de uma universidade que é democrática, plural e decolonial.

Em conclusão, pode-se dizer que a formação ética e política fomentada pelas rodas de diálogo fortaleceu um *ethos* coletivo de esperança. Freire (1992) afirma que a educação é sempre um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem e compromisso. Essa coragem pedagógica, experimentada nas rodas, reafirmou a potência de metodologias dialógicas como caminhos para uma pedagogia da emancipação.

4 Considerações finais

A experiência que se teve nas rodas de diálogo na disciplina firmou a ideia de que a educação, ao ser levada, baseada na práxis, na dialogicidade, se transforma em uma experiência de emancipação coletiva. E essa prática demonstra que o conhecimento não é algo que deva ser despejado, depositado, mas algo construído, entrelaçado em interações sociais, com pessoas, em suas memórias e suas práticas. Essa perspectiva desafia a lógica da transmissão e destaca a importância de metodologias que reconheçam a produção de conhecimentos situada, plural e crítica (Freire, 1987; Santos, 2010).

Além disso, as rodas de diálogo mostraram que a universidade pode ser um espaço de resistência, desde que esteja aberta a ouvir as vozes que historicamente foram silenciadas e reconheça a presença de epistemologias insurgentes e emergentes. Nesse contexto, a trajetória vivida funcionou como uma prática decolonial, questionando a supremacia de uma única racionalidade e destacando a força de um conhecimento dedicado à vida e à justiça social (Dussel, 1986; Santos, 2010).

Do ponto de vista formativo, a disciplina demonstrou que os interesses acadêmicos deve estar vinculados a um compromisso ético-político. Freire (1992) ressalta que educar é sempre um ato de amor e, conseqüentemente, um ato de coragem. Por fim, é importante destacar que as rodas de diálogo, vivenciadas no âmbito da Filosofia da Práxis, transcenderam o papel de ferramenta pedagógica: transformando-se em espaço de criação, resistência e esperança.

Ao priorizar a horizontalidade, a reciprocidade e a construção coletiva, indicaram uma universidade que vai além da reprodução de conhecimentos, transformando-se em um espaço de emancipação. Em um período de retrocessos e ameaças à democracia, essa experiência mostra que ainda é viável promover práticas pedagógicas que valorizem a dignidade humana e abram caminhos para a transformação social.

Referências

BORDA, Orlando Fals. **Conocimiento y poder popular:** lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Bogotá: Siglo XXI, 1987.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, Octávio. **Karl MARX - Sociologia.** Trad. de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. São Paulo: Ática, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM DIAMANTINO-MT

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Carla Adriana Rossi Ramos

(Docente da rede municipal/Diamantino/Mato Grosso). E-mail: carladriana_rossi@hotmail.com

Eliane Menacho

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: eliane.menacho@professor.sme.cuiaba.mt.gov.br

1 Introdução

A imagem que se formou na academia, na sociedade e nos governos é que para a “escolinha rural” qualquer coisa serve (Garcia 2009)

A frase acima que abre a apresentação deste estudo apresenta uma reflexão que se manifesta na percepção dos profissionais sobre o apoio ofertado pela Secretaria de Educação do município de Diamantino-MT, principalmente no que diz respeito a formação continuada e a infraestrutura das instituições.

A formação continuada no campo é essencial para garantir que educadores e profissionais tenham acesso a temas que sejam alinhados especificamente às necessidades e desafios específicos das comunidades camponesas. A formação docente não pode limitar-se especificamente ao curso inicial, precisa ser compreendida como um processo contínuo.

Rodrigues (2012) reportando se a Arroyo (2007) afirma que a trajetória histórica revela a ausência de uma tradição consolidada tanto na formulação de políticas públicas quanto na concepção e implementação de práticas voltadas à formação de profissionais da educação.

No município de Diamantino-MT, são ofertadas formações continuadas para todos os professores da rede. No entanto, é importante esclarecer que o processo de formação continuada ocorre da mesma forma que a formação destinada aos professores da zona urbana, sobre essa questão Arroyo afirma: “[...] a formação privilegia a visão urbana, vê os povos- escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes do povo do campo”. (2012, p.359)

Nesse contexto se insere o Projeto “*Formação Continuada nas Escolas do Campo*”, o projeto foi pensado com o objetivo de proporcionar discussões voltadas para a realidade do campo a partir das formações recebidas na especialização Educação no/do Campo: Oralidade, Leitura, Escrita e Literatura na Infância ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso,

posteriormente foram replicadas pela responsável do projeto. O Projeto **“Formação Continuada nas Escolas do Campo”** integra um conjunto de seis iniciativas desenvolvidas pela Equipe GEMTE de Diamantino-MT, com o apoio do Grupo GEMTE (Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução), em parceria com a Fundação Dom Cabral. Este relato tem como objetivo compartilhar a experiência de formação continuada vivenciada, em 2024, nas escolas do campo Castro Alves, Maria Euzébia Ferreira, Décio Furigo e José Francisco Krohling, localizadas no município de Diamantino-MT.

2 Contextualizando a Educação do Campo

A Educação do Campo emergiu para garantir o direito à educação para populações que vivem no meio rural, respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Historicamente, a educação no Brasil foi marcada pela exclusão das comunidades do campo, inicialmente era direcionada para a elite urbana e negligenciando os trabalhadores rurais.

Impulsionada pelos movimentos sociais ganhou destaque na década de 90, buscavam uma educação que valorizasse os saberes e práticas das populações do campo, conforme pontuam Molina e Freitas (2011, p. 04):

A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de com a comunidade que está ao seu redor.

Os autores informam que as lutas advindas dos movimentos sociais trouxeram consigo um importantes instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições mínimas para que a universalidade do direito à educação seja efetivado, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008, Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Para os autores Municípios, Estados e União precisam se organizar no sentido possibilitar a implantação de medidas necessárias para que o uso dos recursos públicos seja

feito de maneira transparente e compromissada e, principalmente, para construir estratégias que levem em conta as especificidades da vida no campo, garantindo o direito à educação aos sujeitos do campo.

O município de Diamantino-MT mantém 04 escolas na zona rural, devido a densidade geográfica é preciso a utilização do transporte escolar para que as crianças possam ter direito a educação. A tabela abaixo apresenta o número de professores e estudantes das escolas do campo no município de Diamantino-MT.

Tabela 1- Escolas do campo Diamantino MT

Instituição	Nº de Alunos	Nº de professores
Escola Municipal José Francisco Krohling	39	04
Escola Municipal Castro Alves	112	09
Escola municipal Décio Furigo	258	19
Escola Municipal Maria Euzébia Ferreira	101	09

Fonte: Sistema Centi, 2024.

3 Escola Espaço de Formação

Costa (2004) reportando-se a Nóvoa (1998) afirma que o processo formativo deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Desenvolver formação continuada sem considerar as etapas de desenvolvimento profissional do docente, não seria interessante. Nesta perspectiva, a escola deve ser entendida como um locus de formação continuada do educador. É o espaço em os saberes e as experiências dos professores se evidenciam. É nas experiências diárias que o profissional da educação aprende, desaprende, constrói novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na suas “práxis”.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991 apud COSTA 2004, p.70)

Para que a escola se concretize como um locus de formação continuada, é imprescindível incorporar experiências internas de formação, articulada com o cotidiano escolar e que o educador não precise deslocar-se para outros espaços formadores. Ter clareza desta necessidade implica a criação de espaços e tempos institucionalizados que

favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica por meio de reuniões pedagógicas.

Desse modo, o Projeto *“Formação Continuada nas Escolas do Campo”* tem por objetivo tornar-se um locus de formação continuada com vistas à reflexão da prática. É importante ressaltar que a chamada prática reflexiva diz respeito à prática orientada pela pesquisa que conseqüentemente está atrelada ao compromisso de emancipação, a prática reflexiva caracteriza-se por um alto grau de consciência da práxis, mas também um elevado grau de consciência de tal inserção (MACHADO, p.115 apud VALQUEZ 1987, p. 285).

A práxis reflexiva como um pilar na formação docente pauta-se em um movimento compreendido como:

Reação contra a percepção dos professores como técnicos que meramente realizam o que os outros, distantes das salas de aula, querem que eles façam, e contra a aceitação de reformas educacionais feitas de cima para baixo que só envolvem os professores como participantes passivos (MACHADO 2009, p.115 apud ZEICHENR, 2002, P.34)

A formação continuada pode ser desempenhada dentro de uma perspectiva clássica ou numa perspectiva atual. A primeira é representada por ações de instituições e órgãos governamentais que ressaltam a qualificação e a especialização, como uma atualização do que foi recebido e a segunda transporta a formação do exterior para o interior da escola, entendida como um locus privilegiado na constituição de novos saberes, conforme pontua Machado (2009) reportando-se Candau (1997).

Deste modo, o Projeto *“Formação Continuada nas Escolas do Campo”* intenciona fortalecer a Formação da/na unidade escolar, compreendendo-a como um locus de formação continuada.

4 Conhecendo as Instituições campo em Diamantino-MT e a dinâmica do projeto

O Projeto *“Formação Continuada nas Escolas do Campo”* foi pensado com o propósito de favorecer discussões voltadas à realidade do campo a partir dos estudos realizados na EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA INFÂNCIA ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT . O referido projeto está inserido em contexto de 06 (seis) projetos desenvolvidos pela Equipe GEMTE de Diamantino/MT¹ por meio do apoio do Grupo

¹ Carla Adriana Rossi - Líder o Projeto Gente Miúda em Foco (Eixo Educação Infantil) e Formação no/do campo (Equidade e diversidade). Osvaldo Rodrigues de Sousa - Líder do Projeto Tecnologia na educação enriquecendo a prática educativa com tecnologias digitais e Gestão para resultados: nosso dinheiro de cada dia (Gestão para resultados), Nora Nei Almeida - Líder do Projeto Articuladores do futuro (Valorização dos profissionais) e Luciana Amorim - Líder do Projeto Transporte escolar: trilhando novos caminhos (Infraestrutura escolar)

GEMTE (Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução) em parceria com a Fundação Dom Cabral. A proposta tem como público-alvo, profissionais que atuam na Escola Municipal José Francisco Krohling, Escola Municipal Décio Furigo, Escola Municipal Castro Alves e Escola Municipal Maria Euzébia Ferreira (escolas do campo). O projeto teve início em junho de 2024, no qual foram previstos encontros presenciais e online. Na pauta dos encontros foram garantidos temas que articulem a reflexão com base em questões relevantes para a Educação do/no Campo com foco na formação de professores, com bases nas discussões advindas da especialização acima citada. O objetivo principal do projeto é discutir temas voltados Educação no/do campo: oralidade, leitura e escrita e literatura na infância refletindo sobre a prática pedagógica.

O projeto aconteceu de junho a dezembro de 2024, com encontros mensais nas escolas do campo pertencentes a rede municipal de Diamantino-MT.

As discussões foram proveitosas, nos encontros foi possível fazer a relação da teoria com a realidade prática da escola. Para este relato de experiência me atenho mais especificamente às reflexões feitas durante os encontros com os profissionais da Escola José Francisco Krohling, que ao olhar das educadoras a gestão municipal deveria dar mais atenção para a escola como um todo. Ao fazerem a reflexão do excerto de Garcia (2009) “Nos documentos oficiais sobre a educação no país, a população do campo apresenta-se simplesmente como um dado. São apenas quantidades, ou no máximo referências marginais e negativas. A imagem que se formou na academia, na sociedade e nos governos é que para a “escolinha rural” qualquer coisa serve [...] relatam que a escola não tem uma atenção especial no que diz respeito a estrutura física e orientação pedagógica.

Importante destacar também a reflexão do texto de Munarim (2012) ao falar sobre o fechamento das escolas, tendo como consequência inevitável necessidade de transporte escolar para que os alunos possam estudar na zona urbana. Frequentar uma escola na zona urbana são vistos por muitos como símbolos de status, prestígio e ascensão social dentro da sociedade. Durante as discussões alguns pontos foram destacados 1- o descumprimento da legislação, a precarização e o fechamento das escolas que revelam o olhar dos gestores em relação a educação do campo. 2- Refletindo sobre a realidade dos estudantes da Escola Municipal Francisco Krohling, o fato dos alunos se deslocarem para a cidade não é considerado *status* e sim um desânimo por parte dos estudantes que gostariam de continuar os estudos no campo. Precisam sair muito cedo e voltam muito tarde.

A foto abaixo retrata o primeiro encontro, aula inaugural.

Foto 01- Primeiro encontro, apresentação do projeto para os profissionais das escolas do campo.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 Considerações finais

O Projeto Formação no/do campo buscou discutir temas voltados a Educação no/do campo: oralidade, leitura e escrita e literatura na infância com vistas a refletir sobre prática pedagógica, contando com a participação de quatro escolas. Os encontros foram realizados de junho a dezembro de 2024. No que diz respeito ao impacto do projeto entende-se que o mesmo foi relevante, uma vez que possibilitou uma formação específica para os profissionais do campo.

6 Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez **Políticas de formação de educadores(as) do campo**, revista Cadernos CEDES, volume 32, número 86, em 2012.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública**. *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 83- 95,8 jun. 2012.

COSTA, N. M. L. **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – NOVAS TENDÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS**. *Holos*, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em <http://www.ifrn.edu.br>. Acesso em 08/04/2024.

MACHADO, Erica. **Formação de professores e educação a distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto da emancipação**. In *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. Crediné Silva Menezes ... (et al); José Armando Valente, Silvia Branco Vidal Bustamante, organizadores. São Paulo: Avercamp, 2009.

GARCIA, Samaria B. **Saberes da Terra: Contribuições da Experiência da Comunidade do Assentamento Nova Vida**. Monografia (Especialização em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró – RN, 2009

RODRIGUES Priscila Andrade Magalhães, **Por uma educação do campo que contemple as parcerias nos processos formativos e as formas identitárias dos povos do campo**. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(1): 41-56, 2012.



FORMANDO PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO: SABERES E PRÁTICAS

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - IFMT

E-mail: carolina.paesano@estudante.ifmt.edu.br

Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia- IFMT

E-mail: esteffany.nathalia@estudante.ifmt.edu.br

Ana Daniele do Nascimento Ferraz

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - IFMT

E-mail: anadaniferraz@gmail.com

Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - IFMT

E-mail: jhady.l@estudante.ifmt.edu.br

Liana Deise Silva PEREIRA

Doutora em Educação pela UFMS

E-mail: liana.silva@ifmt.edu.br

Introdução

A educação no campo, como modalidade essencial para a democratização do ensino, busca integrar os saberes e as práticas locais ao currículo escolar. No contexto de formação de professores torna-se crucial compreender os desafios e as potencialidades desse meio, de modo a capacitar educadores para atuar de forma contextualizada e inclusiva.

A elaboração deste trabalho justifica-se pela necessidade de transformar o conhecimento teórico em um material didático acessível, que sirva como ferramenta de ensino e reflexão sobre a prática docente nas áreas rurais. A experiência surgiu da necessidade de transpor o conhecimento consolidado inicialmente em uma apresentação de slides da disciplina de História da Educação, para um formato mais acessível, visual e engajador: o infográfico.

É fundamental destacar a distinção entre as nomenclaturas **Educação no campo** e **Educação do campo**. A primeira refere-se ao lugar físico onde a educação acontece, em escolas localizadas em espaços rurais, garantindo o direito à educação e evitando que crianças e jovens tenham que se deslocar para as cidades para estudar. Já a Educação do Campo é um projeto político-pedagógico construído pelos próprios sujeitos do campo, com foco em sua identidade, cultura e na transformação social (CALDART, 2002).

Conforme destaca Arroyo (2008), pensar a Educação do Campo implica reconhecer os sujeitos que nela vivem, seus tempos, culturas e modos de produzir saberes. O autor afirma que a escola do campo deve se articular às lutas sociais e à valorização das experiências dos trabalhadores, superando o modelo urbano e homogêneo de educação.

Nessa perspectiva, compreender a Educação do Campo exige também reconhecer os obstáculos históricos e estruturais que dificultam a efetivação de uma educação realmente emancipatória e contextualizada. As condições materiais, políticas e culturais do campo impactam diretamente o trabalho docente e o direito à aprendizagem, revelando uma série de desafios que ainda precisam ser enfrentados para que o ideal defendido por Arroyo se concretize na prática escolar.

Desafios da educação Campesina

- **Infraestrutura precária e acesso limitado:** falta de recursos, transporte escolar inadequado e fechamento de escolas;
- **Qualidade de ensino e conteúdo curricular:** currículo descontextualizado, classes multisseriadas, falta de valorização dos saberes locais;
- **Questões sociopolíticas e culturais:** trabalho infantil e desigualdade social;
- **Formação e fixação de professores:** qualificação inadequada e falta de valorização profissional.

O presente relato visa, portanto, registrar esse percurso metodológico e reflexivo, analisando a importância da produção de materiais didáticos como parte integrante da formação acadêmica e profissional.

Para transformar esse conhecimento teórico em prática efetiva, tornou-se necessário definir objetivos claros que orientassem a produção do material e a reflexão sobre a experiência. A partir dessa perspectiva, os objetivos delineiam não apenas o que se pretende

alcançar com a criação do infográfico, mas também como ele pode servir como recurso pedagógico para fortalecer a formação de professores e valorizar os saberes do campo.

Objetivo

O objetivo principal desta experiência foi sintetizar o conteúdo estudado sobre Educação no Campo e os desafios e potencialidades inerentes a ela, por meio da criação de um infográfico. Esse material visa funcionar como um recurso de ensino e formação continuada para professores, além de registrar de forma clara e visual os principais tópicos abordados.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a base teórica e legal da Educação no Campo e do Campo, investigando suas origens históricas, os desafios enfrentados e a legislação que a ampara, como a Lei nº 11.569/2008, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PNEC).
- Sintetizar o conteúdo pesquisado de forma clara e concisa, selecionando os pontos mais relevantes para serem representados graficamente.
- Desenvolver habilidades metodológicas e tecnológicas através do uso da plataforma de design gráfico Canva, explorando suas funcionalidades para a produção de um material de qualidade visual e informativa.
- Analisar a relevância do infográfico como ferramenta pedagógica no contexto da formação docente, avaliando seu potencial para motivar discussões e aprofundar o conhecimento de forma autônoma.
- Contribuir para a comunidade acadêmica do SEMIEDU com um produto que sirva de exemplo prático de como a teoria pode ser aplicada na produção de materiais didáticos inovadores.

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi fundamental adotar um percurso metodológico estruturado que contemplasse tanto a pesquisa teórica quanto a aplicação prática. O planejamento das etapas permitiu organizar o conteúdo, selecionar os materiais de referência e definir estratégias para a produção do infográfico, garantindo que o processo formativo fosse coerente, reflexivo e centrado nas necessidades da Educação do Campo.

Procedimentos metodológicos

A atividade foi desenvolvida no âmbito de uma disciplina do 1º semestre na graduação em Pedagogia. O processo metodológico envolveu a leitura e discussão de textos científicos sobre o tema, incluindo a análise da Lei nº 11.569/2008, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PNEC), e de estudos acadêmicos sobre metodologias de ensino para essa modalidade.

Após essa fase, optou-se pela utilização da plataforma **Canva** para a elaboração do infográfico, dada sua interface intuitiva e diversidade de recursos visuais. A transposição das informações do PowerPoint para a estrutura de infográfico exigiu seleção criteriosa e hierarquização do conteúdo.

Após essa fase, optou-se pela utilização da plataforma **Canva** para a elaboração do infográfico, dada sua interface intuitiva e diversidade de recursos visuais. A transposição das informações do PowerPoint para a estrutura de infográfico exigiu seleção criteriosa e hierarquização do conteúdo.

De acordo com Molina (2017), o processo de formação docente deve priorizar práticas reflexivas que estimulem o educador a produzir conhecimento a partir da realidade em que atua. Nesse sentido, a produção do infográfico consolidou-se como um exercício de autoria, síntese e criatividade, aproximando a teoria da prática e fortalecendo o compromisso com uma educação contextualizada e crítica.

Principais resultados e conclusões

O produto final da atividade foi o infográfico intitulado **“Formando Professores para a Educação no Campo: Saberes e Práticas”**. O material ilustra, de forma concisa e organizada, os principais pontos do tema, destacando a importância de metodologias que respeitem a realidade local, a necessidade de políticas públicas de apoio e as implicações práticas para a atuação docente.

A elaboração do infográfico não se limitou à reprodução de informações, mas exigiu a articulação de conceitos complexos de modo didático e visualmente impactante. A experiência demonstrou a relevância de se utilizar recursos visuais para fortalecer a formação docente e ampliar o alcance do conhecimento produzido na academia.

Mais do que um exercício técnico, a atividade evidenciou o papel do professor como mediador de saberes e agente de transformação social. Ao utilizar recursos tecnológicos, o docente se torna capaz de construir pontes entre o saber científico e o conhecimento popular, promovendo uma educação mais inclusiva e dialógica.

Além disso, a produção do infográfico permitiu aos estudantes desenvolver habilidades de síntese, análise crítica e comunicação visual, competências essenciais para a atuação pedagógica no contexto do campo. O material pode servir como recurso contínuo de formação, incentivando outros professores a refletirem sobre suas práticas e a incorporarem estratégias inovadoras em suas aulas.

A experiência também evidenciou a importância de considerar a diversidade cultural e territorial das comunidades rurais no planejamento das atividades pedagógicas, reforçando que a formação docente deve dialogar constantemente com as especificidades locais. O trabalho contribuiu, ainda, para ampliar a percepção dos estudantes sobre a necessidade de políticas públicas que apoiem a permanência de professores e promovam uma educação equitativa e contextualizada.

Assim, esta experiência reafirma que a formação de professores não deve se limitar à absorção passiva de teorias, mas deve incentivar a produção ativa de conhecimento. O infográfico, enquanto produto visual, representa o ponto de chegada de uma jornada de aprendizado que capacitou os estudantes a transformar o conteúdo acadêmico em uma ferramenta de reflexão e ação.

Em consonância com Arroyo (2012), formar professores para o campo é formar sujeitos críticos, comprometidos com a emancipação humana e com a valorização das experiências e identidades camponesas. Dessa forma, este relato contribui para o debate sobre a inovação na educação e sobre a importância de práticas pedagógicas que reconhecem a pluralidade dos contextos de ensino no Brasil, reforçando o papel do professor como protagonista na transformação social e na valorização do conhecimento local.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Formação de Educadores do Campo e Práticas Emancipatórias**. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.569, de 17 de junho de 2008. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PNEC e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2008.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11693-11-junho-2008-576346-norma-pl.html> . Acesso em 29 set. 2025.



GRUPO DE ESTUDOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE ALINHADA AO PENSAMENTO DECOLONIAL

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Julma D. VILARINHO P. BORELLI

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br

Mariana Roza LORENZZON

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: mariana.lorenzzon@aluno.ufr.edu.br

Kehinde Agnes AKINRUJOMU

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: agnes.k@aluno.ufr.edu.br

Joana BATISTA DE SOUZA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR/MT). E-mail: batista.joana@aluno.ufr.edu.br;

Samara SANTOS SILVA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: samara.santos@aluno.ufr.edu.br

1 A formação em grupos e redes

Nosso objetivo neste texto é compartilhar uma experiência de formação docente que vem sendo desenvolvida desde 2019. Nos referimos ao Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas de Mato Grosso (GEPLIMT). O grupo nasce da inspiração de dois outros grupos: o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), coordenado pelas professoras Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG) e o Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF), coordenado pela profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

Juntos, esses grupos integram o grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, que congrega professoras/es de diferentes localidades do Centro-Oeste. Um dos princípios compartilhados por esses grupos é a busca por promover um espaço de construção de conhecimentos que, em encontros e partilhas, proporcione formação para todas/os as/os integrantes. Essa iniciativa, inspirada pelo pensamento decolonial (Grosfoguel, 2010; 2013, Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007; 2010; Mignolo, 2009; 2012; 2014; Quijano, 2007), tem como base a desierarquização de saberes da universidade e da escola, e a busca por confrontar as estruturas de colonialidades que são reproduzidas nos ambientes de formação docente.

Apesar de serem projetos que se desenvolvem em diferentes espaços, há quatro anos temos promovido um encontro dos três grupos de estudos - o EGEPLIs, como um evento anual. Nesse encontro, partilhamos práxis, convidamos professoras/es para conversas e trocas

de saberes. Como fruto dos eventos, temos feito uma publicação em formato e-book, de acesso gratuito, que reúne os textos dos trabalhos apresentados ao longo do evento. Vale ressaltar que estes livros compartilham prioritariamente conhecimentos construídos e compartilhados por professoras/es da escola. Neste ano, vamos publicar o 4o e-book e estes são os que já estão publicados¹:

Figura: Capas dos e-books



Fonte: arquivo das autoras.

2 Pressupostos e propostas do GEPLIMT

Conforme temos apresentado, pensar a formação docente tendo em vista o desafio decolonial, requer esforços que se contrapõem a uma estrutura historicamente instaurada e reproduzida até os dias de hoje. Autores como Quijano (2007) e Grosfoguel (2010) se referem a uma matriz de poder colonial que continua atuando nas mais diversas esferas de nossas vidas - racial, sexual, de gênero, religiosa, linguística, epistemológica, entre outras. Em cada uma dessas esferas, por meio de binarismos, vão se estabelecendo hierarquias entre, por exemplo, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais, homens e mulheres, cristãos e não-cristãos, línguas europeias e outras línguas, e os conhecimentos válidos e os saberes que não gozam desse status, geralmente, estabelecido por critérios de cientificidade.

Acerca dos parâmetros estabelecidos pela ciência racional eurocêntrica – universalidade, neutralidade e objetividade – sabemos que, desde a instauração do período colonial/moderno, tais critérios têm legitimado o que pode ser considerado conhecimento. Decorrente disso temos exclusão e apagamento de outros saberes, assim como de outras formas de conhecer:

¹ Os links de acesso aos e-books estão em suas respectivas referências.

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (Grosfoguel, 2010, p. 459)

Contraopondo-nos a esses princípios, interessa-nos neste projeto de formação docente visibilizar saberes, ressaltar os espaços de onde vêm e os corpos e subjetividades que atuam em sua coconstrução. Não almejamos universalidade, mas um engajamento ético e político com possibilidades de docências localizadas, que nos desafiem a pensá-las, senti-las, fazê-las de outras formas, afirmando experiências plurais e ampliando horizontes da práxis educativa.

Nesse viés, problematizamos o privilégio epistêmico da universidade, reforçado também pela clássica separação entre teoria e prática. Se entendermos teoria como conhecimento, separá-la da prática atribuindo juízo de valor, ou seja, como uma sendo mais importante que a outra, não faria sentido - não há teoria sem prática e não há prática sem conhecimento. Já nos alertava Tardif (2002, p. 236):

A ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes [...], mas esses saberes não pudessem nem deveriam ser produzidos pelos próprios professores. Compreender por que isso acontece é uma questão de poder e não de saber [...].

São muitas questões de poder quando olhamos para a formação docente e o privilégio dos saberes da universidade. Isso tem estabelecido uma separação dos saberes da escola, que têm sua importância minimizada. A tradicional separação entre teoria e prática acaba por representar também uma desconexão entre universidade e escola, espaços fundamentais para a formação docente. Ao tratar dessas questões é importante que o confronto a essas estruturas se fortaleça na universidade em que, historicamente, colonialidades são reproduzidas e

[...] mantidas vivas em livros, nos critérios para o desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na auto-imagem dos povos; em nossas aspirações, e em muitos aspectos de nossa experiência moderna. De certo modo, como sujeitos modernos nós respiramos colonialidade todo o tempo e todos os dias. (Grosfoguel, 2013, p. 13)

O GEPLIMT tem buscado se nutrir de novos ares, como um grupo em que docentes se encontram voluntariamente para aprender, ensinar, discutir, compartilhar, problematizar suas

questões contextuais em um ambiente de acolhimento mútuo e escuta sensível. Assim nasce a nossa proposta.

As atividades do GEPLIMT são desenvolvidas em encontros mensais, em geral, no terceiro sábado de cada mês. Iniciamos, em dezembro de 2019, com encontros presenciais realizados em uma sala de aula da Universidade Federal de Rondonópolis. A pandemia de COVID-19, bem como o nosso acordo de continuarmos conectados/as naquele momento, nos levou para a modalidade online. Uma vez nessa modalidade, para sempre nela! Na verdade, a razão da manutenção dos encontros online se deu para possibilitar um maior engajamento de professoras/es. O GEPLIMT, que começou como um encontro presencial de professores/as de inglês, hoje é um grupo de estudos de professoras/es de línguas e conta com participantes de outras cidades do entorno de Rondonópolis. O grupo é majoritariamente formado por professoras/es da escola e duas professoras universitárias.

Nossa dinâmica de estudos é organizada semestralmente, quando escolhemos os assuntos, as questões e os textos (artigos, vídeos, podcasts) que vamos focalizar em nossas discussões. Com base nisso, desenvolvemos os nossos estudos e nos encontramos mensalmente, por duas horas para discussão e partilha de nossos saberes e vivências. Para além da responsabilidade com a nossa formação continuada, o GEPLIMT também se constitui como um espaço de afeto e solidariedade. De maneira geral, a docência pode ser uma tarefa muito solitária. Ter um grupo engajado com as questões que perpassam o nosso dia-a-dia é também uma forma de estabelecer laços e parcerias em nossa profissão.

3 Entre laços, nós e desenlaces

Tradicionalmente, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, acontece em ambientes que separam quem ensina e quem aprende - cursos, aulas, palestras, ou seja, espera-se que alguém apresente o conhecimento a ser aprendido por todas/os. Além disso, a organização e a proposição do que será trabalhado também costuma vir preparada para ser desenvolvida com o grupo. A proposta de um grupo de estudos começa rompendo com a presença de alguém que “sabe mais”. Neste contexto, todas/os somos sujeitos de conhecimento e temos o que aprender e ensinar em cada encontro.

Ressignificar o nosso papel é fundamental neste movimento de buscar promover um ambiente de formação docente menos hierarquizado e também de aproximar os contextos da universidade e da escola. Contudo, sabemos que espaços para a formação continuada podem

representar um desafio para professoras/es que já têm muitas aulas em sala de aula. Uma das medidas que temos atualmente em Mato Grosso, e que acaba por dificultar esse engajamento, é a não validação de atividades formativas que aconteçam fora da Secretaria de Educação, como tem acontecido com docentes de língua inglesa. Historicamente, universidades e centros de formação de professores já desenvolveram trabalhos muito importantes, como os desenvolvidos pelos antigos CEFAPROs em Mato Grosso. Medidas como essa, acabam por afastar escola e universidade.

Concluindo, no GEPLIMT temos buscado construir uma proposta de formação que rompa não apenas com as fronteiras de nossas localidades - universidade e escola - mas também com a hierarquização que separa esses contextos. Nossa agenda, discutida colaborativamente, busca contemplar nossas inquietações e desafios. Em nosso encontro anual, esse grupo se transforma em uma rede em que outros grupos de professoras/es partilham saberes, vivências e afetos. Esta tem sido a nossa forma de pensar uma formação outra, que confronte colonialidades. Se você é professor/a de línguas, sinta-se convidado/a a se juntar a nós.

Referências

- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. v. 3. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/673/645/26_71. Acesso em: 16 set. 2025.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- GROSGOUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>. Acesso em: 24 set. 2025.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - Clacso, 2005. p. 8-20.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. v. 2, 145p. Disponível em: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/499/473/1971>. Acesso em: 16 set. 2025.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Rosa (org.). **Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. v. 1, 183p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/E-book_-_Universidadescola_e_educac%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica_cr%C3%ADtica_compartilhando_viv%C3%A2ncias_dos_GEPLIs_GO__MT_e_DF_-_2022.pdf. Acesso em: 16 set. 2025

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

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



IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Nágila Daiane POLITOWSKI

(Docente da rede municipal/Porto dos Gaúchos/Mato Grosso). E-mail: nagilapolitowski@gmail.com

Bruno da Silva MISIAK

(Docente da rede municipal/Porto dos Gaúchos/Mato Grosso). E-mail: bruno.misiak@unemat.br

Cristiane Aparecida Pacheco AMORIM

(Docente da rede municipal/Porto dos Gaúchos/Mato Grosso). E-mail: cristiane_aparecidapacheco@yahoo.com.br

Eliane Maria de JESUS

(Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEdu/UNEMAT). E-mail: eliane.jesus@unemat.br

1 Introdução

O presente trabalho¹ busca apresentar e dialogar sobre a composição de criação e instituição de um Núcleo de Formação no âmbito da rede pública de ensino no interior do estado de Mato Grosso, ao mesmo tempo em que traz para cena o debate sobre a importância da implementação de Políticas Públicas Educacionais² de valorização e formação dos profissionais da educação na esfera municipal. Para tanto dialoga com a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Núcleo de Formação Educacional – NFE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto dos Gaúchos – MT, foi criado este ano de 2025, com uma equipe formada recentemente e com identidade movediça, por assim dizer, uma vez que essa se constitui em seu movimento formativo. O NFE, tem como objetivo central fomentar a formação continuada dos profissionais da educação do município, na busca pelo fortalecimento da educação pública e de qualidade. Sua criação surge dos anseios dos professores, profissionais do apoio educacional e da própria gestão das escolas, intimando a implementação de uma política de formação própria, para atender as demandas que vêm surgindo no cotidiano das escolas.

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no XXII Encontro Nacional da Anfope – Reunião da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

² As políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (Smarjassi; Arzani, 2021, p.1). Como também nos direitos previstos no âmbito do Plano Nacional de Educação, Plano Estadual e trazendo para uma realidade Local no Plano Municipal de Educação.

Para a tessitura deste texto, elegemos a cartografia³ de Deleuze e Guattari (2004), buscando mapear a composição do NFE no município pesquisado, seus deslocamentos e suas principais ações, destacando dentre elas, a busca em constituir uma identidade profissional tanto pelos professores quanto pelos profissionais do apoio educacional (auxiliar de sala). Movimento este, realizado por meio da criação e implementação de projetos de formação para os profissionais da rede, mobilizando e concentrando tais formações no contexto do Núcleo, que atende não somente pautas formativas levantadas junto aos gestores, secretaria municipal e profissionais da educação, mas, também, dos programas de formação aos quais o município está vinculado, através de regime de colaboração com governo do estado e governo federal, entre eles: Programa Mais Infância MT⁴; Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)⁵ e Programa Alfabetiza MT⁶.

Neste movimento buscamos aqui apresentar o panorama formativo em diálogo com essa política pública municipal que vem sendo implementada e tem se constituído em meio aos saberes e fazeres dos profissionais da educação. O NFE tem mobilizado formações em diálogo com as demandas emergentes e também como subsídio às questões levantadas por professores e profissionais do Apoio Administrativo Educacional que ocupam o cargo de auxiliares de sala. Mostrando-se como um potente instrumento de trocas e suporte à atuação dessas profissionais em sala de aula. Neste movimento, abordaremos um pouco sobre essa especificidade tão cara à educação que é a formação continuada dos seus profissionais.

2 Formação continuada em cena

Em se falando de formação continuada não podemos deixar de dialogar com Nóvoa (2017, p.1111), para quem “a formação dos professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Afinal, está intimamente ligada à constituição do ser e do fazer docente. Afirmar essa especificidade é assumir ainda que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p.1111). E essa profissão é o “ser professor”.

³ De um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos* (Deleuze, 1997, p.75, grifo do autor).

⁴ Programa do Governo do Estado de Mato Grosso, com foco principal na formação de profissionais da Educação Infantil

⁵ O LEEI constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático.

⁶ O Programa abrange estratégias e metodologias, com o objetivo de melhoria dos resultados da alfabetização.

Pode parecer evidente tal máxima, mas, parafraseando Bertolt Brecht, são tempos insanos em que temos que defender o óbvio, e para fazê-lo é preciso reconhecer que não é o título ou diploma que confere identidade ao professor, para além disso, estes se constituem em suas práticas diárias, e essa identidade vai sendo estabelecida conforme se movem em direção ao fazer docente, que ao modo nietzschiano de dizer, os torna o que são⁷.

Sabemos que os desafios da profissão estão para além do estabelecimento de uma identidade, e que a formação é um dentre tantos aspectos a serem debatidos. Contudo, é preciso um ponto de partida, para que caminhemos em direção a superação do que está posto, afinal de contas, a educação é constantemente alvo de críticas e ataques, por vezes, direcionados por aqueles que nem se deram ao trabalho de debruçar-se em compreendê-la. Por isso, aqui se faz um convite para que possamos nos “familiarizar” pela lembrança do que a educação torna possível (Masschelein; Simons, 2017).

Neste ponto, para continuar, talvez devamos nos perguntar, “quantos outros possíveis podem surgir no fazer educação”? Afinal, a quem serve a educação, ao saber ou ao poder? Na busca de um pensar junto sobre, entendemos que muito se tem falado sobre investimento na educação, contudo, este não será suficiente, se na implementação das Políticas Educacionais não houver uma gestão colaborativa e preocupada com seus profissionais; por isso, é também necessário investir em uma governança capaz de desenvolver, monitorar e acompanhar sua execução, organizando para tal se necessário, equipes e mobilizando conselhos no âmbito das Secretarias Municipais de Educação.

Consentimos assim com Silva *et. al.* (2025, p.1037), quando afirma que “as políticas públicas requerem uma visão micro, de gestão técnica, para transformar princípios gerais em práticas específicas. Essa transformação implica desafios de coordenação intersetorial, de gestão participativa e de adaptação às realidades locais. Neste cenário o NFE tem feito frente as formações dos profissionais da educação que atuam no município, centralizando as formações de modo a atender a todos: auxiliares de classe e do atendimento educacional especializado; professores e professoras da Educação Infantil (creche e pré-escola) e professores e professoras da alfabetização.

Para além das formações vinculadas aos programas: LEEI, Mais Infância e Alfabetiza MT, temos ainda o currículo de rede que vem sendo implementado por meio de formações adaptadas para a realidade da sala de aula. Neste ponto, consentimos com Gatti (2013, p.54),

⁷ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

quando pontua “os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente”. E é justamente aqui, que essa política formativa encontra seu propósito, buscando dar visibilidade a atuação dos profissionais da educação nas escolas, por meio de sua capacitação constante, abertura para o diálogo e escuta atenta.

Neste cenário, o texto busca, ainda que brevemente apresentar essa mobilização em nível micro de mover-se adiante, ao trazer para a cena a criação de um Núcleo formativo no âmbito municipal, o que demonstra a tentativa do município na busca por responder a demanda dos profissionais da educação, mostrando ainda o desenho de uma gestão educacional participativa e aberta ao diálogo, afinal, se considerarmos a realidade macro brasileira, “a formação e valorização dos profissionais da educação também têm sido foco de políticas importantes” (Silva *et.al.*, 2025, p.1040).

Compreendemos que a implementação de uma nova política educacional passa por diferentes contextos, que abrangem desde questões de estrutura, contar com profissionais capacitados, ou mesmo obter aceitação. Deste modo, podem ocorrer resistência a mudanças, “essa resistência pode ser observada na relutância em adotar novas metodologias de ensino ou em mudanças curriculares, que muitas vezes são vistas como disruptivas ou desalinhadas com as tradições educacionais locais” (Silva *et.al.*, 2025, p.1047). Por isso é necessária uma construção dialógica com todos os profissionais a fim de que compreendam e tenham a oportunidade de opinar sobre seus anseios e demandas no que tange à formação continuada e o desafio de ser professor.

3 Considerações possíveis

Diante do que foi apresentado, entendemos que é preciso defender que a formação continuada, “não é uma complementação da formação inicial, é um processo de construção e reconstrução de saberes de modo contínuo, é o refletir criticamente a prática pedagógica a partir da realidade” (Mendes; Crusoé, 2024, p.36). Realidade essa, não definida por políticas verticais, mas, sim pelas vivências que atravessam o cotidiano das nossas escolas e se corporificam na constituição do ser professor.

Falando na dimensão do vivenciado compreendemos que educação é posicionamento e como tal tem caráter político, reflexivo e crítico, portanto, não pode ser tomada com inconsistência. É preciso avançar afirmando-a com a potência que possui, reconhecendo seu papel crucial para a mudança social e crítica a realidades excludentes que por vezes se instauram

em nossas escolas. Negar essa sua especificidade é negar a nós mesmos enquanto educadores que desempenham importante função como agentes dessa mudança que desejamos ver acontecer.

Em síntese, nos deslocamentos realizados na escrita deste texto buscamos por meio da apresentação de uma política instituída no âmbito municipal, manifestar a defesa de uma educação pública que seja pautada no compromisso com os profissionais da educação e com a escola pública, gratuita e de qualidade para nossas crianças, o que está diretamente ligado a implementação de políticas de valorização e formação docente.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução: Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENDES, Cleidiane Nogueira Prates; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Formação Continuada de Professores (as) nas Diretrizes Curriculares Nacionais 2015 e 2020: Algumas Reflexões. *In*: CUNHA, Ana Luiza Salgado; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé (orgs.). **Formação de professores, prática de ensino e currículo: estudos na região nordeste**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 06 abr. 2025.

SILVA, Marcelo Lima da; SILVA, Maria de Lourdes de Souza Nunes; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. Desafios e Oportunidades na Implementação de Políticas Públicas Educacionais. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v.7, n.3, p.1033-1050, 2025.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021.



INFÂNCIAS E PERTENCIMENTO CULTURAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROGRAMA LEEI EM TANGARÁ DA SERRA

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Maria de Lourdes Mendes CARVALHO

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

Kátia Maria Kunntz BECK

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

Paulo Correia Franchini BRITO

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

1 Introdução

A Educação Infantil no Brasil vem sendo desafiada a articular a valorização da cultura local, o respeito às singularidades das crianças e a promoção de experiências significativas de aprendizagem. Nesse cenário, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/MT) constitui uma política pública que articula formação docente, práticas pedagógicas e fortalecimento do pertencimento cultural.

O presente relato de experiência tem como objetivo discutir vivências pedagógicas desenvolvidas no município de Tangará da Serra, no âmbito do LEEI, que se configuraram como possibilidades de ampliação cultural e ressignificação da prática docente. Busca-se evidenciar como a imersão no território e nas narrativas da comunidade possibilitou a construção de experiências educativas que fortaleceram tanto a identidade das crianças quanto a formação das professoras.

A metáfora do voo, proposta pelo Programa em 2024, orientou o percurso investigativo, convidando as crianças e os docentes a explorar a cidade, sua história, cultura e natureza. O relato, portanto, busca analisar os impactos desse processo, destacando a articulação entre teoria e prática, infância e cultura, escola e comunidade.

2 Referencial teórico

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos, que constrói significados a partir das interações e da exploração do mundo. A BNCC destaca os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e

conhecer-se e os campos de experiências, que oferecem a base para práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Nesse contexto, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) subsidia a formação de professores, ressaltando a importância da oralidade, da leitura e da escrita como práticas culturais e sociais. A obra defende que o ato de ler o mundo antecede a leitura da palavra, ecoando as contribuições de Paulo Freire (1989), que enfatiza o caráter político e transformador da educação.

Outro aporte relevante é o pensamento de Michel de Certeau (1994), ao discutir o espaço como campo de narrativas, onde práticas cotidianas produzem significados e identidades. Ao transpor tal reflexão para o universo da Educação Infantil, compreende-se a cidade como texto vivo a ser lido, narrado e ressignificado pelas crianças.

A metáfora do voo, elaborada pelo LEEI (2024), reforça a ideia de que investigar é lançar-se em descobertas, experimentando o território como lugar de pertencimento e produção de sentidos.

3 Metodologia

O projeto “Voando com as Crianças e as Infâncias Mato-Grossenses: Revoadas sobre o Município de Tangará da Serra” propõe um sobrevoo simbólico sobre o município, explorando sua história, cultura e natureza. Busca-se promover a participação ativa das crianças, estimulando a escuta, a imaginação e a compreensão de si e do outro. 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.

Trata-se de uma experiência de caráter qualitativo, participativo e exploratório, inserida no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil de Tangará da Serra. O percurso metodológico compreendeu: Ateliês pedagógicos e rodas de conversa: espaços de escuta e planejamento coletivo, nos quais professoras vivenciaram práticas investigativas em homologia às experiências propostas para as crianças; Pesquisa documental e história oral: levantamento de narrativas, registros e memórias da comunidade local; Visitas guiadas: exploração de espaços culturais, históricos e naturais do município, a fim de ampliar repertórios de professores e crianças; Vivências práticas: produção de narrativas orais e escritas, dramatizações, registros iconográficos, rimas, cantigas e esculturas efêmeras com elementos da natureza.

O trabalho foi desenvolvido em parceria entre professores, gestores e comunidade, destacando a escuta sensível e a valorização da infância como protagonistas do processo educativo.

4 Projeto

A partir da construção de uma narrativa encorajadora, aproximadamente 104 professores que atuam com crianças de 4 e 5 anos no município foram desafiados a sensibilizar e instigar a curiosidade das crianças sobre o lugar de pertencimento. Os convites foram variados, propondo que as crianças descobrissem e valorizassem sua própria cidade, desenvolvendo um senso de identidade e pertencimento desde a primeira infância. Algumas das perguntas que nortearam essa exploração foram: "Vamos passear pelo município para conhecê-lo melhor?", "Se você fosse um passarinho voando sobre nossa cidade, onde gostaria de pousar?", "O que você mais gosta no município?", "O que gostaria que fosse diferente?", "Se pudesse fazer melhorias, o que faria?".

Destaca-se a realização do *Ateliê Bem Olhar das Crianças*, no qual as experiências vivenciadas a partir do convite para conhecer melhor o município estimulou narrativas infantis que despertaram o interesse pela pesquisa e investigação de temas até então não explorados. Assim, cada turma, orientada pelo professor, aprofundou-se em diferentes aspectos do município. Embora alguns locais tenham sido amplamente explorados, emergiram temáticas específicas conforme as discussões e curiosidades das crianças.

Entre as aproximadamente 2.600 crianças da rede municipal, alguns dos temas pesquisados foram: *Revoadas sobre o município de Tangará da Serra: Conhecendo a cultura indígena Haliti Paresi; Autores de Literatura Infantil de Tangará da Serra; A vida dos Macacos no Bosque; Feira do Produtor de Tangará da Serra; Copertan - Pequenos Engenheiros cooperando por um mundo melhor; Voando em direção à cultura e ao artesanato da nossa cidade: Arte com barro e cerâmica; Reciclar para um mundo mais divertido; Passeio no Bosque: Animais e Córrego São João; Um voo ao Parque da Família; Conhecendo os Paresi: História, cultura e tradições; Bosque Municipal de Tangará da Serra - Ilto Ferreira Coutinho; Passeio na Zona Rural do Distrito de Progresso; Tangará: Cidade de Cachoeiras; Sala de Memórias de Tangará da Serra; Árvores nativas da nossa região: Pau-Brasil, Jatobá e Cedro; Infâncias e Agro: Revoadas sobre o Campo; A Flora dos Ipês; Os Animais do Parque Natural Ilto Ferreira Coutinho; A Primavera de Tangará da Serra; A Cultura das Famílias Tangaraenses de Comer Pastéis e Caldo de Cana na Feira; Características Histórico-Culturais do Distrito de Progresso - Abacaxi; História do Nome da Cidade de Tangará da Serra; Vidas*

que mudaram vidas; A Contribuição da agricultura familiar da Gleba Triângulo para a cidade de Tangará da Serra; O que é que tem na feira?; e Estádio Mané Garrincha.

Os projetos proporcionaram um sobrevoo simbólico das crianças e professores pelo município, promovendo a compreensão e o respeito à cultura indígena na formação da identidade local, além da valorização da história e das tradições do povo Haliti Paresi. Também possibilitaram o conhecimento da diversidade natural da região, o reconhecimento dos principais eventos históricos e sua importância para a comunidade, a valorização do patrimônio cultural e natural e o estímulo à curiosidade e à exploração por meio de atividades práticas e criativas.

As vivências significativas foram materializadas por meio de passeios, entrevistas, pesquisas, painéis, textos coletivos, rimas, músicas, dramatizações, contação de histórias, registros gráficos e ilustrações. Nesse processo, as diferentes linguagens permitiram que crianças e professores fizessem descobertas, questionamentos e reflexões. Michel de Certeau (1994) nos ensina que a narração e a autoria não são apenas habilidades a serem ensinadas, mas formas vivas de expressão que emergem naturalmente no cotidiano infantil. Para ele, a narração é uma maneira de se apropriar do mundo, construir significados e exercer autoria.

Na Educação Infantil, isso significa que as crianças não apenas aprendem histórias e conceitos, mas também criam, reinventam e ressignificam narrativas a partir de suas vivências. Esse processo foi evidenciado ao longo do desenvolvimento dos projetos, tanto pela alegria das descobertas quanto pela participação ativa das crianças. Algumas apresentavam aos colegas espaços que já conheciam, enquanto outras superavam a timidez ao longo da pesquisa. O entusiasmo era visível, como demonstrado pelo questionamento de uma criança de 5 anos à sua professora: *"Qual espaço de Tangará nós iremos conhecer agora? Eu amei conhecer com os meus amigos a feira do produtor!"*.

Outro momento marcante ocorreu durante uma entrevista, quando duas crianças foram questionadas sobre a pesquisa que estavam desenvolvendo. Uma delas respondeu: *"Eu gostei mais das rimas que a gente fez depois de voltar da horta."* Essas narrativas reforçam a importância da tradição oral na construção do conhecimento, como discutido por Certeau (1994), que enfatiza o papel das crianças na criação de suas próprias histórias a partir da cultura que as cerca.

5. Discussão dos resultados

Os resultados evidenciaram impactos em três dimensões: infância, prática docente e comunidade. As crianças ampliaram seu olhar sobre a cidade, antes restrito ao entorno familiar, passando a reconhecer e valorizar diferentes espaços culturais e naturais. Esse processo fortaleceu o protagonismo infantil, uma vez que, ao participar de pesquisas, entrevistas e registros, transformaram vivências cotidianas em narrativas autorais, confirmando a relevância da narrativa como forma de apropriação do mundo (CERTEAU, 1994).

Para os professores, o projeto provocou ressignificações metodológicas. A escuta sensível e a valorização das experiências infantis favoreceram o planejamento de práticas investigativas, além da constituição de um repertório coletivo a ser expandido em novas propostas. A cidade passou a ser percebida como espaço vivo de aprendizagem, o que potencializou a integração entre escola, território e cultura local.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. A socialização das descobertas na Feira de Literatura Infantil promoveu maior envolvimento das famílias, que passaram a valorizar e estender as aprendizagens para além do espaço escolar. Esses achados dialogam com a BNCC ao reafirmar que o direito de explorar e participar se concretiza quando a escola se abre ao território e reconhece as múltiplas linguagens infantis, destacando a metáfora do voo como símbolo do protagonismo e da formação docente.

6 Considerações finais

A experiência relatada demonstra que o Programa LEEI constitui uma política pública potente para a Educação Infantil, pois promove a integração entre formação docente, cultura local e práticas significativas de leitura e escrita.

Ao investigar o território e dar voz às crianças, reafirma-se o papel da escola como espaço de pertencimento e produção cultural. As professoras, ao vivenciarem experiências investigativas, ressignificam suas práticas e assumem uma postura reflexiva e criadora.

Conclui-se que a valorização das experiências infantis e a construção de narrativas autorais são estratégias potentes para promover aprendizagens significativas. Ao explorar o município com um olhar investigativo, as crianças não apenas ampliaram seus conhecimentos sobre a cidade, mas também desenvolveram um vínculo afetivo com o território onde vivem. Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de continuidade dessas práticas e o aprofundamento das parcerias com instituições culturais e sociais do município.

Assim, as vivências em Tangará da Serra reafirmam que infância, território e cultura, quando articulados, constituem caminhos fecundos para a formação de professores e para a educação de qualidade na primeira infância.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.;. 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p. : il.;. 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.



O ENSINO DAS GINÁSTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – PROEF/UFMT

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Maria Rita Moraes VITÓRIO

(ProEF/UFMT). E-mail: maria.ritamoraes94@gmail.com

Joslaine Antônia da Silva Monteiro VOLGARIM

(ProEF/UFMT). E-mail:joslaine_monteiro@hotmail.com

Clarissa TONON

(ProEF/UFMT). E-mail: clarissa.tonon@gmail.com

Manoel Francelino da SILVA FILHO

(ProEF/UFMT). E-mail: mfilho1989@hotmail.com

Ana Carrilho Romero GRUNENVALDT

(Faculdade de Educação Física/UFMT). E-mail: anacarrilho12@yahoo.com.br

1 Introdução

A Ginástica é uma modalidade com vasta diversidade de movimentos e com ampla gama de possibilidades pedagógicas para a escola, especialmente no contexto das aulas de Educação Física, sendo um instrumento pedagógico completo, que integra corpo, mente e relações sociais. Encontramos em Marcassa (2004), a abordagem da Ginástica como uma linguagem corporal, veículo e instrumento de comunicação, sendo importante no contexto escolar.

Em suas múltiplas manifestações, a Ginástica é um dos componentes mais antigos e significativos da cultura corporal de movimento. Betti (2021) refere-se a Ginástica como tendo uma incontável possibilidade de movimentações, criações e recriações, podendo ser expressada por meio de gestos e sequências de movimentos.

Atualmente, a Ginástica apresenta-se como um conteúdo que faz parte das unidades temáticas da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento norteador da educação básica brasileira. Nele as Ginásticas são apresentadas em: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal (Brasil, 2018). Esse documento é uma ferramenta pedagógica relevante para a formação integral dos estudantes, tendo em vista que, manifesta-se como uma linguagem corporal em suas diversas formas de expressão e comunicação. No entanto, apesar de sua presença histórica nas práticas escolares, presente nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na BNCC, a Ginástica ainda ocupa um espaço tímido nas aulas de Educação Física.

Aprofundar-se no tema da Ginástica pode ajudar os professores a expandir suas metodologias de ensino, além de proporcionar a oportunidade de vivenciar novas experiências de movimento. Para o professor de Educação Física, atualizar-se sobre a Ginástica significa ampliar repertórios metodológicos, compreender suas possibilidades pedagógicas e criar condições para que os estudantes tenham contato com práticas corporais que estimulam coordenação, ritmo, expressividade, criatividade e consciência corporal.

A formação continuada, nesse sentido, contribui para um percurso de pesquisas, produção e contextualização do conhecimento. Logo, a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do docente, pois, por sua via, o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem (Chimentão, 2010).

Trazer a Ginástica para o centro das discussões em cursos de pós-graduação em Educação Física pode contribuir para a valorização do patrimônio cultural do movimento, estimulando pesquisas aplicadas e formação de profissionais mais críticos e criativos, capazes de repensar a prática pedagógica e contribuir para que a Ginástica ocupe o espaço que merece na educação e na sociedade.

Este trabalho busca trazer a experiência vivida na disciplina “Ensino das Ginásticas”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, e a importância de abordar essa temática nos cursos de Pós-graduação em Educação Física, sendo significativo no processo de fortalecimento pedagógico, cultural e profissional do professor de Educação Física (EF), ajudando a consolidar as Ginásticas como conteúdos fundamentais da EF escolar.

2 Procedimentos metodológicos

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), é um curso presencial, no modelo híbrido com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior associada no contexto do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O Mestrado profissional em Educação Física ProEF de Cuiabá/MT tem como polo a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com encontros quinzenais/mensais e atividades semanais na Plataforma da Unesp.

São ofertadas, durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, diversas disciplinas, entre elas: Ensino dos Jogos e Brincadeiras; Problemáticas

da Educação Física; Escola, Educação Física e Inclusão; e a disciplina “Ensino das Ginásticas”, que é ofertada de forma totalmente presencial, geralmente, entre os meses de janeiro e fevereiro. Para a turma 05 do ProEF, campus UFMT, a disciplina foi ministrada pela professora Doutora Ana Carrilho Romero Grunennvaldt, na semana do dia 20/01/2025 ao dia 24/01/2025, nas dependências da FEF – Faculdade de Educação Física da UFMT.

A proposta da disciplina abrangia: apresentar o contexto histórico da Ginástica e as implicações temáticas dessas considerações para o seu trato na escola; apresentar a Ginástica, seus conteúdos, suas possibilidades como manifestações e a BNCC com suas considerações sobre o tema; realizar um debate tendo como base as pesquisas que tratam da presença/ausência da Ginástica na escola; expor e debater as possibilidades da Ginástica Rítmica Desportiva na escola; realizar um debate tendo como base as pesquisas que tratam das origens da Ginástica e seu diálogo com outras manifestações da cultura corporal (jogo, dança, esporte); ofertar oficinas com atividades da Ginástica de Consciência Corporal (GCC) e atividades com a Ginástica Rítmica (GR).

No decorrer das aulas, os mestrandos puderam conhecer os principais apontamentos históricos da Ginástica, seus métodos e desdobramentos na educação brasileira, quais foram as considerações e dificuldades sobre o desenvolvimento de propostas da Ginástica nas escolas brasileiras, como trabalhar a Ginástica nas aulas de Educação Física escolar, a relação da Ginástica e suas raízes, bem como sua interface com outros conteúdos da Educação Física. Foram feitos debates, rodas de conversas, exposições de pesquisas e estudos, abertura para esclarecimentos de grupos, que discorressem sobre a temática, exibição do filme “Sonhos tropicais” e, participações nas oficinas de GCC e GR (ministradas por discentes do programa de mestrado).

Figura 1 – Textos utilizados durante a disciplina “Ensino das Ginásticas”

TEXTOS DE REFERÊNCIA
Texto: VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.
Texto: AVILA, A. B.; PEREIRA, A. M.; CESÁRIO, M. A ginástica na Base Nacional Comum Curricular. Anais do 10º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 5º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física -UJEL - Londrina – 2021.
Texto: SCHIAVON, L.; PICCOLO, V. L. N. Piccolo. A ginástica vai à escola. Movimento, vol. 13, nº. 3, 2007.
Texto: BOAVENTURA, P. L. Possibilidades de transformação da ginástica rítmica em esporte-conteúdo nas aulas de Educação Física. Cadernos de Formação RBCE, p. 45-55, mar. 2014.
Texto: RINALDI, I. P. B.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. Movimento, vol. 15, nº. 4, 2009.

Fonte: acervo dos autores (2025).

As oficinas de atividades de Ginástica de Conscientização Corporal e Ginástica Rítmica aconteceram em dias distintos, no ginásio de esportes da FEF (Faculdade de Educação Física) do campus da UFMT. No dia 22 de janeiro de 2025 a “Oficina de GCC” e dia 23 de janeiro de 2025 a “Oficina de GR”, ministradas por alunas da turma 05 do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF/UFMT.

A oficina de atividades de Ginástica de Conscientização Corporal buscou ofertar vivências de meditação, ao som do pau de chuva, com um alongamento dos membros superiores e inferiores. Também foi desenvolvida uma sequência de movimentos do Yoga, que se chama *Surya namaskar*, conhecida como a saudação ao sol, dinâmicas com posturas de Yoga, o *Savasana* e movimentos de relaxamento.

Figura 2 – Oficina com atividades da Ginástica de Conscientização Corporal (GCC)



Fonte: acervo dos autores (2025).

A oficina de atividades de Ginástica Rítmica buscou ofertar vivências de movimentos com os cinco aparelhos da modalidade, sendo eles: arco, bola, fita, maçãs e corda. Além de movimentos de rotações, equilíbrios e saltos, com os aparelhos. Também foram trabalhados movimentos de duplas, trios e quartetos, com combinações e lançamentos dos aparelhos da modalidade. Ao final da oficina foram apresentadas possibilidades de utilização de materiais alternativos e recicláveis, que podem ser encontrados no cotidiano ou com baixo custo, para confecções dos aparelhos da Ginástica Rítmica.

Figura 3 – Oficina com atividades da Ginástica Rítmica (GR)



Fonte: acervo dos autores (2025).

3 Resultados

Durante a semana de aula da disciplina “Ensino das Ginásticas” foi observada a gama de possibilidades que essa temática pode proporcionar na escola, sendo importante na formação continuada de professores de Educação física e tendo papel significativo quando ofertada na pós-graduação.

Foram feitos, ao decorrer das aulas, diversos debates, rodas de conversas e aulas expositivas que abordaram como a Ginástica pode ser um grande e importante fenômeno cultural. Todavia trabalhá-las nas escolas públicas tem apresentado desafios consideráveis. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos financeiros para aquisição de materiais adequados, além da carência de infraestrutura, que limita as opções de trabalho e dificulta a realização de atividades mais complexas. Muitas escolas não possuem quadras poliesportivas com dimensões e piso adequados para a prática da ginástica, o que pode comprometer a segurança dos alunos e a qualidade das aulas.

Durante uma das oficinas foram apresentadas possibilidades de se trabalhar Ginástica na escola com materiais alternativos e recicláveis: maçãs feitas de garrafas PET, fitas confeccionadas com sacolas plásticas, bolas improvisadas com jornais e fitas adesivas. Assim como possibilidades de trabalhos coletivos e colaborativos, com coreografias, pequenos circuitos de movimentos, jogos rítmicos que valorizem a cooperação, integração com a música

e a dança, uso de ritmos regionais, como o siriri e o cururu, para relacionar a ginástica às práticas culturais locais do nosso estado.

Pudemos refletir, durante a disciplina, que a Ginástica pode ser trabalhada não como reprodução de técnicas prontas, mas como espaço para experimentação, imaginação e protagonismo dos estudantes. Podendo ser inserida como parte de projetos interdisciplinares, aproximando a ginástica da arte, da história e da cultura corporal, ampliando a compreensão dos alunos sobre suas origens e significados. Essas alternativas permitem democratizar o acesso à Ginástica, tornando-a possível mesmo em contextos adversos das escolas públicas.

4 Considerações finais

Por fim, que este trabalho possa cumprir a função de instigar cada vez mais o debate sobre a Ginástica como parte da formação de professores de Educação Física. Que sirva de elemento de difusão do conhecimento de um conteúdo de ensino o qual se volta, pedagógica e especificamente para a corporeidade, proporcionando melhorias cognitivo-motoras aos estudantes da Educação Básica. Sugerimos a realização de mais pesquisas envolvendo a Ginástica, sobretudo sua inserção nos currículos de outras instituições de Ensino Superior, em outros contextos culturais e geográficos, enriquecendo o debate na área e proporcionando a reflexão necessária para uma efetiva mudança.

Ao explorar as possibilidades que a ginástica pode proporcionar no ambiente escolar, os professores de Educação Física podem superar os desafios e oferecer aos estudantes uma experiência enriquecedora. A Ginástica não só contribui para a melhoria da saúde e bem-estar, mas também estimula a criatividade, a cooperação e a autoconfiança, habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

Referências

- BETTI, Mauro. **As três semióticas e a Educação Física como linguagem. Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021021, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. Londrina: Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
- MARCASSA, Luciana. **Metodologia Do Ensino Da Ginástica: Novos Olhares, Novas Perspectivas**. Pensar a Prática 7/2: 171-186, Jul./Dez. 2004.



O ENSINO DO HANDEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS VIVENCIADAS PELOS BOLSISTAS DO PIBID NO ENSINO MÉDIO

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Gustavo LEITE DOS SANTOS

(Bolsista PIBID/ Educação Física-UNEMAT). E-mail: Gustavo.santos1@unemat.br

Elaine Catarina GERALDES NUNES

(Professora Supervisora PIBID/UNEMAT). E-mail: Elaine.geraldes@edu.mt.gov.br

Pollyana CRISTINA HURTADO LEITE

(Bolsista PIBID/ Educação Física-UNEMAT). E-mail: pollyana.cristina@unemat.br

1 Introdução

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência tem por objetivo vincular futuros professores ao ambiente escolar, e tem a finalidade promover uma formação acadêmica mais completa, através da aproximação com a escola. Este relato apresenta vivências do PIBID-Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, desenvolvidas na Escola Estadual Cívico Militar Ana Maria Das Graças de Souza Noronha, com alunos do Ensino Médio no primeiro semestre de 2025. Relataremos como a escola está organizada, ação do planejamento, e desenvolvimentos das observações e intervenções.

A Escola Estadual Cívico Militar Professora Ana M das Graças Souza Noronha, em Cáceres – MT, insere-se em um contexto educacional marcado por desafios sociais e econômicos e estruturais. Fundada em 1985, a instituição conta com uma estrutura ampla para o ensino, oferecendo recursos como uma quadra sem cobertura, bolas, bambolês, biblioteca, Chromebook, salas climatizadas e matérias pedagógicos diversificados. Entretanto, a comunidade escolar apresenta vulnerabilidades, com muitas famílias dependendo de programas sociais e atuando em empregos informais ou temporários. Nesse cenário, a escola cumpre um papel fundamental não apenas na formação acadêmica, mas também como espaço de apoio social, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e auxiliando suas famílias em diferentes necessidades.

A Educação Física escolar, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como finalidade o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando aspectos motores, cognitivos e socioemocionais, além de promover experiências que estimulem a cooperação, o respeito às diferenças e a participação de todos, independentemente de suas habilidades. Nesse contexto, o handebol se apresenta como uma modalidade esportiva de

grande relevância, pois favorece o trabalho em equipe, a tomada de decisão rápida, a coordenação motora e a resistência física, ao mesmo tempo em que contribui para a socialização, a inclusão e a formação de valores como o respeito e o fair play.

Nesse cenário, destacamos a atuação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que desempenham um papel essencial ao apoiar a implementação das atividades, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e colaborar com a mediação pedagógica. A presença dos bolsistas favorece a vivência prática, o fortalecimento da aprendizagem significativa e o planejamento de estratégias inclusivas e motivadoras. Assim, a abordagem do handebol, aliada às diretrizes da BNCC e ao apoio do PIBID, contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando suas competências físicas, cognitivas e socioemocionais, além de valorizar a diversidade e promover a inclusão no ambiente escolar.

2 Sobre o Handebol

O Handebol se refere a um conjunto de modalidades que visam comparar a capacidade de um grupo levar a bola até o campo defendido pela equipe adversária, mantendo o domínio do objeto até o alcance da pontuação (BRASIL, 2018).

Cordeiro e Levandowski (2016) ressaltam que o Handebol é uma modalidade esportiva cujo objetivo é conduzir a bola e arremessá-la com as mãos ao gol adversário, seu nome vem do termo inglês, em que Hand significa mão e ball significa bola.

No contexto educacional brasileiro, o handebol é classificado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) dentro da unidade temática Esportes, mais especificamente no grupo dos Jogos de Invasão, em que os alunos são desafiados a desenvolver estratégias coletivas, raciocínio tático e cooperação. Kunz (1994) resalta que, mais do que um simples conjunto de técnicas, o handebol deve ser compreendido como uma prática social e educativa, que proporciona experiências significativas de interação, respeito às regras e valorização do trabalho em equipe.

Complementando essa visão, Garganta (1998) explica que os jogos desportivos coletivos, como o handebol, caracterizam-se pela imprevisibilidade e pela necessidade de constante tomada de decisão, o que demanda dos praticantes não apenas habilidades motoras, mas também competências táticas e cognitivas. Essa característica faz do handebol um importante

recurso pedagógico para o desenvolvimento integral dos alunos, unindo aspectos físicos, sociais e intelectuais.

2.2 Handebol como Cultura Corporal:

A análise do handebol como cultura corporal vai além do domínio técnico da modalidade, envolvendo dimensões sociais, cognitivas e afetivas dos alunos. Segundo Santos (1999), cultura é uma preocupação contemporânea que busca compreender os caminhos históricos e sociais que moldam as relações humanas. Nesse sentido, o handebol, enquanto prática social e esportiva, constitui uma manifestação da cultura humana, carregada de significados e valores compartilhados. Complementando essa perspectiva, o Coletivo de Autores (1992) define cultura corporal como as práticas de movimento socialmente produzidas — esportes, danças, brincadeiras e jogos — que expressam valores, normas e tradições de uma sociedade.

No contexto escolar, o handebol é uma oportunidade para desenvolver habilidades motoras, raciocínio tático, cooperação e tomada de decisão, alinhando-se às diretrizes da BNCC (2018) que orienta a Educação Física a integrar aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Além disso, a prática deve ser inclusiva, contemplando alunos com diferentes habilidades e limitações, promovendo experiências significativas e participação plena (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003). A vivência no âmbito do PIBID evidencia que o handebol, enquanto cultura corporal, permite ao bolsista desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas, promovendo aprendizagem ativa e valores sociais, ao mesmo tempo em que fortalece a formação integral dos estudantes (BRATCH, 1999; DAOLIO, 2002).

3 Sobre a Escola

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/UNEMAT é um dos núcleos desse importante Programa na Escola Estadual, Ana Maria, localizada no bairro Cohab Nova, em Cáceres – MT, foi fundada em 1985 e funciona em prédio próprio, nos turnos matutino e vespertino.

A comunidade escolar é marcada por vulnerabilidade social, pois grande parte das famílias depende de programas sociais, como o Bolsa Família, e os responsáveis, em sua maioria, atuam em trabalhos informais ou temporários, recebendo menos de um salário mínimo. Apesar disso, a maioria reside em casas próprias oriundas de programas habitacionais e possui acesso à internet e aparelhos celulares. Nesse contexto, a escola não se limita ao papel de ensino,

mas também atua como ponto de apoio social, auxiliando e orientando os alunos e suas famílias em diversas situações.

Quando tratamos dos desafios escolares, foi possível observar alguns fatores que dificultaram a sequência das aulas, tanto teóricas quanto práticas. Em determinados horários, precisávamos adiantar as atividades para evitar que os alunos fossem prejudicados pelo excesso de sol, já que a escola não dispõe de uma estrutura adequada para a realização das práticas. Como alternativa, havia um espaço semelhante a um galpão que, por ser coberto, pôde ser utilizado nos momentos em que a quadra se encontrava muito quente. Esse espaço funcionava como uma forma de amenizar o calor e tornar as atividades mais viáveis diante das condições climáticas.

4 O PIBID

Segundo a CAPES (2025), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa aproximar estudantes de licenciatura da prática pedagógica em escolas públicas, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica. O programa busca enriquecer a formação teórico-prática dos futuros professores, incentivar a pesquisa e a extensão, valorizar as escolas públicas e contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

CAPES define que o PIBID busca "proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Serviços e Informações do Brasil Nesse sentido, destaca-se que o PIBID possibilita uma efetiva integração entre teoria e prática, uma vez que os conhecimentos adquiridos na licenciatura, como a compreensão da BNCC, o estudo das metodologias de ensino e a reflexão sobre a cultura corporal, podem ser experimentados, testados e adaptados à realidade da escola. Essa vivência prática contribui para que o futuro professor desenvolva a capacidade de planejar, aplicar e reavaliar estratégias pedagógicas de forma crítica e contextualizada, compreendendo os desafios e as potencialidades do ambiente escolar. Assim, o programa favorece não apenas a formação acadêmica, mas também a construção da identidade docente e o fortalecimento da relação entre universidade e educação básica.

5 Relato/Experiência

A experiência que tivemos na Escola evidenciou a riqueza e diversidade do ambiente escolar, ao mesmo tempo que proporcionou desafios típicos de qualquer instituição de ensino, como a necessidade de planejamento pedagógico adaptado para atender diferentes perfis de alunos. Essas situações estimulam os bolsistas do PIBID a desenvolverem estratégias criativas e inclusivas, garantindo que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades.

Observamos ainda, a importância da atuação dos bolsistas do PIBID na promoção da inclusão, por meio de estratégias pedagógicas adaptadas, acompanhamento individualizado e incentivo à participação de todos os alunos. Essa atuação evidencia o impacto significativo do programa, tanto na formação profissional dos bolsistas, ao desenvolver competências pedagógicas e sociais, quanto na experiência escolar dos estudantes, que passam a vivenciar um ambiente mais acolhedor, participativo e inclusivo.

Dando continuidade à nossa experiência, planejamos as atividades de Educação Física considerando as demandas e características dos alunos do Ensino Médio, levando em conta suas habilidades, interesses e possíveis dificuldades. Nesse sentido, o handebol se mostrou uma modalidade bastante adequada, pois permite trabalhar competências motoras, cognitivas e sociais de forma integrada, além de possibilitar adaptações para incluir estudantes com deficiência ou limitações específicas.

Durante as aulas, percebemos a necessidade de ajustar regras, materiais e estratégias pedagógicas para garantir a participação de todos, respeitando o ritmo e as necessidades individuais. Essas adaptações não só favoreceram o desenvolvimento motor e a aprendizagem de habilidades de cooperação e trabalho em equipe, como também contribuíram para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, notamos que alguns alunos apresentaram resistência inicial a novas atividades, o que exigiu de nós, bolsistas, criatividade, paciência e persistência, reforçando a importância de manter um planejamento flexível e uma mediação pedagógica contínua. A atuação conjunta nos permitiu observar de perto os processos de socialização, motivação e engajamento dos alunos, possibilitando uma reflexão crítica sobre estratégias capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral de cada estudante.

6 Considerações Finais

Consideramos que a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual Prof.^a Ana Maria das Graças de Souza, foi fundamental

para compreender a importância da aproximação entre os saberes adquiridos na licenciatura e a prática pedagógica. O programa possibilitou vivenciar a realidade escolar, identificar desafios e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas, especialmente nas atividades de Educação Física e na prática do handebol. Dessa forma, o PIBID contribuiu não apenas para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo inclusão, cooperação e socialização, mas também para a formação profissional dos bolsistas, fortalecendo competências pedagógicas, reflexivas e a construção da identidade docente.

7 Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/pibid>. Acesso em: 19 set. 2025.

CORDEIRO, V. H.; LEVANDOSKI, G. **Handebol na escola: uma análise do conhecimento de estudantes do ensino médio**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n. 8, p. 1-15, jul./dez. 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **O desenvolvimento de habilidades de cooperação e interação em jogos coletivos**. 1998.

RAMOS, F.; SILVA, P.; OLIVEIRA, A. **Adaptações pedagógicas na Educação Física escolar**. 2018.

SALLIS, J. F.; PROCHASKA, J. J.; TAYLOR, W. C. **Correlatos da prática de atividade física em crianças e adolescentes**. 2003.

SANTOS, M. O poder da cultura e a cultura no poder: a **disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VEIGA, F. H. Aproximação do licenciando com a realidade escolar e formação docente. 2005.



O OLHAR DO BOLSISTA DO PIBID SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA DE HANDEBOL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Marcia Azevedo RIEFFEL

(Discente de Graduação em Educação Física/Cáceres /Unemat). E-mail: marcia.rieffel@unemat.br

Crisler Cristina Soares CARIOCA

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: crisler.carioca@edu.mt.gov.br

Robson Alex Ferreira

(Docente do curso de Educação Física da UNEMAT/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: Robsonalex@unemat.br

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma importante política pública voltada para a formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando aos licenciandos o contato direto com o cotidiano escolar. De acordo com Gatti et al. (2019), o PIBID constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, pois incentiva a articulação entre teoria e prática e a construção de uma identidade docente fundamentada na reflexão crítica sobre a realidade educacional.

No campo da Educação Física, essa articulação ganha relevância, uma vez que o componente curricular lida diretamente com a corporeidade, a motricidade e as interações sociais dos estudantes. Para Darido e Rangel (2019), a Educação Física escolar deve ser compreendida como uma prática pedagógica que ultrapassa a dimensão biológica, integrando aspectos culturais, sociais e educacionais. Assim, o PIBID possibilita que os licenciandos experimentem diferentes estratégias de ensino, analisando os processos de aprendizagem e refletindo sobre sua futura prática docente, em um movimento dialético entre ação e reflexão.

A iniciação esportiva, em especial no handebol, apresenta-se como um espaço fértil para o desenvolvimento de múltiplas competências. Segundo Greco e Benda (1998), os jogos coletivos, quando tratados em sua complexidade, favorecem a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas, proporcionando aprendizagens que transcendem a mera reprodução técnica. Além disso, González e Darido (2017) destacam que a iniciação esportiva deve priorizar a formação integral do estudante, valorizando a criatividade, a cooperação e o respeito às diferenças, em detrimento de uma perspectiva tecnicista e excludente.

Nesse sentido, compreender o olhar do bolsista do PIBID diante da vivência na iniciação esportiva do handebol permite refletir sobre as potencialidades e os desafios que permeiam a formação docente. Como ressalta Nóvoa (2009), a docência em formação deve ser entendida como um processo de construção identitária e coletiva, no qual as experiências práticas desempenham papel central para o desenvolvimento profissional. Dessa forma, o PIBID não apenas contribui para a consolidação de saberes pedagógicos, mas também possibilita ao futuro professor assumir uma postura crítica, criativa e comprometida com a transformação social.

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, uma vez que busca compreender e refletir sobre práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito escolar. Segundo Minayo (2012), às pesquisas qualitativas permitem interpretar fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando o contexto e as interações. Nessa perspectiva, o relato de experiência se configura como um instrumento relevante para a formação docente, pois possibilita registrar e analisar criticamente as práticas educativas.

As atividades foram realizadas em turmas do 8º A e B do ensino fundamental, na Escola Estadual Militar Tiradentes “Prof. Natalino Ferreira Mendes”, no âmbito do subprojeto de Educação Física do PIBID.

2. Experiências pedagógicas no ensino do handebol

As intervenções pedagógicas foram organizadas de forma progressiva, contemplando atividades de domínio de bola, ensino dos fundamentos básicos do handebol (passe, drible, arremesso), regras e posicionamento dos jogadores. Tais conteúdos correspondem às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apontam para a necessidade de que a Educação Física escolar proporcione o conhecimento dos jogos esportivos em suas diferentes dimensões — técnica, tática, social e cultural.

Além disso, foram promovidos jogos pré-desportivos que configuram-se como atividades pedagógicas buscando aproximar os estudantes das modalidades esportivas de forma adaptada, preservando a ludicidade e facilitando a compreensão das regras e dinâmicas do jogo. Para Paes (2006), esse processo deve priorizar o caráter formativo, no qual a vivência recreativa antecede a especialização técnica, permitindo que os alunos explorem diferentes situações de jogo. Nesse sentido, os jogos pré-desportivos não apenas introduzem os fundamentos do handebol, mas também favorecem a socialização, a cooperação e a participação de todos.

Ao final do bimestre realizamos um amistoso entre as duas turmas, proporcionando aos estudantes a vivência tanto do aspecto recreativo quanto do competitivo do handebol. De acordo com Paes (2006), o processo de iniciação esportiva deve priorizar o caráter lúdico e formativo, criando oportunidades para que os alunos experimentem a modalidade em situações diversas, valorizando a cooperação e a participação. Do mesmo modo, Scaglia (2011) defende que os jogos coletivos, quando mediados pedagogicamente, possibilitam aprendizagens que ultrapassam a técnica, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, do respeito às regras e do espírito de equipe.

Assim, as práticas realizadas revelam-se coerentes com uma proposta de ensino do esporte que ultrapassa a dimensão tecnicista e competitiva, promovendo experiências de socialização, inclusão e construção de valores. Como reforça Bracht (2011), a Educação Física escolar deve assumir o papel de prática social que contribui para a formação integral do estudante, possibilitando-lhe compreender o esporte como fenômeno cultural e educativo.

3- Percepções do bolsista sobre a aprendizagem dos alunos durante a iniciação esportiva

No início das aulas, observou-se que os alunos apresentavam dificuldade de organização em quadra, movimentando-se de forma desordenada e priorizando a disputa individual pela bola. Essa postura inicial reflete o que Paes (2006) aponta como característica comum em processos de iniciação esportiva, quando os estudantes tendem a centralizar o jogo na posse da bola, negligenciando a coletividade. Nesse sentido, a intervenção pedagógica mostrou-se essencial não apenas para evitar situações de risco físico, mas também para favorecer a compreensão das regras e o desenvolvimento de uma cultura de cooperação. Para Scaglia (2011), o papel do professor nos jogos coletivos é criar condições para que os alunos aprendam a se organizar, compreender a lógica do jogo e experimentar a coletividade de forma significativa.

Ao longo das aulas, os estudantes desenvolveram maior confiança em suas ações, superando inseguranças no arremesso e no passe. Esse avanço confirma a perspectiva de Bracht (2011), segundo a qual a Educação Física deve criar situações de aprendizagem que articulem aspectos motores, cognitivos e socioemocionais, ampliando a autonomia dos alunos. O amistoso entre as turmas do 8ºA e 8ºB revelou diferentes dinâmicas: enquanto a turma do 8º A demonstrou maior engajamento e união, a do 8ºB enfrentou desafios relacionados à organização, individualismo e à motivação. Ainda assim, ambas vivenciaram processos de aprendizagem significativos, seja pela conquista esportiva ou pela resiliência diante das

derrotas. Como defende González e Darido (2017), o esporte escolar deve ser compreendido não apenas em sua dimensão competitiva, mas como um espaço de formação integral, no qual tanto vitórias quanto quatro derrotas se convertem em oportunidades pedagógicas.

Do ponto de vista do bolsista, a experiência revelou a complexidade da prática docente. A dificuldade inicial de ver suas instruções não sendo seguidas transformou-se em aprendizado sobre a importância de respeitar os diferentes tempos e formas de assimilação dos alunos. Para Tardif (2014), a prática docente é marcada pela imprevisibilidade e pela necessidade constante de adaptação, exigindo do professor flexibilidade e reflexão sobre suas próprias ações. Nesse contexto, a percepção de que os estudantes reinterpretem as instruções de acordo com sua realidade constituiu um marco na construção de uma postura pedagógica mais crítica e reflexiva.

Esses achados dialogam diretamente com Freire (1996), ao destacar que ensinar exige compreender que a aprendizagem é um processo dialógico, construído coletivamente e mediado pela escuta atenta do educador. No contexto esportivo, o handebol mostrou-se mais do que uma modalidade: foi um instrumento pedagógico para desenvolver cooperação, respeito e superação, em consonância com os princípios da Educação Física escolar que, conforme Darido e Rangel (2005), devem privilegiar experiências inclusivas e formativas, capazes de ampliar a visão dos estudantes sobre a cultura corporal de movimento.

3 Considerações Finais

A experiência vivenciada como bolsista do PIBID na iniciação esportiva de handebol evidenciou que o processo de ensino-aprendizagem vai além do domínio técnico do esporte. Como destacam Greco e Benda (1998), os jogos coletivos, quando abordados pedagogicamente, não se restringem à execução de gestos motores, mas favorecem a formação integral dos sujeitos ao contemplarem dimensões cognitivas, sócio afetivas e relacionais. Nesse sentido, o handebol, quando trabalhado de forma crítica e reflexiva, tornou-se um espaço de construção de valores sociais, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para Bracht (2011), o esporte escolar precisa ser tratado como fenômeno cultural e educativo, no qual se desenvolvem práticas de cooperação, respeito e convivência.

No campo da formação inicial docente, a experiência proporcionou reflexões acerca do papel do professor como mediador das aprendizagens. Para Tardif (2014), a docência envolve a mobilização de saberes múltiplos — disciplinares, pedagógicos e experienciais — que se articulam no cotidiano escolar. Assim, ao vivenciar situações concretas de ensino, o bolsista

pôde compreender que a função docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo estratégias flexíveis, escuta ativa e sensibilidade para lidar com as diferenças dos estudantes.

Além disso, a experiência reforça que o PIBID é uma ferramenta fundamental para a consolidação da identidade docente, ao proporcionar a inserção dos licenciandos na realidade escolar. De acordo com Gatti et al. (2019), o programa constitui-se como um espaço privilegiado de aproximação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre a profissão e contribuindo para a construção de um projeto coletivo de formação. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009) ressalta que a identidade profissional docente se forma na articulação entre experiências pessoais, sociais e institucionais, em um processo permanente de construção.

Portanto, a vivência do bolsista no ensino do handebol, ao mesmo tempo em que possibilitou aprendizagens significativas para os alunos, também se configurou como um laboratório pedagógico para a formação inicial docente, reforçando a relevância do PIBID como política pública de valorização e fortalecimento da docência.

Referências

- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ieda Parra Barbosa. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ieda Parra Barbosa. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. *Profissão docente e formação: perspectivas internacionais e brasileiras*. Brasília: UNESCO, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física e esporte: formação e atuação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Néstor. *Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

PAES, Roberto Rodrigues. *Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAES, Roberto Rodrigues. *Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. *Pedagogia do esporte: conceitos e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. *O ensino dos jogos esportivos coletivos: uma perspectiva para a Educação Física escolar*. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José. *Jogos coletivos esportivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – ensinar a jogar para aprender a jogar*. Campinas: Autores Associados, 2011.

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



O OLHAR DO BOLSISTA PIBIDIANO: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO DO HANDEBOL NA ESCOLA ESTADUAL MILITAR TIRADENTES “PROF. NATALINO FERREIRA MENDES”

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Ana Paula Oliveira de BARROS

(Discente de Educação Física/UNEMAT). E-mail: Annapaulaoliveira0515@gmail.com

Mateus Cristiano de CAMPOS

(Discente de Educação Física/UNEMAT). E-mail: Mateus.campos@unemat.br

Crisler Cristina Soares CARIOCA

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: crisler.carioca@edu.mt.gov.br

Robson Alex FERREIRA

(Docente da Unemat/ Cáceres/ Mato grosso). E-mail: robsonalex@unemat.br

1 Introdução

O handebol é uma modalidade esportiva coletiva de grande relevância no contexto educacional, físico e social, sendo amplamente reconhecido como um recurso pedagógico capaz de promover aprendizagem integrada. Sua prática contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras como agilidade, velocidade, força, coordenação motora e resistência física, além de estimular competências cognitivas como raciocínio rápido, tomada de decisão, percepção espacial e compreensão de estratégias de jogo (SOUZA, 2001; CORREIA, 2006).

No aspecto social, o handebol favorece a integração entre os participantes, promovendo valores como cooperação, respeito, solidariedade e espírito esportivo, fundamentais para a convivência escolar e para a formação cidadã (GOLEMAN, 1995; CORREIA, 2006). Essa dimensão social reforça a importância de inserir a prática esportiva no currículo escolar, não apenas como atividade física, mas como estratégia de desenvolvimento integral do estudante (KENSKI, 2012).

No contexto escolar, a Educação Física deve possibilitar experiências que integrem movimento, aprendizagem e convivência, constituindo um espaço privilegiado para a construção de competências motoras, cognitivas e socioemocionais (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1984). O handebol, enquanto modalidade estruturada e dinâmica, apresenta-se como uma ferramenta pedagógica rica, pois alia o desenvolvimento técnico e tático à construção de valores éticos, ao estímulo ao trabalho em equipe e à capacidade de lidar com desafios e

frustrações. Segundo Savignon (2017), a prática esportiva na escola favorece a construção de aprendizagens significativas quando articulada com metodologias participativas e reflexivas.

O presente estudo foi desenvolvido com a turma do 2º ano C da Escola Estadual Militar Tiradentes – Professor Natalino Ferreira Mendes, buscando relatar e analisar a experiência de bolsistas pibidianos na condução de aulas de iniciação ao handebol. A proposta visou não apenas a transmissão de conteúdos técnicos da modalidade, mas também a promoção de reflexões sobre a importância do esporte como recurso pedagógico, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação inicial de professores de Educação Física.

Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a função da Educação Física escolar como campo formativo, evidenciando o papel do handebol no fortalecimento das dimensões física, cognitiva e socioemocional do processo educativo, assim como seu impacto no processo de iniciação à docência.

2- Desenvolvimento

A docência ocorreu na Escola Estadual Militar Tiradentes – Professor Natalino Ferreira Mendes, localizada na Rua Tiradentes, nº 726, Centro, com a turma do 2º ano C. As aulas aconteceram semanalmente, com duração de duas horas cada, estruturadas em atividades progressivas que contemplaram aspectos técnicos, táticos e teóricos do handebol.

Na primeira aula, foi apresentada a proposta pedagógica aos alunos, promovendo diálogo sobre experiências anteriores com o esporte e conhecimento das regras. Realizou-se um aquecimento, seguido da apresentação dos tipos de bolas utilizadas no handebol (H3, H2 e H1), explicando suas diferenças e permitindo que todos experimentassem manuseá-las. Trabalhou-se também o passe (de ombro e quicado) e uma dinâmica de deslocamento com bola, estimulando coordenação motora, rapidez e espírito competitivo saudável.

Na segunda aula, os alunos conheceram as posições e funções de cada jogador: ponta, pivô, meia, central e goleiro. Foram aprofundadas as regras do jogo, incluindo as saídas, faltas, cartões e invasão de área. Os estudantes vivenciaram a aplicação prática desses conceitos, realizando passes e movimentações, com supervisão e correção constante dos bolsistas, promovendo a compreensão das exigências técnicas e estratégicas da modalidade.

O terceiro encontro focou no arremesso como ação ofensiva fundamental, estimulando a precisão e a tomada de decisão. Foram trabalhados alvos para desenvolver a capacidade de finalização e raciocínio tático. Já a quarta aula teve como objetivo explorar o “finta”, movimento técnico utilizado para criar espaço no ataque, essencial para a construção de jogadas coletivas.

No quinto encontro, a proposta envolveu um jogo coletivo, permitindo que os alunos aplicassem em conjunto as técnicas aprendidas. Essa etapa possibilitou vivenciar situações reais de jogo, estimulando cooperação, estratégia coletiva e compreensão das dinâmicas competitivas.

O ensino do handebol também proporcionou benefícios além das habilidades técnicas, incluindo melhora na saúde física e mental, aumento da confiança, redução do estresse, desenvolvimento de disciplina e fortalecimento do companheirismo entre os estudantes, reforçando o papel da modalidade como ferramenta pedagógica integradora (Goleman, 1995).

A aplicação das aulas demonstrou resultados positivos no processo de aprendizagem. Os alunos apresentaram elevado nível de engajamento, participando ativamente das atividades propostas e demonstrando interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o handebol. Observou-se evolução na compreensão das regras, no domínio técnico e no trabalho coletivo. A vivência das situações de vitória e derrota foi reconhecida como parte fundamental do aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional, como resiliência e espírito esportivo. A solicitação de novas atividades similares indicou a aceitação da metodologia e o estímulo ao protagonismo discente.

A experiência evidencia que o ensino do handebol, mediado por bolsistas pibidianos, constitui uma oportunidade rica para a iniciação à docência, permitindo que o professor em formação desenvolva competências pedagógicas e metodológicas. Souza (2001) ressalta que práticas esportivas organizadas são capazes de integrar dimensões cognitivas, motoras e sociais, promovendo aprendizagens significativas. Correia (2006) reforça que o uso de jogos pedagógicos contribui para a construção de experiências relevantes no ambiente escolar.

A articulação entre conteúdo técnico e práticas reflexivas permitiu que os alunos compreendessem não apenas as regras e técnicas do handebol, mas também os valores sociais envolvidos na prática esportiva. Vygotsky (1984) destaca que o aprendizado é construído em contextos sociais de interação, o que corrobora os resultados observados, evidenciando que o esporte é um espaço potente de formação integral.

3-Considerações Finais

A experiência relatada demonstra que a iniciação à docência, mediada pelo PIBID, oferece condições significativas para o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais. O ensino do handebol contribuiu para a construção de saberes técnicos, táticos e socioemocionais, promovendo o engajamento dos alunos e fortalecendo valores como respeito, cooperação e disciplina. Essa vivência reforça o papel do bolsista como mediador da aprendizagem, evidenciando que a prática docente vai além da transmissão de conteúdo, integrando desenvolvimento pessoal e social.

Assim, percebe-se que a prática pedagógica com handebol é uma estratégia eficaz para promover aprendizagem significativa, colaborar na formação docente e contribuir para a vivência de valores essenciais à educação. Experiências como esta confirmam que a Educação Física escolar pode ser um espaço de construção crítica, prática e reflexiva, fundamental para a formação integral dos estudantes.

Referencias

Correia, Alexandre. Jogos pedagógicos: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2006.

Goleman, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

Kenski, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

Piaget, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Savignon, Sandra. O papel dos jogos na aprendizagem escolar. São Paulo: Contexto, 2017.

Souza, Dilermando. A importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2001.

Vygotsky, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



PIBID¹ E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM PROJETO DE CULTURA LOCAL

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Gabrielly Silva de OLIVEIRA

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: gabriellyso2018@gmail.com

Laisliner dos Santos MOREIRA

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: laislinsantosmoreira@gmail.com

Fabiane Moraes KOEHLER

(Docente da Rede Municipal/Campo Verde/Mato Grosso). E-mail: fabianekoebler@gmail.com

Laudinéa de Souza RODRIGUES

(Docente no IFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: laudinea.rodriques@ifmt.edu.br

1 Introdução e fundamentação teórica

Este relato de experiência descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas com 26 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde, no interior de Mato Grosso. As ações foram planejadas e executadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), consolidando-se como uma iniciativa crucial para a qualificação da formação inicial de futuros educadores e o aprofundamento da prática docente. É importante frisar que este projeto é fruto da experiência de duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

As atividades integraram um projeto de trabalho mais amplo, centrado na Festa do Milho, um evento de grande relevância histórica, econômica e cultural para a comunidade local e para a identidade do município. A proposta buscou promover a valorização da cultura regional, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade por meio de práticas pedagógicas que extrapolaram o espaço da sala de aula.

O projeto, que reconhece e integra os saberes e as tradições locais como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, encontra ressonância no pensamento de Freire (1987), que defende que a educação deve partir da realidade concreta do educando para promover a consciência crítica e a intervenção transformadora. Adicionalmente, fundamenta-se na importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no estímulo à curiosidade investigativa, essenciais para a construção de conhecimentos

¹ Projeto de Incentivo à Criação de Ambiente de Iniciação Científica, Pesquisa, Extensão Universitária e Inovação (PICEI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

significativos. O PIBID, neste contexto, serve como a ponte articuladora entre a teoria acadêmica e a prática docente, em um movimento de autoformação e reflexão sobre a ação, defendido por autores como Nóvoa (1992), proporcionando uma reflexão crítica sobre a gestão escolar e as políticas públicas de formação.

3 Objetivos

O projeto teve como principal finalidade promover a valorização da cultura regional por meio do estudo da Festa do Milho. Para tal, buscou-se incentivar a pesquisa ativa sobre o ciclo do milho e a produção de seus derivados, proporcionando, simultaneamente, experiências pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e tecnológicas às crianças.

No que concerne à formação docente, o trabalho visou desenvolver competências práticas e reflexivas inerentes à docência nas bolsistas do PIBID, articulando a teoria à prática, e ampliar o olhar investigativo e observador das futuras professoras sobre a gestão escolar e as políticas públicas de formação docente.

Por fim, almejou-se oportunizar às crianças a prática de diferentes metodologias de aprendizagem (lúdicas, reflexivas e práticas), contribuindo para a construção de conhecimentos significativos, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o senso de pertencimento cultural.

4 Metodologias

Para alcançar os objetivos propostos, todas as etapas do planejamento e execução foram realizadas pelas bolsistas sob orientação da professora supervisora, constituindo-se em um laboratório prático para o desenvolvimento de competências docentes essenciais.

As bolsistas conduziram pesquisas orientadas sobre o ciclo do milho, desde o cultivo até o processamento de seus derivados, estimulando o pensamento crítico das crianças. Os recursos pedagógicos utilizados incluíram a elaboração de cartazes temáticos, o desenvolvimento de jogos lúdicos e a aplicação de quizzes digitais utilizando a plataforma Kahoot, que serviram tanto como instrumentos educativos quanto avaliativos.

Um diferencial metodológico foi a inclusão de palestras com membros da comunidade local, que trouxeram suas experiências e conhecimentos sobre o contexto histórico, social e econômico do milho na região. Essa interação ampliou a compreensão das crianças e reforçou o vínculo entre escola e comunidade. O culminar das atividades envolveu a apresentação de pequenos projetos pelas crianças, o que reforçou a aprendizagem participativa e a fixação do conteúdo.

As bolsistas utilizaram a observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994) como ferramenta para mediar a aprendizagem, adaptar estratégias pedagógicas às necessidades do grupo e registrar os resultados do projeto, exercitando, em campo, a capacidade de intervenção e reflexão sobre a prática.

5 Resultados e discussões

As experiências revelaram-se significativas tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para a consolidação da formação inicial das futuras professoras.

Para as crianças, observou-se um elevado nível de contentamento, curiosidade, interesse e entusiasmo em todas as etapas do projeto (pesquisas, quizzes digitais, apresentações). Os resultados indicaram a construção de conhecimento aprofundado sobre a cultura regional, a economia local e as práticas rurais. Além disso, as atividades contribuíram notavelmente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (processamento de novas informações, raciocínio) e habilidades socioemocionais, ao gerarem empatia e valorização do patrimônio local.

Para as bolsistas do PIBID, o projeto proporcionou a articulação concreta entre teoria e prática. A experiência de planejar, organizar, conduzir e mediar a aprendizagem fortaleceu a competência profissional e a confiança na futura atuação em sala de aula. As licenciandas puderam desenvolver e aprimorar estratégias pedagógicas, identificar os desafios individuais de aprendizagem dos alunos e aplicar metodologias mais eficazes, consolidando o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais.

Um ponto de destaque do projeto foi o seu impacto para além da formação inicial. Além do benefício direto às bolsistas, o projeto fomentou a reflexão e a troca de saberes com a professora regente e demais profissionais da escola, demonstrando a importância do PIBID para a formação continuada e a inovação pedagógica das professoras que já atuam em sala de aula, promovendo a coaprendizagem entre pares com diferentes níveis de experiência.

Um mérito da execução do projeto foi a interação satisfatória com a comunidade local, com a participação e contribuição das famílias dos alunos. Esse envolvimento aumentou o senso de pertencimento e valorização, fortalecendo a conexão entre a escola e o contexto social das crianças.

De forma geral, o projeto demonstrou que a interação entre educação, cultura e comunidade é fundamental para a aprendizagem ativa e significativa, transformando e enriquecendo a experiência escolar e o desenvolvimento integral das crianças.

6 Considerações finais

O presente relato evidencia a relevância incontestável do PIBID como política pública de formação inicial e continuada de professores. As experiências práticas, articuladas com um tema culturalmente relevante como a Festa do Milho, favoreceram a construção de aprendizagens significativas, reforçando o papel da escola como um espaço de conhecimento, cultura e integração comunitária.

A prática proporcionou às bolsistas envolvidas uma profunda reflexão sobre a futura atuação pedagógica, possibilitando-lhes identificar seus pontos fortes e os desafios inerentes à profissão. Isso resultou em uma atuação mais consciente, significativa e criativa. O projeto comprova que atividades interdisciplinares e projetos que resgatem a cultura local são capazes de transformar a experiência escolar, contribuindo tanto para o aprendizado acadêmico quanto para o desenvolvimento integral das crianças do Ensino Fundamental. A articulação teoria-prática, mediada pela realidade social e cultural, mostrou-se o caminho mais eficaz para a formação de professores críticos e aptos para os desafios da educação contemporânea, beneficiando tanto as estudantes em formação quanto as educadoras experientes da rede pública.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



PIBID E A (RE)INVENÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: RUMO A UMA PRÁTICA DOCENTE DESCOLONIZADORA E CRÍTICA

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Jessica REIS BORGES

(Programa de Graduação/Instituto de Linguagens/UFMT). E-mail: jr.borges16@hotmail.com

Bruna DE OLIVEIRA BUENO

(Programa de Graduação/Instituto de Linguagens/UFMT). E-mail: bueno.o.bruh@gmail.com

Ana Maria ANDRADE SANTINO

(Programa de Graduação/Instituto de Linguagens/UFMT). E-mail: ana.santino@sou.ufmt.br

Danie MARCELO DE JESUS

(Docente do Instituto de Linguagens/UFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: danie.jesus@ufmt.br

1 Introdução

A experiência em participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da reformulação proposta pelo Prof. Dr. Danie Jesus, possibilitou criar uma nova visão da docência. O programa abordou de forma crítica e decolonial temas importantes para o ensino de Língua Inglesa. As reuniões semanais, juntamente com a observação das aulas nas escolas credenciadas do programa, promoveram a reflexão dos pibidianos sobre o seu papel como futuro professor e a responsabilidade que irão abarcar após a formação. Diante disso, os momentos de reflexão, relatos de experiência dos pibidianos com as professoras supervisoras e alunos das escolas públicas de Cuiabá e Várzea Grande, bem como palestras com profissionais convidados pelo professor orientador, enriqueceram a formação para além de profissionais que utilizam materiais didáticos prontos, mas que avaliam e produzem o seu próprio material, adequando-os à realidade dos estudantes de maneira inclusiva, formando cidadãos críticos, com senso de responsabilidade social e empatia em frente à diversidade.

O foco central desta experiência reside no questionamento do currículo tradicional e das práticas pedagógicas eurocêntricas frequentemente perpetuadas no ensino de Língua Inglesa. A Língua Estrangeira, ao carregar consigo um histórico colonial, demanda um olhar pedagógico que promova a descolonização do saber e a valorização das identidades locais. Nesse sentido, o PIBID atuou como um espaço crucial para o desenvolvimento de uma

formação docente que se alinha aos preceitos da educação crítica e inclusiva, entendendo o professor como um agente de transformação social e curricular.

O objetivo principal deste relato é apresentar e analisar o processo de desenvolvimento e aplicação de metodologias decoloniais no ensino de Língua Inglesa, destacando suas potencialidades e seus desafios na rede pública. O desenvolvimento do trabalho detalhará, primeiramente, o processo de análise crítica de materiais didáticos e a criação de planos de aula autênticos, que buscam a inserção da cultura local e de temas sociais relevantes. Em seguida, será discutido o potencial do uso integrado da tecnologia como ferramenta para o ensino crítico e a inclusão contextual dos estudantes. Por fim, as considerações finais sistematizarão as principais contribuições do PIBID para a consolidação de uma identidade docente verdadeiramente crítica e atuante.

2 Objetivos

Este relato de experiência tem como objetivo principal analisar o processo de desenvolvimento do material didático pelos pibidianos com a abordagem de metodologias decoloniais no ensino de Língua Inglesa e apresentar a aplicação dessas, destacando seus resultados, potencial e desafios na rede pública.

2.1 Objetivos específicos

Analisar o material didático utilizado nas escolas parceiras, identificando elementos que perpetuam a visão eurocêntrica e a desigualdade social no ensino de Língua Inglesa.

Descrever o processo de produção de planos de aula autênticos (utilizando, por exemplo, o gênero meme e o contexto de falsos cognatos locais) como estratégia metodológica para o ensino decolonial.

Discutir o potencial da integração eficiente da tecnologia em sala de aula como ferramenta para o "triplo ensino" (Língua Inglesa, Informática e temas sociais críticos).

Refletir criticamente sobre as contingências e os desafios institucionais da realidade escolar, examinando a importância do planejamento articulado para o sucesso das intervenções pedagógicas.

3 Procedimentos metodológicos

O relato se caracteriza como uma experiência de natureza qualitativa, uma vez que busca analisar e refletir sobre nossas vivências como pibidianos inseridos no contexto das escolas públicas de Cuiabá e Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. Escolhemos a abordagem qualitativa porque ela nos permitiu uma compreensão profunda dos fenômenos educacionais e das dinâmicas de sala de aula, indo além da quantificação de dados.

O percurso metodológico foi estruturado em três eixos principais, alinhados à proposta de formação decolonial do programa:

Imersão e Observação Crítica: A primeira fase consistiu na participação ativa nas reuniões semanais com o professor orientador e na observação das aulas nas escolas parceiras. Esta etapa foi fundamental para a compreensão da realidade local, dos desafios do ensino de Língua Inglesa e da dinâmica cultural dos alunos.

Análise e Crítica de Materiais Didáticos: Foi conduzida a coleta e análise minuciosa dos manuais didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas da região. Esta análise focou na identificação de elementos que corroboravam o modelo eurocêntrico e colonizador, examinando a representação de gênero, etnia, classe social e a abordagem de temas gramaticais.

Desenvolvimento e Aplicação de Materiais Próprios: Em resposta à análise crítica, a metodologia incluiu a produção e planejamento de planos de aula originais e contextualizados, como as atividades utilizando o gênero meme e a abordagem de falsos cognatos com base em imagens locais. Esta fase envolveu a aplicação do plano de aula sobre memes e a reflexão sobre as contingências institucionais que impediram a aplicação completa de todos os materiais.

Os dados apresentados neste relato foram construídos a partir dos registros de campo, dos relatórios de atividades elaborados pelos pibidianos e das reflexões coletivas geradas nas discussões orientadas, garantindo a fidelidade e a profundidade da experiência vivenciada na prática docente.

4 Resultados e discussões

A etapa de Desenvolvimento focou em colocar em prática a nossa proposta de docência crítica, que foi dividida entre a análise do que era ensinado e a produção de novos materiais com a abordagem decolonial.

4.1 Análise crítica dos materiais didáticos

Durante os encontros, a análise crítica dos materiais didáticos revelou a forte presença do modelo eurocêntrico e colonizador, principalmente na representação cultural e nas abordagens metodológicas que priorizam a gramática em detrimento da comunicação contextualizada. Em seu artigo “Desafios e potencialidades de uma abordagem decolonial no Ensino de Inglês no Brasil e a concepção da BNCC”, os autores ressaltam que o documento, um material originalmente confeccionado para orientar o ensino da educação básica e promover a equidade pelo país, ainda tende a valorizar o norte global no ensino “comum” da língua em um país tão vasto, o que acaba por resultar não em equidade, mas na perpetuação da hegemonia.

Em sua discussão sobre o uso do termo Língua Estrangeira ao invés de tratar o inglês como uma língua adicional, Santos e Marques (2024) chamam atenção ao expor que o termo usado acaba por reforçar o status da língua como um objeto estrangeiro ao contrário de um instrumento de resistência que pode ser usado ao negociar sentidos com falantes de outras culturas. Em seu argumento de que o favorecimento de uma noção específica de “nativo” deve ser usada como exemplo de fluência seria o mesmo que escolher um sotaque do português padrão e considerá-lo “certo” no meio de uma miríade de identidades culturais que na maioria das instâncias pode habitar um só país.

Foi neste cenário, que ignora a diversidade que podemos encontrar em uma única sala de aula, que nos encontramos nas análises. Materiais que são superficialmente bons, e trabalham conteúdos e temas interessantes genéricos, que tratam a língua como um objeto estrangeiro ao invés de algo que pode ser ensinado incluindo os alunos e suas vivências.

Observamos, por exemplo, a escassez de referências a culturas africanas, asiáticas ou latino-americanas no ensino de Língua Inglesa, bem como a reprodução de padrões sociais normativos. Essa investigação nos permitiu compreender que o papel do futuro docente não deve se limitar à mera aplicação de conteúdo, mas exige aos futuros profissionais da educação a capacidade de desconstruir e ressignificar o material disponível. Foi um momento crucial de formação descolonizadora, onde aprendemos a questionar o currículo oculto e as narrativas hegemônicas impressas nos livros.

4.2 Produção de material autoral e reflexões sobre as práticas em sala de aula

Em contrapartida a essa crítica, a elaboração dos planos de aula sobre memes e falsos cognatos buscou reverter essa lógica. O tema dos memes, por exemplo, não apenas elevou o interesse dos alunos ao conectar-se diretamente com a sua linguagem digital, mas também serviu como ferramenta para o desenvolvimento da leitura crítica de imagens e textos. Da mesma forma, a abordagem dos falsos cognatos, ao utilizar imagens de estabelecimentos e realidades locais de Cuiabá e Várzea Grande, garantiu a inclusão contextual e promoveu o aprendizado significativo, distanciando-se de exemplos genéricos ou de países centrais. Tais práticas confirmaram que a produção de material didático adaptado e localmente referenciado é a chave para a formação de sujeitos com pensamento crítico e para um ensino de Língua Inglesa verdadeiramente inclusivo.

A aplicação dos planos de aula, contudo, esteve sujeita às contingências da rotina escolar, o que, por si só, se tornou um ponto de análise. Concluímos apenas a atividade sobre o gênero meme, enquanto a segunda, sobre falsos cognatos, foi inviabilizada pela falta de alinhamento de datas com a professora parceira. Essa situação reforçou nossa percepção de que a eficácia pedagógica e o bom desenvolvimento dos alunos dependem diretamente do comprometimento e planejamento articulado de todos os atores – Secretaria da Educação, diretores, coordenadores e professores –, sendo a instabilidade um fator real a ser considerado na formação docente.

4.3 Uso de tecnologia e o ensino crítico

Um fator igualmente importante de reflexão foi a maneira como a tecnologia foi empregada em sala de aula, superando o uso passivo de plataformas. Vimos na prática como uma das professoras, de forma exemplar, integrou o uso de ferramentas de apresentação e edição de texto aos Chromebooks dos alunos. Essa prática possibilitou um "triplo ensino": ao mesmo tempo que os estudantes aprendiam sobre Língua Inglesa, desenvolviam habilidades essenciais de informática e usavam a tecnologia de forma crítica e eficiente.

Este modelo de ensino mostrou-se o mais alinhado à proposta descolonizadora, pois permitiu a introdução de temas regionais e sociais que normalmente não são abordados em materiais didáticos prontos. Para o ensino de vocabulário e descrição, por exemplo, o uso de imagens de pessoas reais da nossa sociedade local e a discussão sobre diferentes tipos de cabelos (em vez de bancos de dados internacionais) transformaram a sala de aula em um espaço de reconhecimento e valorização cultural. A abordagem de temas como desmatamento e feminicídio no contexto da Língua Inglesa provou que é possível (e necessário) formar

sujeitos bilíngues com alto senso crítico e responsabilidade social, integrando o idioma a pautas relevantes para a comunidade de Cuiabá e Várzea Grande.

5 Considerações finais

A experiência no PIBID se consolidou como um diferencial fundamental na formação, promovendo o desenvolvimento de uma prática docente alinhada aos princípios críticos e decoloniais. Como resultado direto da imersão e das discussões orientadas, a equipe se tornou mais criteriosa na utilização de manuais e livros didáticos, transformando a postura de replicadores de material em produtores de conteúdo crítico.

A continuidade da vivência em campo, em contraste com a curta duração dos estágios curriculares tradicionais, proporcionou uma verdadeira "blindagem" em relação ao cotidiano docente. O acompanhamento estendido permitiu um mergulho detalhado na rotina escolar, superando o período inicial de "novidade" e possibilitando que os alunos se mostrassem em suas condições reais, com suas dificuldades e resistências de aprendizado. Isso levou a um acompanhamento mais detalhado e transformador da realidade educacional.

O programa não apenas focou na pedagogia, mas também trabalhou com o impacto da administração escolar, recursos e organização, preparando-nos para a complexidade da carreira. Ademais, exigiu um exercício de adaptação e reflexão sobre o nosso próprio psicológico ao navegar pelas situações que a realidade escolar apresentará para nós sem adoecer.

Em última análise, o PIBID, na sua reformulação decolonial, cumpriu seu objetivo principal: o de empoderar o futuro professor para atuar como um agente crítico. Ao desmistificar a visão eurocêntrica do ensino de Língua Inglesa e ao valorizar o contexto local e as epistemologias do Sul, a experiência contribuiu significativamente para a construção de uma identidade docente reflexiva e insurgente, capaz de desafiar hierarquias e promover um ensino genuinamente democrático e inclusivo.

Referências

SANTOS, Caroline Martins dos; MARQUES, Felipe de Paula. **Desafios e potencialidades de uma abordagem decolonial no Ensino de Inglês no Brasil e a concepção da BNCC.** Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 84-104, dez. 2024. Semestral.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Eliza Cristina Araujo Cardoso de SOUZA

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: elizaaraujoo@gmail.com

Juliana Nascimento NAVARRO

(Discente do curso de Pedagogia/IFMT/UAB/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: juliananascimentonavarro@gmail.com

Gracielle Fabiane de Arruda COSTA

(Docente da Rede Municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: profgracicosta@gmail.com

Laudinéa de Souza RODRIGUES

(Docente no IFMT/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: laudinea.rodriques@ifmt.edu.br

1. Introdução

A discussão sobre a prática pedagógica é fundamental no processo de formação docente, pois envolve diretamente a integração entre conhecimento teórico e experiência prática. Como afirmam Tozetto e Gomes (2010), não basta acumular leituras ou exemplos teóricos: é essencial que o futuro professor adote uma postura investigativa e reflexiva, enfrentando os desafios concretos da sala de aula. Essa vivência crítica aproxima o docente da realidade escolar e contribui para uma formação transformadora, capaz de unir teoria e prática de forma efetiva.

No início da licenciatura, grande parte do tempo é dedicada aos livros, aulas teóricas e planejamentos, que oferecem bases sólidas, mas não substituem o contato real com a sala de aula, com as crianças e com os imprevistos que surgem no cotidiano escolar, é nesse ponto que a prática pedagógica revela sua força formativa. Ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) significa justamente ter a oportunidade de experimentar a docência antes mesmo do término da graduação: compreender a dinâmica entre professor e alunos, vivenciar o planejamento de aulas, lidar com desafios diários e perceber como a teoria ganha sentido quando aplicada à realidade da escola.

O PIBID busca proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar de forma prática o ambiente escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática e valorizando a formação inicial docente (Brasil, 2007). Nossa participação no programa possibilitou uma aproximação real com o contexto da escola, a compreensão das demandas educacionais e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, tornando a experiência significativa não apenas

para nossa formação acadêmica, mas também para a constituição de nossa identidade profissional.

Enquanto estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT/UAB), na modalidade a distância, e bolsistas do PIBID, apresentamos neste relato de experiência algumas vivências que marcaram nossa participação no Programa. O objetivo é evidenciar as metodologias e atividades desenvolvidas em uma Escola Municipal, destacando como essa inserção no cotidiano escolar tem contribuído para nossa formação docente e fortalecido nossa prática pedagógica.

2. Fundamentação teórica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública essencial para a formação inicial de professores no Brasil. De acordo com o Edital nº 10/2024 da CAPES¹, o programa tem como finalidade estimular a formação de licenciandos para a educação básica, aproximando-os da realidade escolar desde os primeiros períodos da graduação (Brasil, 2024). A proposta é que nós como futuros professores tenham contato direto com escolas públicas ainda durante a graduação, participando de atividades de observação, planejamento e prática em sala de aula, sempre com acompanhamento de professores da escola e da Instituição de Ensino Superior.

A formação docente, segundo Tardif (2014), exige a integração entre conhecimentos teóricos e experiências contínuas sobre as ações em sala de aula, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas e socioemocionais. O autor destaca que a prática escolar é fundamental para a constituição da identidade profissional, pois o contato direto com os alunos e com o cotidiano da escola proporciona aprendizagens que não se restringem à dimensão teórica.

O PIBID, enquanto política pública, contribui para a valorização da licenciatura e oferece oportunidades de aprendizado experiencial (Cunha; Silva, 2018). Além disso, a prática pedagógica orientada por professores supervisores e coordenadores de área favorece a construção de estratégias de ensino diversificadas, como o uso de jogos, tecnologia educacional e atividades lúdicas, promovendo engajamento e aprendizagem significativa.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2025.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) abrangem ferramentas e recursos tecnológicos utilizados para criar, acessar, compartilhar e produzir informações de forma dinâmica e interativa, no contexto educacional, seu uso contribui para práticas pedagógicas mais participativas e inovadoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a cultura digital seja integrada à educação básica, promovendo o uso crítico, ético e criativo das tecnologias no processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

3. Metodologia

Muitas vezes surgem dúvida quanto ao futuro e a graduação que escolhemos, por isso enquanto estávamos no curso Pedagogia no Instituto Federal de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (IFMT/UAB), na modalidade a distância e nos foi oferecido essa oportunidade do PIBID, optamos por participar, pois pareceu ser uma chance de ter alguma experiência/vivência muito antes da graduação, e assim conseguiríamos avaliar se era isso que buscávamos.

O ingresso no programa ocorreu em 2024, previsto para durar dois anos e com uma carga horária de 10 horas semanais. As atividades foram realizadas na escola municipal em Cuiabá, Mato Grosso, a turma participante foi a do 5º ano do Ensino Fundamental que contava com cerca de 30 crianças no período vespertino e foi supervisionado pela professora regente Gracielle.

Iniciou-se com reuniões de articulação e cadastro na plataforma da CAPES, participação em lives de abertura e encontros virtuais para definição de atividades, também fomos instruídas a conhecer mais o local onde seríamos inseridas, saber sobre o projeto político pedagógico (PPP) e o regimento escolar. Observou-se que os primeiros momentos foram fundamentais para compreender a estrutura do programa, a importância do legado do PIBID e a articulação com coordenadores e supervisores.

No primeiro momento a professora regente e a coordenadora de área, separaram as bolsistas por matéria, nós ficamos com a matemática, e como o nosso subprojeto evidencia o uso das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação, voltamos nossas elaborações de planos de aulas e atividades para esse contexto, tentando buscar formas de adaptar os conteúdos com as TDCIs disponíveis pela escola.

Com isso esse intuito, algumas atividades produzidas com os alunos dentro da disciplina de matemática foi: a utilização do powerpoint como um jogo com sequências matemáticas no conteúdo de adição e subtração, que para passar de fases tinha que ser solucionado; A utilização

da plataforma kahoot no conteúdo de frações com quizzes interativos que permitia a gamificação como auxílio de ensino.

4. Resultados e discussões

Desde o início percebemos que não seria simples e, de fato, surgiram desafios relacionados ao domínio dos conteúdos, à gestão da turma e à adaptação às rotinas escolares. No entanto, cada obstáculo se transformou em aprendizado, ajudando-nos a desenvolver paciência, flexibilidade e estratégias pedagógicas diversificadas. Essa confrontação com o "choque de realidade" da sala de aula é, na verdade, um momento crucial para o desenvolvimento profissional, pois, conforme Nóvoa (1992), é na reflexão sobre a experiência vivida que o professor constrói sua identidade e saberes.

A bolsa do PIBID teve papel fundamental nesse percurso. Mais do que um apoio financeiro, possibilitou que participássemos ativamente das atividades escolares. O programa foi divulgado nos grupos das turmas de Pedagogia, permitindo que todos os alunos e alunas se inscrevessem e participassem do processo seletivo.

Com valor mensal de R\$700,00, a bolsa contribui para os custos de transporte até a escola e apoia o desenvolvimento de atividades em sala de aula, incluindo a aquisição de materiais, premiações e outras necessidades pedagógicas. Este incentivo financeiro materializa o reconhecimento da docência como trabalho de pesquisa e reflexão, permitindo a dedicação plena à prática, um fator essencial para a formação profissional de qualidade (García, 1999).

Durante as visitas à escola, participamos de projetos temáticos, como a Consciência Negra, observando apresentações de capoeira e cartazes produzidos pelas crianças. Tais experiências demonstraram a relevância de atividades interdisciplinares e do engajamento estudantil. Tais práticas se alinham à pedagogia crítica, que, na perspectiva de Freire (1996), exige que o educador vá além do conteúdo curricular, pautando sua ação na leitura do mundo e na cultura dos educandos para promover uma aprendizagem significativa e engajada.

A participação em oficinas digitais e reuniões online possibilitou o domínio de ferramentas como Google Drive, Kahoot e formatação de textos, fundamentais para o desenvolvimento das atividades do portfólio e aplicação de aulas mais dinâmicas.

As vivências em sala de aula evidenciaram desafios relacionados à gestão de turma, à explicação de conteúdos matemáticos e à necessidade de estratégias diferenciadas para atender às diferentes habilidades dos alunos. Atividades lúdicas, como jogos de matemática e uso de

Kahoot, mostraram-se eficazes no engajamento e aprendizado das crianças, estimulando raciocínio lógico e participação ativa.

A busca por essas “estratégias diferenciadas” demonstra que a prática pedagógica, quando guiada pela reflexão, transforma o desafio em objeto de estudo, qualificando o futuro professor e professora a atuar como um profissional investigativo de sua própria ação (García, 1999; Nóvoa, 1992). Além disso, refletimos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, como paciência, flexibilidade, trabalho colaborativo e capacidade de adaptação às mudanças de turmas, rotinas e imprevistos escolares.

A importância da bolsa foi ressaltada, permitindo dedicação às atividades, continuidade do acompanhamento das turmas e aprofundamento da prática pedagógica, fatores essenciais para o amadurecimento profissional. Em suma, o PIBID efetiva a articulação teoria-prática, transformando o licenciando em um sujeito ativo e reflexivo, capaz de mediar o conhecimento com criticidade, conforme preconizado pelos estudos sobre a profissionalização e o desenvolvimento docente.

5. Considerações finais

A experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está constituindo um marco fundamental e transformador em nossa formação inicial como professoras. Este relato evidenciou que a prática pedagógica não é um complemento, mas sim o núcleo do processo de formação docente especialmente para estudantes da modalidade a distância do IFMT/UAB.

A inserção no cotidiano da Escola Municipal, com ênfase no ensino de Matemática e na utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como o Kahoot e o PowerPoint, possibilitou uma articulação concreta entre teoria e prática. Observamos, na prática, como os conhecimentos adquiridos em livros e nas aulas ganham relevância quando aplicados na resolução de problemas reais de ensino, como o desafio de tornar a Matemática mais atrativa e significativa para alunos do 5º ano.

Mais do que uma simples aplicação de métodos, o PIBID fomenta o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como a flexibilidade, a paciência e a capacidade de gestão de sala de aula, habilidades fundamentais para a construção de uma identidade profissional consistente. Além do apoio financeiro, a bolsa garante condições para maior dedicação e aprofundamento das atividades pedagógicas.

Em síntese, participar do PIBID é uma vivência que ultrapassa os limites da formação acadêmica, fortalecendo nosso compromisso com uma educação pública de qualidade. A experiência reafirma a importância de iniciativas que promovam a imersão prática e supervisionada, contribuindo para a formação de docentes mais críticos, criativos e comprometidos com os desafios e inovações que a educação básica brasileira exige.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC, 2007.

CUNHA, M.; SILVA, A. **Formação docente e práticas pedagógicas: experiências do PIBID**. Revista Educação e Pesquisa, v. 44, n. 2, p. 345-360, 2018.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



QUANDO O DIÁLOGO ENSINA: APRENDIZAGENS EM ENCONTROS FORMATIVOS

GT 12-Formação de professores

Relato de experiência

Adriana Borges dos S. RODRIGUES

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: adriana.santos3@unemat.br

Rayane Peres PAVONE

(Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: rayane.peres@unemat.br

1 Introdução

A formação continuada no ambiente escolar configura-se como um eixo central para o aprimoramento da prática pedagógica e para a consolidação de uma educação de qualidade. Enquanto processo permanente de atualização e reflexão crítica, possibilita ao professor problematizar sua atuação, ressignificar saberes e articular teoria e prática de modo contextualizado às demandas educacionais. Como destaca Nóvoa (1992), a formação docente deve ser contínua, coletiva e reflexiva, fortalecendo a identidade profissional e promovendo a construção compartilhada de conhecimentos, e ainda Tardif (2002) evidencia que os saberes docentes se desenvolvem a partir da experiência prática, da reflexão crítica e da articulação com o contexto educativo.

Os espaços formativos representam, portanto, um espaço privilegiado para a construção, troca e ressignificação dos saberes docentes. Mais do que atualização técnica, trata-se de um processo de reflexão crítica sobre a prática, que possibilita ao professor dialogar com seus pares, compartilhar experiências e transformar conhecimentos individuais em saberes coletivos. Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação não se reduz à aquisição de conteúdos, mas constitui um processo de identidade e profissionalização, marcado pela partilha e pelo compromisso com a realidade escolar.

É nessa perspectiva que a Escola Municipal Central, localizada no município de Confresa no Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria Municipal de Educação-SME, implementa anualmente o projeto “Espaço de Diálogos e Aprendizagens”, desenvolvido no ambiente escolar. O projeto formativo visa fortalecer espaços de reflexão, inovação, construção, pesquisa, colaboração e afetividade, de modo que os profissionais da instituição, apoiados por diálogo permanente, possam tecer redes de informações, valores e saberes, tornando-se

protagonistas de seu processo de aperfeiçoamento pedagógico. A condução do projeto é realizada pela equipe pedagógica da escola — direção, coordenação, corpo docente — em parceria com a Secretaria Municipal de Educação -SME e Centro Municipal Educação Inclusiva de Confresa- CMEIC e demais colaboradores, assegurando que o processo de aprendizagem esteja articulado ao saber do professor e dos demais profissionais da escola, cumprindo a função essencial de promover o aperfeiçoamento docente e a qualidade do ensino.

Diante desse contexto, este relato busca evidenciar a estrutura organizacional do projeto, explicitando a lógica que sustenta a realização dos encontros formativos, os critérios utilizados para a seleção das temáticas e a definição do público-alvo, com especial ênfase no corpo docente. O perfil dos educadores imprime singularidade à proposta, pois traz consigo trajetórias, experiências e saberes que, quando partilhados, enriquecem o processo formativo. O corpo docente é formado por:

por educadores graduados, pós-graduados e mestres. O corpo discente é formado por estudantes distribuídos em salas por anos, sendo a maioria da zona urbana. A direção escolar e coordenação pedagógica prestam serviços de atendimento e auxílio humano. Quanto aos serviços técnicos pedagógicos são prestados assessoria aos professores, em planejamentos, em acompanhamento de projetos complementares. Contando também com quadro de técnicos administrativo e infraestrutura (Projeto Espaço de Diálogos/2025)

Dessa forma, evidencia-se que a escola apresenta um diferencial importante em relação ao seu corpo docente, cuja formação qualificada, que abrange graduação, especialização e mestrado, reforça o compromisso institucional com a qualidade do ensino. Esse investimento amplia as condições para que os professores desenvolvam um olhar crítico sobre a própria prática, analisando e ressignificando suas ações pedagógicas de forma contínua.

2 Metodologia: Organização do Projeto Formativo

O projeto é realizado na rede municipal de ensino de Confresa/MT há mais de dez anos, passando por reformulações ao longo do tempo e consolidando-se como um programa de formação continuada da rede. O projeto caracteriza-se pela participação efetiva dos profissionais da escola, em que as decisões são construídas coletivamente, por meio de uma escuta atenta e do respeito às vozes de todos os envolvidos. No início de cada ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) orienta as escolas a elaborarem seus projetos formativos com base nas diretrizes do projeto orientador formativo. Os encontros formativos têm duração de duas horas, com dia e horário previamente estabelecidos, e são organizados a

partir de temáticas selecionadas com base em um diagnóstico realizado no ano anterior, considerando tanto as problemáticas identificadas quanto os avanços alcançados.

Nossos encontros serão realizados em dois grupos se dividindo em subgrupos: um constituído pelos professores e outro pelo TDI (Técnico Desenvolvimento Infantil); com o intuito de intensificar a participação de todos dos professores/TDI, os encontros acontecerão de 15 em 15 dias, na quarta-feira no período vespertino das 17:30h às 19:30h; com temas indicados pelos profissionais da educação de acordo com as necessidades encontradas no decorrer do ano letivo. (Espaço de Diálogos e Aprendizagens/2025)

Além disso, tanto a definição das temáticas a serem estudadas quanto a escolha dos ministrantes são responsabilidade do próprio corpo docente da instituição, sendo que “as temáticas escolhidas serão divididas em duas vertentes, sendo 70% ligadas a resolução de situações avaliadas no diagnóstico inicial realizado na escola no início do ano letivo e 30% serão assuntos ligados às temáticas de saúde física e emocional dos profissionais da escola como um todo.”(Espaço de Diálogos e Aprendizagens/2025). Essa divisão revela uma compreensão integral do ato de educar, que não se restringe ao domínio técnico e cognitivo, mas reconhece também as dores, os silêncios e as vulnerabilidades que atravessam a vida do professor. O termo “diálogos” sugere a escuta atenta, o acolhimento das vozes e a valorização das múltiplas perspectivas que permeiam o cotidiano escolar. Já “aprendizagens” evoca o movimento contínuo e transformador da formação, onde cada experiência se entrelaça à reflexão e à ação. Juntos, esses termos condensam a essência do projeto: um espaço pulsante de colaboração, crescimento e invenção pedagógica, em que a prática se fortalece, o conhecimento se renova e a comunidade escolar se constrói de maneira consciente, sensível e participativa.

A dinâmica dos encontros formativos integra diferentes estratégias pedagógicas, garantindo a participação ativa dos profissionais da escola, “a metodologia a ser utilizada será diversificada: leituras bibliográficas, debates, palestras, oficinas, estudos de materiais disponíveis na escola, BNCC E DRCC, livros didáticos dentre outros.” (Espaço e Diálogos e Aprendizagens/2025). Percebemos nesse fragmento que a ideia é criar encontros formativos participativos, variados e ricos em conteúdo, usando métodos diferentes para envolver os profissionais da escola é levado em consideração, dessa forma permite que cada profissional contribua com suas experiências e aprenda de maneira mais significativa. Assim, palestras e oficinas devem ser interativas, contextualizadas e integradas à realidade escolar, promovendo diálogo, análise crítica e construção de conhecimentos, fortalecendo a profissionalidade docente e a prática pedagógica. No entanto, essa orientação teórico-metodológica tem sido alvo

de críticas, especialmente quando apropriada pelas agendas governamentais, que frequentemente definem temáticas prontas para debate nas escolas. Tal prática tende a reduzir a autonomia docente e a transformar os encontros formativos em espaços meramente expositivos, afastando-os da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Portanto, a imposição de temáticas governamentais revela-se limitada, ao passo que uma abordagem participativa e contextualizada favorece a construção coletiva de saberes, a reflexão crítica e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores e suas múltiplas determinações.

3 Protagonismo Docente: Entre a Experiência e a Prática

O professor protagonista revela-se como sujeito em constante travessia, ativo em sua própria formação e na transformação do espaço escolar que habita. Mais do que executor de métodos, é artesão do conhecimento: produz, ressignifica e reconstrói sentidos no movimento vivo do ensinar e aprender. Os saberes acadêmicos se entrelaçam aos saberes da experiência como fios de uma mesma trama, formando uma tessitura que sustenta a profissionalização docente e dá consistência à prática educativa. Nesse processo, o educador se reinventa no diálogo com seus pares, nas marcas de sua trajetória e no encontro com os estudantes, tornando-se presença crítica e sensível na coletividade escolar. Caracterizando os saberes da experiência, Pimenta (1999), destaca:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (p.20)

Todavia, é fundamental salientar que os saberes da experiência não desvalorizam os demais conhecimentos. A prática pedagógica, que se configura como o fazer diário do docente, requer não apenas os saberes formais adquiridos em cursos de formação, mas também as vivências práticas que permitem compreender o contexto escolar, os alunos e os processos de ensino e aprendizagem.

Para o ano formativo de 2025, as temáticas do projeto foram definidas a partir das “fragilidades identificadas na prática escolar” (Espaço de Diálogos e Aprendizagens, 2025), garantindo relevância e contextualização. A seleção ocorreu de forma “coletiva”, envolvendo o corpo docente e a equipe pedagógica, valorizando a experiência e as necessidades dos professores. Assim, os encontros se configuram como um espaço de reflexão, diálogo e construção compartilhada de saberes, onde os docentes assumem o protagonismo de sua prática e da transformação pedagógica.

As temáticas escolhidas serão ministradas pelos próprios educadores da escola, evidenciando de forma clara o protagonismo do corpo docente no processo formativo.

Tabela 1 Cronograma Espaço de Diálogo Escola Central 2025

Data	Tema	Ministrante	Carga horaria
15/02/2025	Oficina de escrita	Adriana Borges	2hs
26/02/2025	Continuação da Oficina de Escrita	Adriana Borges	2hs
12/03/2025	Projeto pré-alfabetização: Encontro geral das Escolas Urbanas	Vanessa Bittencourt Barros	2hs
26/03/2025	Clube da Leitura	Maria Delci	2hs

Fonte: Espaço de Diálogos e Aprendizagens/2025

As temáticas da tabela evidenciam que a prática docente valoriza a experiência acumulada pelos professores, reconhecendo que seus saberes práticos e reflexivos são essenciais para a construção do conhecimento coletivo. Como enfatiza Nóvoa (2009, p. 19), “trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. Ao assumirem o papel de ministrantes, os docentes compartilham estratégias, experiências e reflexões sobre sua prática, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e fortalecendo sua identidade profissional.

Os encontros formativos de 2025 totalizam 40 horas, com temáticas que não se esgotam em um único encontro, permitindo tempo para reflexão, problematização e reconstrução de saberes. As atividades sobre leitura e escrita na alfabetização se destacam, considerando que a escola atende alunos do 1º ao 5º ano, etapa essencial para o desenvolvimento da competência leitora. No entanto, observa-se que, por vezes, os professores se prendem apenas às diretrizes governamentais, negligenciando a reflexão crítica sobre sua prática. Dessa forma, a formação continuada se consolida como um espaço de protagonismo docente, onde os professores constroem, problematizam e transformam sua prática, fortalecendo a aprendizagem e a qualidade do ensino na escola.

3 Considerações finais

As considerações aqui apresentadas procuram evidenciar que o Projeto de Formação em questão se constitui como um espaço privilegiado de diálogos e aprendizagens, no qual teoria e prática se entrelaçam de modo a potencializar a construção coletiva de saberes. Nesse contexto, os encontros formativos assumem papel fundamental ao favorecer a reflexão crítica

sobre as concepções e práticas educativas, possibilitando a (re)significação da docência em sua dimensão social e emancipatória. Trata-se de um movimento que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se consolida como experiência formadora, marcada pelo compartilhamento de vivências, pela valorização da escuta e pela construção de novos horizontes pedagógicos. Assim, reafirma-se a importância de compreender a formação docente como um processo contínuo, dialógico e colaborativo, que se fortalece no coletivo e contribui para uma prática educativa transformadora. Entretanto, é necessária atenção para que os professores não se limitem apenas às diretrizes governamentais, garantindo que os conteúdos sejam contextualizados às necessidades reais da escola e de seus alunos.

Referências

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

GOMÉZ, Angel. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão professor: imagens e conceitos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da experiência**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

ESPAÇO DE DIÁLOGO E APRENDIZAGENS. **Projeto de formação continuada** – Escola Municipal Central. Confresa: Escola Municipal Central, 2025.



ESTÁGIO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Rita Nathanaelly Lima MESQUITA

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens/UFMT). E-mail: rita.mesquita@sou.ufmt.br

Nuria Budib MOREIRA

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens/UFMT). E-mail: nuria.moreira@sou.ufmt.br

Matheus Gomes Ferreira SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens/UFMT). E-mail: Matheus.santos13@sou.ufmt.br

1 Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente de fundamental importância na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Ele se constitui como o principal elo entre a formação teórica, desenvolvida no ambiente acadêmico, e a prática profissional, vivenciada no dinâmico e complexo cotidiano da escola. Longe de ser uma mera aplicação de técnicas, o estágio é um espaço-tempo de imersão, questionamento, descoberta e construção da identidade docente, onde o licenciando é convidado a mobilizar seus saberes em situações reais de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo tem como finalidade relatar e analisar a experiência de estágio em Língua Portuguesa, desenvolvida durante o quarto bimestre letivo de 2023. A vivência ocorreu em uma turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Raimundo Pinheiro da Silva, localizada em Cuiabá, Mato Grosso. O percurso aqui descrito abrange todas as fases do estágio: desde a caracterização do campo e as observações iniciais, passando pelo planejamento de uma intervenção pedagógica, até a execução das aulas de regência e a reflexão sobre os resultados e aprendizados.

A proposta de intervenção foi centrada no gênero textual crônica, com o intuito de articular o desenvolvimento de competências de leitura e produção textual com a promoção de um debate crítico sobre temas sociais relevantes para os estudantes. Ao narrar essa trajetória, buscamos destacar a riqueza formativa do estágio e sua contribuição para uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e as potencialidades do trabalho docente na educação básica pública.

O estágio supervisionado constitui-se como um eixo fundamental na formação inicial de professores, configurando-se como um momento privilegiado de articulação entre a teoria estudada na academia e a prática vivenciada no cotidiano escolar. É um espaço de aprendizado, desafios e reflexões que possibilita ao futuro docente compreender a complexidade da realidade educacional.

Face a isso, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, realizado no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Cuiabá -MT. Objetivamos, também, descrever e refletir sobre o processo de observação, planejamento e regência, abordando desde a caracterização do contexto escolar até a execução e avaliação de uma sequência didática centrada no gênero crônica.

2. Caracterização do campo de estágio e percurso metodológico

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na descrição e análise reflexiva do percurso vivenciado. O percurso metodológico foi estruturado em três momentos interdependentes e cruciais para a formação docente: a observação participante, o planejamento e a regência. A observação representou a fase de imersão e diagnóstico da realidade sociocultural e pedagógica da escola; o planejamento, o momento de articulação entre a teoria acadêmica e as necessidades práticas identificadas para a elaboração da proposta de intervenção; e a regência, a execução da sequência didática, configurando-se como o ápice da práxis educativa. Cada etapa forneceu subsídios essenciais para a fase seguinte, compondo um ciclo de ação-reflexão-ação.

2.1. O contexto institucional e a fase de observação

As atividades foram realizadas na Escola Estadual Raimundo Pinheiro da Silva, situada no bairro Jardim Shangri-lá, na turma do 2º ano G do Ensino Médio, sob a supervisão da professora regente que aqui será identificada fictivelmente de Amanda Silva. No período do estágio, a escola encontrava-se em reforma, o que impactava a organização dos espaços comuns. O pátio, por exemplo, estava parcialmente ocupado por materiais didáticos novos, ainda embalados, e mobiliário, limitando as áreas de convivência dos alunos.

A sala de aula era climatizada, bem iluminada artificialmente e equipada com um quadro branco em bom estado. A ausência de janelas, contudo, tornava o ambiente totalmente dependente da ventilação mecânica. A observação das aulas da professora regente revelou uma

metodologia pautada no material didático do Sistema Estruturado de Ensino, fornecido pelo governo estadual. As aulas focavam em conteúdos de gramática normativa (crase, pontuação, etc.), com explanação no quadro e correção de exercícios. A turma era descrita pela própria professora e pelos alunos como "agitada", o que demandaria estratégias de engajamento específicas. A participação em uma reunião de conselho de classe também nos forneceu informações valiosas sobre a cultura avaliativa da escola.

2.2. Planejamento da intervenção pedagógica

A partir do diagnóstico realizado na fase de observação, elaboramos um plano de intervenção que buscasse dialogar com a realidade dos alunos, mas também expandir seus horizontes. Elegemos o gênero textual crônica como eixo central, por sua natureza híbrida, que transita entre o literário e o jornalístico, e por sua potencialidade para abordar temas do cotidiano de forma sensível e crítica.

A metodologia escolhida foi a dialógica, inspirada em autores como Araújo (2000) e Cupolillo (2007), que defendem uma prática pedagógica que parte da interação e do diálogo, relacionando os conteúdos curriculares às vivências e percepções de mundo dos estudantes. O tema disparador selecionado foi "a valoração das profissões na sociedade", um assunto que consideramos pertinente ao universo de jovens do Ensino Médio. O texto-base para a sequência didática foi a crônica "O Padeiro", do célebre autor Rubem Braga.

3. Relato e análise das aulas de regência

A intervenção, organizada em três encontros (seis horas-aula), foi concebida como uma sequência didática centrada em práticas de linguagem, articulando leitura, análise linguístico-textual e produção/sistematização de conhecimentos. Do ponto de vista formativo, assumiu-se uma perspectiva dialógica (Freire, 1996) em que os estudantes são sujeitos do processo, e a sala de aula, um espaço de problematização da experiência social mediada por gêneros do discurso (Bakhtin, 2016).

3.1. Primeiro encontro: leitura, diálogo e reflexão social

A primeira aula foi dedicada à nossa apresentação e à criação de um ambiente acolhedor. Organizamos a sala em um semicírculo para facilitar o contato visual e a interação. Em seguida, realizamos a leitura compartilhada da crônica "O Padeiro". A atividade central, contudo, foi a roda de conversa que se seguiu à leitura. A discussão sobre o valor social atribuído a diferentes profissões mostrou-se extremamente produtiva. Os alunos expressaram suas opiniões,

compartilharam experiências de familiares e conectaram o debate proposto pela crônica com a sua própria realidade e suas aspirações futuras, demonstrando como a disciplina de Língua Portuguesa pode ser um espaço para a reflexão sociopolítica.

3.2. Segundo encontro: análise linguístico-textual

O segundo encontro foi focado na análise das características estruturais e estilísticas do gênero crônica. A partir de atividades elaboradas com base no texto de Rubem Braga, exploramos elementos como o narrador, o tempo, o espaço e a linguagem coloquial. Para manter o engajamento e a conexão temática, utilizamos recursos multimodais: analisamos um meme e a letra da música "Fermanto pra Massa", do rapper Criolo, que também abordam o universo do trabalho e das profissões. A correção das atividades foi conduzida como um momento de troca de ideias, valorizando as diferentes interpretações e saberes.

3.3. Terceiro encontro: síntese e aprendizagem colaborativa

A última aula foi dedicada à sistematização dos conhecimentos. Propusemos que os alunos, em grupos, criassem um mapa conceitual sintetizando as principais características da crônica. A atividade, realizada com cartolinas e canetas coloridas, permitiu também o uso de smartphones para pesquisa, integrando uma ferramenta do cotidiano dos jovens à prática pedagógica. Um episódio significativo ocorreu quando uma aluna manifestou o desejo de realizar a atividade individualmente, pois não se "encaixava" nos grupos. A mediação buscou acolher sua necessidade, e a aluna produziu um trabalho de excelente qualidade. Esse fato nos levou a uma reflexão, à luz de Freire (1996), sobre a importância de respeitar os diferentes ritmos, estilos e subjetividades no processo de aprendizagem. A aula foi encerrada com a construção de um mapa conceitual coletivo no quadro e uma pequena confraternização.

4. Considerações finais

A experiência do estágio supervisionado, aqui brevemente relatada, reafirmou a sua posição como a vivência mais impactante e definidora na formação docente. Foi no chão da escola, no contato direto com os alunos e com os desafios da prática, que os saberes teóricos acumulados ao longo da graduação ganharam sentido e foram postos à prova.

As dificuldades, como a infraestrutura limitada e a necessidade de constantemente buscar o engajamento dos alunos, não foram vistas como impedimentos, mas como elementos constitutivos da realidade da educação pública, que exigem do professor criatividade,

resiliência e planejamento flexível. A experiência demonstrou que ensinar é um ato complexo, que transcende a transmissão de conteúdo e se realiza na troca, no diálogo e na capacidade de transformar a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem.

Concluimos, portanto, que o estágio não é uma simulação, mas a própria práxis docente em sua essência. É nesse espaço de "chamado" para a profissão que se aprende, de fato, que ensinar é um processo contínuo de aprender, um diálogo que transforma o aluno, o professor e a própria educação.

Referências

ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, U. F. de. Cidadania e educação: para além dos conselhos escolares. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Conselhos Escolares: gestão democrática da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CUPOLILLO, A. M. V. **O diálogo em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 10, p. 167-182, 2008.

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



RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CAMPO

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Geisiane Maria da Silva FRANÇA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

geisianesilvareaso@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências docentes vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, com estudantes de uma sala anexa localizada na comunidade de Limpo Grande, Várzea Grande/MT, pertencente à Escola Estadual Vereador Amarílio Gomes da Silva, escola que oferta a modalidade Educação do Campo. Ela contempla em seu currículo componentes específicos da parte diversificada, denominada Ciências e Saberes do Campo, no que tange à Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária, que aliadas às legislações específicas da EJA, tem por finalidade considerar as realidades culturais dos grupos específicos campesinos, bem como as suas formas de organização social, os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, integrando a eles, os saberes locais às práticas escolares, fortalecendo a identidade, a cultura e seus modos de vida. Em forma de narrativas, as práticas educativas desenvolvidas junto aos estudantes da turma da EJA e os resultados alcançados, serão apresentados, aliando conhecimentos que reforçam as realidades, as culturas, os saberes e as práticas sociais em complemento ao que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT).

Palavras-chave: Narrativas Pedagógicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo.

1 Introdução

“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás”

Provérbio Africano

A retomada dos estudos por parte de um adulto ou um idoso para os espaços escolares a fim de concluir os estudos que por motivos adversos não puderam estudar no tempo oportuno, ou seja, na idade certa, não pode ser questionada como tardia, e sim como uma nova oportunidade que essas pessoas têm para terminar os estudos, não importando quais caminhos e situações elas percorreram.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso DRC/MT, 2018, p. 80, apresenta que, de acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO em 1999, ela deve

ser desenvolvida de modo a superar as concepções fragmentadas e fragmentadoras que, por longo período, orientou o processo educacional-escolar de jovens e adultos no Brasil.

Destacam-se três aspectos: *a reparadora*, voltada aos direitos não atribuídos na infância; *a equalizadora* – tida como uma das formas de assegurar igualdade no direito, dando oportunidades aos que foram privados ou que se encontram distantes dele, com vistas a inclusão e, a terceira, *a qualificadora* – que tem como base desenvolver o potencial humano e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares [...], voltadas para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

E quem são os sujeitos da EJA em sua maioria?

Arroyo, 2017, considera os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, majoritariamente são compostos por sujeitos negros que historicamente tiveram seus direitos negados.

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, dos indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos. (Arroyo, 2017, p. 106)

Dando continuidade à essa reflexão, Arroyo (2017) em seu livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa EJA*, afirma que a Educação de Jovens e Adultos tem suas próprias particularidades assim como, qualquer modalidade de ensino, e uma delas diz respeito às características de seu público-alvo.

Ainda, no livro, Arroyo, 2017, o autor trata sobre o olhar de distanciamento como os estudantes da EJA e, ainda, como esses mesmos estudantes “percebem seus professores-educadores e de como exigem ser enxergados por eles, e sobre como os educadores veem os percursos e itinerários escolares (ou de vida!) feitos pelos alunos trabalhadores em busca de igualdade e justiça”.

Clandinin e Connelly, 2015, quanto ao papel do professor enquanto pesquisador, afirmam que estes são “educadores interessados em vida”. E acrescentam,

[...] Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar. (CLANDININ e CONNELLY, 2015.p.22)

Inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), entende-se que é possível transformar a realidade educacional. Educar jovens, adultos e idosos é, antes de tudo, um ato político de reparação, reconhecimento e valorização de suas histórias e saberes.

Saberes estes que consideram as particularidades dos seus moradores do campo e que buscam ser valorizados no espaço escolar. Apresentam suas identidades conectados com suas vivências, de modo que conteúdos curriculares, possam ser enriquecidos.

Em forma de narrativa, pretende-se apresentar neste relato de experiência, uma ação pedagógica realizada em uma sala anexa de uma escola estadual de Mato Grosso, que oferta a EJA campo com as turmas do ensino fundamental e médio, que tratou de um planejamento interdisciplinar por área de conhecimento, com os componentes curriculares da parte diversificada, de modo a valorizar a identidade dos estudantes pertencentes a uma comunidade rural de Várzea Grande, que mantém viva a tradição da tecelagem, uma herança da cultural deixadas pelos povos indígenas Guanás, como forma de pertencimento e identidade.

É importante refletir sobre o trabalho dos docentes que vivem e lecionam nessas comunidades. Suas narrativas são convites para se (re) pensar sobre as histórias não contadas em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente.

Nesse contexto, vale ressaltar o papel do professor que é de fundamental importância, pois é ele quem vai utilizar de ferramentas e metodologias pedagógicas capazes de valorizar tais vivências, numa ação-interação-ação das experiências entre quem aprende e quem ensina.

2 Educação de Jovens e Adultos e a legislação

Fomentar um ensino que seja justo e acessível, colocando o estudante como o principal agente do seu aprendizado, é uma das metas das políticas públicas de educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que salienta a educação como um forte meio de mudança social na sociedade do Brasil.

Outras metas essenciais da educação fundamental também devem ser ressaltadas, como promover o desenvolvimento do estudante, assegurar uma formação básica para o exercício da cidadania e oferecer recursos para avanço no emprego e em estudos futuros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz e define regras que abordam os procedimentos educacionais e garantem o direito à educação e ao aprendizado ao longo da vida. É fundamental destacar ue, ao mencionar a disponibilização da educação para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade ou a continuidade nos estudos do ensino fundamental e médio na idade apropriada, os idosos também são contemplados.

Levando em conta as particularidades dos estudantes, suas preferências, suas vivências e modo de vida, um dos objetivos do governo, trata de facilitar e incentivar a entrada e a continuidade do trabalhador na educação, por meio de iniciativas que sejam integradas e que se complementem mutuamente.

A norma atual que estabeleceu novos padrões operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, divulgada no Diário Oficial da União (DOU) em abril de 2025 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que atua como consultor do Ministério da Educação (MEC).

Esta decisão destaca o que está expresso na Lei nº 9394/96, que, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), busca assegurar o direito universal à Educação Básica, possibilitando a entrada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio para todos os adultos, incluindo aqueles mais velhos.

A formação no ambiente rural também enfrenta obstáculos e dilemas, que são experimentados pelos indivíduos do campo. A narrativa histórica revela, ao longo dos anos, que muitos dos conflitos são repletos de batalhas desde a colonização pelo direito à posse da terra e pelo desejo de permanecer nela.

O cidadão do campo é um ser como qualquer outro, na busca dos seus ideais, seus benefícios, dos direitos e deveres por uma vida digna. Logo, é um cidadão de direito e deveres para conviver em sociedade e com ela interagir de acordo com as possibilidades que são ofertadas pelo estado de direito (MATO GROSSO, 2018, p.67)

Dessa forma, tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação do Campo, consideram os espaços formais dos saberes como sendo muito mais que simplesmente momentos propícios para o ensino e a aprendizagem. “É o lugar onde ocorre o acolhimento do cidadão dentro dos seus espaços do e no campo, com condições dignas em que se respeitem os valores, as culturas e os conhecimentos empíricos, que comumente chamamos saberes do campo” (DRC/MT, 2018. p. 67).

Uma maneira de proporcionar voz e destaque a diversas iniciativas que estão sendo realizadas na Educação de Jovens e Adultos, reconhecidas como práticas bem-sucedidas entre os indivíduos do campo, é compartilhar as histórias dos professores que trabalham nessas instituições de ensino. As histórias funcionam como um recurso significativo que pretende reforçar a Educação de Jovens e Adultos, além da conexão que surge entre saberes práticos, vivências e experiências.

Em relação às ideias de Dewey, 1979, ele afirma que a aprendizagem, as experiências e a existência estão profundamente ligadas ao se integrar com os saberes científicos, os quais devem ser organizados e embasados, estabelecendo um diálogo com as ciências.

Incluir os conhecimentos tradicionais das pessoas do campo, suas formas de saber, suas culturas e suas experiências no currículo escolar oferece uma aprendizagem mais relevante, pois, além de valorizar, também se fundamenta no respeito.

3 Objetivos

Conduzir uma experiência educacional impactante na EJA, valorizando e compartilhando a sabedoria indígena ao lado das narrativas dos alunos sobre suas origens rurais, com foco em fomentar o orgulho cultural e ao mesmo tempo aprofundar a compreensão das realidades contemporâneas.

4 Metodologia

Um currículo interdisciplinar abrangente focado na educação artesanal no contexto dos princípios da economia solidária foi desenvolvido com base no alinhamento com a estrutura educacional comum nacional (BNCC) e documentos de referência específicos para o estado de Mato Grosso (RDC/MT), considerando sua área temática designada.

Como atividade artesanal, se analisou a formação social e histórica dos moradores da comunidade de Limpo Grande, localizada em Várzea Grande, onde sua herança os liga intimamente às práticas têxteis tradicionais transmitidas pelos Guanás, conhecida por sua excepcional habilidade pesqueira e artesanal, incluindo técnicas de confecção de redes.

Além disso, reconhecendo que os estudantes da EJA se identificam como mulheres internautas, o objetivo foi reconhecer as perspectivas únicas desses indivíduos sobre identidade, experiência, herança cultural, crenças religiosas e histórias de vida através da integração tanto em quadros teóricos como em aplicações práticas; enfatizando assim a importância da educação em várias disciplinas.

Através desta abordagem, conseguimos criar uma estratégia educacional abrangente que se relaciona com diversas áreas acadêmicas:

- A língua portuguesa teve como objetivo fomentar iniciativas para melhorar a utilização de diferentes linguagens;
- Em matemática, além de adquirir competências relacionadas com finanças, a compreensão dos sistemas de valores é crucial na montagem de componentes; determinar quanto custam os materiais de entrada também varia com base nos tipos e tamanhos das peças.
- Legado cultural, em História. Houve o enquadramento temporal, documentação relativa à constituição da sociedade;
- O artesanato envolve técnicas práticas, ferramentas musicais tradicionais empregadas, tons de cores utilizados, esboços criados, bordados intrincados aplicados.

5 Resultados e Discussões

Por meio de esforços colaborativos com foco em atividades interdisciplinares, o objetivo foi facilitar intercâmbios abrangentes entre diferentes áreas temáticas para melhorar a aprendizagem dos estudantes da EJA em seus contextos curriculares. Tal aspecto incluía reconhecer os pontos fortes individuais e enriquecer o crescimento pessoal, ao mesmo tempo que promovia a consciência cultural e aprofundava os conhecimentos analíticos sobre as realidades sociais pertinentes à vida destes estudantes. Apresentar um processo de ensino-aprendizagem significativo na EJA, por meio da valorização e articulação dos saberes locais e das histórias de vida dos estudantes oriundos da comunidade campesina, visando o fortalecimento da identidade cultural e a ampliação da compreensão crítica da realidade.

6 Considerações Finais

A execução da atividade mencionada criou uma oportunidade gratificante e relevante de aprendizado entre professores e estudantes. As vivências pessoais, a compreensão e o conhecimento das legislações atuais sobre Educação de Jovens e Adultos, bem como a Educação do Campo, destacaram a relevância de reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências dos indivíduos do contexto em que estão inseridos. Colocar esses indivíduos no foco do ensino e do aprendizado foi oferecer a cada um deles a chance de se expressar, contar suas histórias e preservar a cultura e as tradições que definem suas identidades.

7 Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 29 set 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2018.



TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CÁCERES-MT

GT 12: Formação de Professores

Relato de experiência

Sonia dos Reis Carvalho

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: Sonia.carvalho@unemat.br

Rosely Aparecida Romanelli

(Docente na Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: rosely.romanelli@unemat.br

1 Introdução

A presente pesquisa, intitulada “Trabalho docente e qualidade na educação do campo nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Cáceres-MT” está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

A educação do campo é algo que sempre fez parte da minha vida, mas somente depois de me tornar professora, atuar em uma escola definida como Escola no e do Campo e depois de muitas leituras sobre essa temática é que entendi que Educação do Campo existe apenas na teoria.

Minha infância e juventude passei em uma Comunidade no campo chamada Horizonte D’ Oeste que é um distrito da cidade de Cáceres – MT, onde cursei educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na Escola Municipal União. Neste período do ensino fundamental e médio a maioria dos docentes que lecionavam nesta escola, moravam na cidade de Cáceres e toda noite se deslocavam da cidade para a escola no campo.

Me recordo que o transporte que usavam era uma kombi cedida pela Prefeitura de Cáceres, kombi esta que muitas vezes deixavam os docentes na estrada, pois estragava com frequência, já que era bem velha. Com docentes, conteúdos e metodologias do meio urbano, então foi uma educação na escola no campo, seguindo o modelo urbanocêntrico. Na formação superior não foi diferente, o currículo também urbano, sem nenhum tipo de especificidade para a formação docente para escola do campo.

E agora, depois de dezessete anos como docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Cáceres, sempre atuando na Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo, escola definida como no e do campo, a realidade continua a mesma, a educação do

campo seguindo o modelo da educação urbana e a formação continuada dos educadores sendo realizada na cidade, sem foco no trabalho docente do campo.

Portanto, debater a temática Educação do Campo é de grande relevância para se pensar para quais rumos a Educação está sendo conduzida. Vale destacar que na década de 1990 a política de reforma educacional foi caracterizada por transformações no sistema de ensino, influenciada por tendências neoliberais e internacionais. Essas reformas visavam a modernização e a melhoria da qualidade da educação, através de medidas como descentralização administrativa, privatização de serviços educacionais, ênfase no financiamento público, avaliações de desempenho e maior autonomia das escolas.

Todavia, essas mudanças contribuíram fortemente para a precarização do trabalho docente, o aumento da desigualdade educacional e a exclusão de grupos mais vulneráveis da educação, sendo que dentre esses grupos está a população do campo. De acordo com Claro e Pereira (2017) "(...) as formas de dominação em relação aos Sujeitos do Campo não estão apenas no avanço da lógica mercadológica do trabalho, fragmentando e reduzindo seu sentido ontológico. As formas de opressão também estão vinculadas ao não reconhecimento dos saberes, das crenças e da ética das formas múltiplas de se viver no espaço do Campo".

Para Arroyo & Fernandes (1999) a educação do campo é definida como forma de combater desigualdades sociais, é um movimento prático com objetivos e finalidades práticas, que constrói concepções teóricas fundamentadas na crítica frente a determinadas visões de educação e de políticas públicas de educação.

Porém, o modelo de educação do campo, apoiado em valores e conteúdos próprios da cidade, faz com que os educandos não vejam o potencial que o campo pode oferecer para sua permanência na comunidade. Segundo Brandão (2008), a educação no campo deve levar em consideração as especificidades e necessidades das comunidades rurais, buscando promover uma educação que seja contextualizada e que leve em conta a realidade vivida pelos sujeitos do campo. Desta forma, os docentes precisam ter um olhar sensível para compreender as particularidades do campo, valorizando e respeitando as tradições, saberes e práticas locais.

O trabalho docente na educação do campo também requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que leve em consideração a relação dos educandos com a natureza e o trabalho no campo. O docente precisa dialogar com a comunidade onde trabalha, oportunizando parcerias que contribuam para o desenvolvimento dos educandos e a melhoria da qualidade de vida no campo. Freire (1967) afirma que "Não se começa a educar pelos saberes do educador, mas pelos saberes do educando." Os educandos precisam perceber-se como sujeitos da sua história e serem sujeitos de seu próprio processo de formação para se construir como tal. Partindo desses

autores, os objetivos pensados para o desenvolvimento de uma pesquisa que respondam essa problemática vêm a seguir.

2 Objetivos

Analisar o trabalho docente e a qualidade na educação do campo nos anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola do Campo da rede municipal de Cáceres-MT.

Pesquisar se o Poder Público Municipal desenvolve ações para valorizar e incentivar a permanência dos docentes nas escolas do campo.

3 Metodologia

Para entender a complexidade do trabalho docente, foi necessária uma definição cuidadosa dos métodos que seriam utilizados. Conforme enfatiza Gil (2008, p. 26), “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A escolha do método não pode ser vista como apenas uma técnica, mas sim como uma postura epistemológica que direciona a percepção do pesquisador em relação à realidade que está sendo estudada.

Por isso, escolhemos uma abordagem qualitativa, com um caráter descritivo e interpretativo, que valoriza a escuta dos indivíduos e a análise das ações dentro de seu contexto social. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), esse tipo de abordagem envolve a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (apud Ludke e André, 1986, p. 13).

A pesquisa descritiva, como o nome sugere, foca na descrição, análise e interpretação dos dados obtidos na investigação, buscando compreendê-los dentro do seu contexto. Segundo Gil (2008, p.47): “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis”.

A presente pesquisa está sendo realizada com docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental no Núcleo composto por três escola municipal do campo, com duzentos e oitenta e sete (287) matrículas na primeira, com cinquenta e sete (57) matrículas na segunda e com vinte e oito (28) matrículas na terceira, todas no Município de Cáceres-MT, cadastradas no Censo escolar como escolas rurais, e no PDE interativo, como escola do Campo.

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizados procedimentos capazes de captar tanto as condições objetivas quanto as percepções subjetivas dos docentes. Desta forma, o

instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Ludke e André (1986), nesse modelo de entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (p. 33). Neste sentido, Triviños (1987) destaca que a entrevista semiestruturada oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p.146).

A análise documental também foi empregada, permitindo a avaliação de Leis, Decretos e Programas Nacionais de Educação voltadas para educação do campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB 9.394/96, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), o decreto presidencial n. 7.352/2010, Portaria nº 575 de 27 de agosto de 2020 e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB 9.394/96, destaca a diversidade cultural e a importância da educação contextualizada para o campo, que visa atender às necessidades específicas das comunidades rurais, considerando suas culturas, formas de produção e modo de vida.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), visa promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), tem por objetivo apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O Decreto Presidencial n. 7.352/2010 reconhece a diversidade cultural e étnica dos povos do campo e estabelece diretrizes para a implementação de uma educação específica e contextualizada para atender as necessidades e realidades dessas populações. A Portaria nº 575 de 27 de agosto de 2020, que dispõe sobre a implementação da Política Educacional para Educação do Campo na Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

O Projeto Político Pedagógico – PPP de 2024 da escola pesquisada, documento elaborado com a participação da comunidade escolar, que afirma a identidade e as diretrizes da

instituição de ensino, servindo como um norte para guiar a organização do trabalho e a busca por um ensino de qualidade.

O uso combinado de análise documental e entrevistas visou integrar as dimensões objetivas e subjetivas do objeto de estudo. Enquanto os documentos permitem compreender os condicionantes estruturais da educação do campo, as entrevistas revelam as experiências e significados atribuídos pelos docentes ao seu trabalho pedagógico.

Considerando a relevância de uma abordagem participativa e dialógica, que integre pesquisador e participantes no processo de produção do conhecimento, esta investigação foi conduzida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que valoriza a troca de experiências e saberes entre os diferentes atores envolvidos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e possibilitando uma compreensão crítica e transformadora da realidade pesquisada.

4 Resultados e Discussões

Ao analisar as entrevistas realizadas com alguns docentes que atuam nas escolas do campo no Município de Cáceres – MT, ficaram evidentes as práticas e os desafios que perpassam o trabalho docente nas comunidades do campo. As falas demonstraram que é complexo o trabalho docente no campo, tendo em vista, dificuldade com transporte escolar, falta de recursos didáticos para trabalhar de acordo com a realidade dos alunos do campo, infraestrutura precária, falta de ações para incentivar docentes permanecerem na escola do campo, falta de formação continuada específica para os docentes do campo, ou seja, a falta de políticas públicas que realmente atendam as particularidades da Educação do Campo.

Apesar dos desafios os docentes entrevistados demonstraram dedicação e um forte vínculo entre escola e comunidade, o que contribui para a construção de práticas educativas significativas. No entanto, frisaram a necessidade de formação continuada com foco em metodologias contextualizadas e o uso de materiais pedagógicos adequados, para então, articular os saberes escolares aos saberes do campo, acreditando que a formação é um dos pilares para garantir o fortalecimento da Educação do Campo e os docentes precisam desse pilar.

A pesquisa aponta que no Município de Cáceres existe uma Política Pública voltada para o campo que está assegurada na Portaria nº 575 de 27 de agosto de 2020, que dispõe sobre a implementação da Política Educacional para Educação do Campo na Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-MT. Porém poucos docentes entrevistados conhecem esse documento e desconhecem se há alguma ação voltada a valorização dos docentes e discentes do campo, mas

afirmam que as cobranças quanto as avaliações externas são as mesmas em todas as unidades escolares do município e a qualidade da educação do campo é medida apenas por indicadores quantitativos, não são consideradas as dimensões sociais e culturais que estão presentes no cotidiano escolar.

Assim, os resultados parciais desta pesquisa confirmam que o trabalho docente nas escolas do campo é um espaço de resistência e produção de saberes. Apesar das limitações estruturais e formativas, os docentes mostram criatividade, sensibilidade e responsabilidade social, colaborando com uma educação que valoriza a diversidade e a identidade camponesa. Portanto, debater o trabalho docente e a qualidade da educação do campo envolve reconhecer a importância do docente como agente de transformação e como indivíduo que, em interação com a comunidade, desenvolve práticas educativas contextualizadas e socialmente significativas.

5 Considerações Finais

Com base nos resultados parciais da pesquisa, podemos concluir que os resultados mostram que a qualidade da educação no campo está diretamente relacionada ao trabalho dos docentes, cuja valorização e formação contínua são essenciais para a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas com os saberes do campo.

A pesquisa enfatiza que para superar o modelo tradicional de educação rural é necessário contar com docentes que valorizam os saberes do campo. Enfatiza ainda, que a consolidação da Educação do Campo depende da atuação qualificada dos docentes e também da implementação de políticas públicas que reconheçam a identidade, os direitos e as particularidades dos povos do campo.

6 Referências

- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Vol. 2. Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensar a Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 811-829, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p811>
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUDKE, Menga. Marli, E.D. André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PÔSTER





A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA DO IFMT CAMPUS CUIABÁ BELA VISTA

GT 12:FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pôster

Andréia Andreóli SILVESTRE

(Programa de Pós-graduação em Educação/REAMEC/UFMT). E-mail: deia.andreoli@gmail.com

Edenar Souza MONTEIRO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/REAMEC/UFMT). E-mail: edenar.m@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho é uma proposta de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática -REAMEC do polo da UFMT, cujo objetivo principal é analisar como ocorre a efetivação do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio desenvolvido no IFMT campus Cuiabá Bela vista na perspectiva dos docentes, considerando suas trajetórias de formação inicial e continuada.

Devido à complexidade da proposta de ensino, que o Ensino Médio Integrado-EMI tem apresentado, principalmente dificuldades no entendimento de como deve ser implementado, desenvolvido e efetivado, pois, esta modalidade de ensino se apresenta pela articulação de dois cursos num único. É uma proposta curricular única, levando a muitas dúvidas e questionamentos em seu funcionamento, sendo até muitas vezes, considerado como novidade para muitos docentes. Uma das nossas hipóteses é que os docentes que atuam no ensino de maneira em geral podem apresentar uma compreensão multifacetada da efetivação do Ensino Médio Integrado que se manifesta em suas práticas através de diferentes níveis de articulação curricular e pedagógica. Compreender esta efetivação na perspectiva dos docentes, pode identificar tanto desafios significativos, relacionados principalmente à formação específica, tempo de planejamento e condições de trabalho, quanto potencialidades importantes para a formação integral dos estudantes, como a maior contextualização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

A intenção deste trabalho é pesquisar os docentes em suas diferentes trajetórias e áreas disciplinares de atuação que atuam diretamente no Curso Técnico em Química Integrado ao

Ensino Médio do IFMT do campus Cuiabá Bela vista, sendo possível obter uma visão mais abrangente e aprofundada sobre este curso, identificando tantos pontos positivos, quanto suas dificuldades e desafios enfrentados.

Com o intuito de poder contribuir principalmente para o resgate e preservação da memória institucional, a intenção é realizar um estudo de caso sobre a educação profissional na perspectiva de formação integrada, percorrendo uma trajetória teórica e investigativa das intencionalidades expressas nas políticas públicas, trazendo concepções e reflexões principalmente dos docentes que fazem parte deste cenário. Para este momento trazemos resultados de um dos objetivos específicos do projeto de pesquisa que é mostrar o que vem sendo pesquisado sobre o Ensino Médio Integrado na perspectiva docente.

2 Metodologia

O percurso metodológico é de abordagem qualitativa, de natureza básica com objetivo exploratório, as técnicas de coleta de dados é a pesquisa bibliográfica, documental, através do estudo de caso. Além da aplicação de questionários semiestruturado com os docentes do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFMT campus Cuiabá Bela vista, com análise de Bardin (2002). A técnica da análise utilizadas é Técnica da Análise de Conteúdo, conforme análise de Bardin (2002), essa técnica compreende realizar algumas etapas de pré-análise (organização dos dados), exploração do material e tratamento dos resultados, sua inferência e interpretações. O referencial teórico e metodológico que definirá as formas de delimitação do campo da pesquisa, será o materialismo histórico-dialético, que segundo Gamboa (2012) privilegiam a relação entre sujeito e objeto de uma maneira que ambos se constroem e se transformam, a dinâmica da transformação do todo em partes e das partes em todo, insere-se numa rede de contextos, onde nenhum fenômeno da pesquisa poderá ser analisado isolado.

3 Resultado e discussões

Como a pesquisa ainda está em andamento trazemos para este momento, algumas reflexões e resultados do que já foi realizado. Um dos objetivos específicos deste trabalho é mostrar via revisão sistemática da literatura, as produções acadêmicas (teses) das pós-graduações stricto sensu em nível de Doutorado, sobre o que vem sendo pesquisado (problematizado) sobre o Ensino Médio Integrado na Educação Profissional Tecnológica na

perspectiva dos docentes. Para este levantamento de dados da pesquisa, foi utilizado a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como nossa pesquisa está inserida na linha de formação dos professores e a pesquisa sobre o EMI está sendo realizada na perspectiva dos docentes, utilizamos como descritores de busca as seguintes palavras: Formação (docentes OR professores) AND educação profissional tecnológica AND (ensino médio integrado OR currículo integrado) AND (Institutos Federais OR instituto federal). Após os resultados de busca nas plataformas mencionadas, foram analisadas 26 teses encontradas na plataforma da CAPES e 104 teses encontradas na plataforma da BDTD. Após a análise dessas teses, considerando apenas as teses que contemplam os objetivos propostos neste trabalho, o resultado mostrou um total de 42 teses, sendo a região sul com maior número de teses, 15 no total, em segundo lugar a região nordeste com 14 teses, depois a região sudeste com 8 teses, 4 na região centro-oeste e 1 na região norte e as disciplinas da área comum que apareceram foram (Língua Portuguesa, Língua Inglesa História, Educação Física, Arte, Matemática e Biologia).

Para o tratamento dos dados e conseqüentemente sua inferência e interpretação, conforme Bardin (2002), os dados devem ser tratados significativamente estabelecendo eixos temáticos a serem tratados em categorias de análise que emergem por meio de operações seja de classificações, diferenciação que devem ser agrupadas de acordo com os critérios estipulados. Após a análise das teses, fizemos o levantamento da unidade de registro, que foi a problematização do que vem sendo pesquisado sobre o EMI na perspectiva dos docentes, junto do título dessas teses e seus respectivos autores, ano e instituições de ensino que propiciaram as pesquisas, nós dividimos em 7 eixos temáticos, conforme mostra a tabela 1 abaixo, vale ressaltar que muitas teses contemplaram mais de um eixo temático, ou seja, aparecendo em mais de um eixo temático.

Tabela 1 – Eixos temáticos encontrados nas teses

Eixo temático	Quantidade	Instituições de Ensino
Eixo 1: Formação e saberes docentes e identidade profissional	09	UFC; UFSC; UFRN; PUC-RS; UFPEL; UFBA; UFSM; UNESP; USP.
Eixo 2: Currículo integrado e práticas pedagógicas.	09	UFPEL; USP; IFRN; UFPE; UFSC; UFN; UTP; UNIOESTE; USP.
Eixo 3: Ensino de áreas e componentes curriculares específicos.	12	UFRN;UFPA;UFB;UFPEL; UFRS; USP; UNESP;UFN; UVRS; PUC-SP.

Eixo 4: EMI na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e concepções entre formação geral e técnica.	09	UFC; UFPA; PUC; UNB; UTP.
Eixo 5: Políticas públicas, gestão institucional e reformas.	05	PUC-GO; UFSC; UNIOESTE;
Eixo 6: Evasão, permanência, temas transversais e inclusão educacional.	03	UFMG; UFRN; UFSC.
Eixo 7: Educação à Distância e Tecnologias.	03	PUC-GO; UNESP; UNIT.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

4 Considerações finais

Ao considerar que a pesquisa está sendo desenvolvida para este momento trouxemos alguns resultados parciais sobre o projeto de pesquisa e algumas contribuições e reflexões sobre o Ensino Médio Integrado. Quando pensamos na efetivação do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFMT, campus Cuiabá Bela vista, faz-se necessário analisar e compreender desde o projeto inicial, a criação do seu Projeto Pedagógico e as mudanças estabelecidas pelos documentos orientadores da legislação do Ensino Médio Integrado. Ao focar na perspectiva e concepção dos docentes, a pesquisa poderá trazer novas discussões e contribuições na implementação e efetivação do EMI, considerando a experiência de quem está na linha de frente dessa modalidade de ensino.

Após as análises das teses disponíveis nas plataformas da CAPES e da BTDT, sobre a problematização do Ensino Médio Integrado na perspectiva dos docentes, os eixos temáticos 6 e 7 (Evasão, permanência, temas transversais e inclusão e Educação à Distância e Tecnologias) foram os que apareceram em menor número, 3 teses em cada eixo temático. O eixo temático que mais contemplou teses sobre foi o eixo 3 (Ensino de áreas e componentes curriculares específicos). com 12 teses. O principal objetivo deste eixo é analisar o papel de disciplinas específicas e como elas se inserem no contexto do EMI, as disciplinas que aparecem nestes estudos foram Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Matemática, Educação Física, Arte, Ciências e Biologia. A disciplina de Educação Física foi a que mais apareceu e depois a de matemática. A universidade que mais produziu as teses contemplando o nosso objeto de pesquisa foi a Universidade Federal do Ceará-UFC com 5 teses, o interessante é que essas 5 teses apareceram no mesmo eixo temático 4 (EMI na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e concepções entre formação geral e técnica), em segundo lugar a Universidade de São Paulo-USP, com 4 teses.

Os docentes que atuam no ensino de maneira em geral podem apresentar várias compreensões sobre a efetivação do Ensino Médio Integrado que se manifesta em suas práticas

através de diferentes níveis de articulação curricular e pedagógica. Compreender esta efetivação fazendo a interface com a formação inicial e continuada dos docentes, pode identificar vários desafios e realidades, inclusive resultados que possam estar surtindo efeito ou não, portanto, descobrir, compreender e analisar estes desafios, pode se tornar significativo todo esse processo que leva ao conhecimento, principalmente relacionados à formação específica, tempo de planejamento e condições de trabalho destes docentes, quanto potencialidades importantes para a formação integral dos estudantes, como a maior contextualização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2ª ed., Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B, ANDRE, M.E.D., ALMEIDA, C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília:UNESCO, 2019.

IFMT-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução CONSEPE N° 058, de 09 de dezembro de 2022-aprova o **Texto-base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT**.

KUENZER, Acácia Zeneida (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89 , jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Rose Márcia da. **Avanços e desafios na implantação do Ensino Médio integrado**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). V.9. N.21 -Maio. Agosto de 2020.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO I CICLO DE DEBATES DA UNEMAT

GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pôster

Rodolfo Claudio da CRUZ

Professor da educação básica/SME-Cáceres – MT. E-mail: rodolfo.cruz@unemat.br

Fernanda Deluqui Soares de SOUSA

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT. E-mail: fernanda.deluqui@unemat.br

Gesselaine Tainara da Silva MENDES

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT. E-mail: gesselaine.tainara@unemat.br

Mayla Gabriele Silva Garcia dos SANTOS

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT. E-mail: mayla.garcia@unemat.br

1 Introdução

A primeira experiência extensionista vinculada ao Curso de Pedagogia ocorreu durante o I Ciclo de Debates: Temas Transversais em Discussão, realizado entre os dias 2 e 6 de dezembro de 2024, com carga horária total de 20 horas. O evento teve como propósito promover reflexões sobre temas contemporâneos relacionados à sociedade, à convivência e ao comportamento humano, fortalecendo o diálogo entre universidade e comunidade. As atividades ocorreram em formato de palestras e debates, que possibilitaram a abordagem de questões educacionais, sociais e culturais de grande relevância.

Durante as cinco noites de programação, diferentes temáticas foram tratadas por professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). No primeiro dia, a professora Edileuza S. Oliveira abordou a importância histórica da instituição para o município de Cáceres e região, destacando o papel transformador da educação superior na vida das pessoas e no desenvolvimento local. No segundo dia, o professor Breno D. Vitorino apresentou a avifauna pantaneira como instrumento de educação ambiental, ressaltando que o Pantanal abriga um terço das espécies de aves do Brasil e defendendo a necessidade de inserir a conscientização ambiental desde a infância.

No terceiro encontro, a professora Maria do Horto S. Tiellet refletiu sobre a diferença entre conflito e violência escolar, apontando que a militarização das escolas tende a intensificar tensões em vez de solucioná-las, e que cabe ao educador o papel de mediador de conflitos. O quarto dia foi conduzido pela professora Luciene N. Santos, que discutiu gênero e sexualidade na formação docente, reforçando a importância de preparar professores para lidar com a

diversidade de maneira respeitosa e inclusiva. Por fim, no quinto dia, a professora Nilvaci L. M. Moreira apresentou reflexões sobre o racismo estrutural e a necessidade de uma educação antirracista, destacando o papel da escola como espaço de transformação social e promoção da equidade. O evento contou com a presença de profissionais da educação básica, acadêmicos e professores da Unemat, além de membros da comunidade local, reunindo em média 60 a 100 participantes por noite. A participação ativa do público demonstrou o interesse coletivo em discutir temáticas sociais e educacionais e evidenciou o papel da universidade como agente de transformação e diálogo social.

2 Objetivos

- Oportunizar diálogo sobre as temáticas relacionadas a temas transversais desenvolvidas nos grupos de pesquisa da Unemat e escolas públicas em Cáceres;
- Refletir sobre assuntos voltados à área educacional, social e comunitária, proporcionados pelas palestras
- Aproximar e valorizar as relações Universidade e comunidade como papel que deve ser objeto das atividades de extensão;
- Envolver os acadêmicos em creditação de extensão na organização e realização de eventos de extensão junto à comunidade em geral.

3 Procedimentos metodológicos

A organização do evento ocorreu a partir de um projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEC), que disponibilizou dez vagas para extensionistas do Curso de Pedagogia. As inscrições foram realizadas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e o projeto contou com a coordenação da Prof^ª Maria da Penha F. Antunes e dos professores Rodolfo C. da Cruz, Samara A. V. Jorge e Rosilene Lopes. As atividades desempenhadas pelos extensionistas envolveram organização, divulgação, recepção, cerimonial, mediação de mesas, moderação dos debates e controle de frequência. A preparação para essas funções exigiu reuniões e treinamentos prévios, realizados inclusive aos finais de semana, com orientações sobre postura, condução e dinâmica de eventos acadêmicos. O trabalho extensionista está amparado pela Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que determina que 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada à extensão universitária. A Universidade do Estado de Mato Grosso, em cumprimento à legislação, regulamentou essa exigência por meio da Resolução 011/2020 Ad

Referendum, posteriormente homologada pela Resolução 024/2020-CONEPE, garantindo a creditação da extensão no currículo dos cursos de graduação. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia incorporou essa diretriz, prevendo 40 horas de atividades extensionistas por semestre, totalizando 320 horas ao final do curso.

Apesar dos avanços institucionais, ainda se observam desafios para a efetivação das ações de extensão, especialmente pela dificuldade dos acadêmicos em conciliar trabalho e estudo com as atividades extracurriculares. A realidade de muitos estudantes, que trabalham durante o dia e estudam à noite, limita a disponibilidade para participação em eventos e projetos, podendo resultar em atrasos na integralização da carga horária. Tal situação reforça a necessidade de repensar os formatos de oferta da extensão, de forma a torná-la mais acessível, inclusiva e compatível com a rotina discente.

A experiência vivenciada no I Ciclo de Debates revelou-se de grande valor formativo. As atividades proporcionaram o desenvolvimento de competências relacionadas à organização, comunicação, responsabilidade e trabalho coletivo. A vivência prática permitiu compreender a extensão como parte essencial da formação docente, articulando teoria e prática e fortalecendo o compromisso social da universidade. As temáticas abordadas nas palestras contribuíram para o aprofundamento de reflexões sobre educação, diversidade, meio ambiente e relações humanas, ampliando a visão crítica e o engajamento acadêmico. De modo geral, a experiência extensionista possibilitou a integração entre universidade e comunidade, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social. Mesmo diante das dificuldades encontradas, a realização do evento consolidou o entendimento de que a extensão universitária é espaço privilegiado de aprendizado, construção coletiva e formação cidadã.

4 Considerações Finais

A participação no I Ciclo de Debates constituiu uma experiência significativa e transformadora na trajetória acadêmica. O evento apresentou-se como um desafio aos extensionistas e, simultaneamente, como uma oportunidade de vivência acadêmica relevante, possibilitando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências relacionadas à organização e execução de atividades até então inéditas. Com o suporte docente, a aprendizagem ocorreu de forma prática, articulando teoria e aplicação, em consonância com os princípios de Paulo Freire, que defendem a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social.

Os temas abordados nas palestras proporcionaram orientações pertinentes à trajetória acadêmica, profissional e social, contribuindo para o desenvolvimento integral dos participantes. Foram identificadas dificuldades no cumprimento da carga horária em razão da necessidade de conciliar trabalho e estudo, evitando a sobreposição de atividades. Não obstante, o evento revelou-se de grande relevância, evidenciando a importância do debate acadêmico e da troca de experiências na formação de profissionais da educação. O I Ciclo de Debates proporcionou uma compreensão ampliada e sensível acerca de questões essenciais na educação, reforçando a relevância da aprendizagem contínua, da prática docente reflexiva e da promoção de uma educação comprometida com a autonomia e a cidadania, conforme preconizado por Paulo Freire.

5 Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014 – 2024 e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.

RESOLUÇÃO N° 11/2020 *Ad referendum* do Conepe/Unemat. Homologada pela Resolução 024/2020 – Conepe/Unemat. Dispõe e regulamenta sobre a obrigatoriedade da inclusão da creditação da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESOLUÇÃO N° 024/2020 – CONEPE. Homologa a Resolução n° 011/2020 – *Ad Referendum* do CONEPE que dispõe e regulamenta sobre a obrigatoriedade da inclusão da creditação da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESOLUÇÃO N° 056/2023 – CONEPE/UNEMAT. Aprova o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus Universitário de Cáceres.



INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO CURSO DE PEDAGOGIA

GT 12: Formação de Professores

Pôster

Fernanda Deluqui Soares de SOUSA

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT
fernanda.deluqui@unemat.br

Mayla Gabriele Silva Garcia dos SANTOS

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT
mayla.garcia@unemat.br

Gesselaine Tainara da Silva MENDES

Acadêmica do curso de Pedagogia/UNEMAT/Cáceres – MT
gesselaine.tainara@unemat.br

Rodolfo Cláudio da CRUZ

Professor da Educação Básica/SME – Cáceres – MT
rodolfo.cruz@unemat.br

1 Introdução

O Seminário “Socialização de Pesquisas de Alunos e Ex-alunos do Curso de Pedagogia da UNEMAT nas Escolas Públicas Municipais de Cáceres” foi institucionalizado por meio da Portaria SIGAA – Nº 001/2025 – PROEC e está vinculado ao Projeto de Extensão *Vamos Ouvir os Futuros(as) Pedagogos(as)?*. As temáticas apresentadas correspondem aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de alunos e ex-alunos, previamente selecionadas pelas escolas. A relação das monografias foi organizada pela coordenadora do projeto e disponibilizada às escolas pelos extensionistas, momento em que ocorreram as escolhas. Participaram do evento doze escolas municipais que demonstraram interesse durante visitas realizadas pelos extensionistas. Para a realização do seminário em cada unidade escolar, houve contato com professores colaboradores e gestores, visando definir datas e horários que atendessem às necessidades de cada instituição. As apresentações contemplaram as seguintes temáticas:

- A contribuição da literatura para a criança na formação de sujeitos leitores
- A influência tecnológica na saúde cognitiva e na educação infantil
- A ludicidade como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem
- A política de oferta educacional para o reeducando da cadeia pública masculina de Cáceres/MT
- A relevância da neurociência no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura

- A transição da criança da educação infantil para os anos iniciais na percepção de professores do 1º ano do Ensino Fundamental
- As mulheres no decorrer dos séculos XIX e XX e suas lutas pelos direitos sociais
- As representações de personagens negros e negras na literatura infantil brasileira
- Educação das mulheres da elite de Cáceres
- Educação das mulheres dos setores populares da cidade de Cáceres-MT
- Maria Montessori e suas contribuições para a educação
- Mídia e educação: o uso de filmes na sala de aula
- Motricidade na educação infantil pós-pandemia
- O acolhimento de crianças na educação infantil no período de inserção escolar
- Os desafios no processo de alfabetização de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Perfil docente do professor alfabetizador do município de Cáceres/MT
- Um novo olhar para a educação com a pedagogia sistêmica proposta por Bert Hellinger

2 Objetivos

O seminário buscou:

- Oportunizar espaços de diálogo sobre as pesquisas desenvolvidas nos TCCs do curso de Pedagogia;
- Promover reflexões sobre temas educacionais e sociais a partir dos dados apresentados;
- Estimular atividades de extensão envolvendo a participação da comunidade escolar, possibilitando a devolução dos resultados das pesquisas e a geração de novos conhecimentos;
- Permitir à comunidade escolar avaliar as atividades de extensão promovidas pelo projeto e oferecer feedback sobre o processo de socialização das pesquisas.

3 Metodologia

Após a definição das temáticas de interesse das escolas, os extensionistas entraram em contato com os palestrantes, em sua maioria egressos do curso de Pedagogia, que manifestaram interesse em socializar suas pesquisas. Com o cronograma definido, foram informados sobre datas, horários, local e dinâmica do evento. A divulgação ocorreu por meio de panfletos, e-mails e grupos de WhatsApp, garantindo que gestores e professores conhecessem as atividades e o processo de inscrições. A infraestrutura necessária foi organizada pelos extensionistas em

parceria com gestores e equipe docente, e, após aprovação do evento pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEC), foram abertas um total de 300 inscrições para os participantes em cada escola. O seminário foi organizado a partir de um projeto aprovado pela PROEC, que disponibilizou cinco vagas para extensionistas do Curso de Pedagogia. As inscrições foram realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e o projeto contou com a coordenação do professor Rodolfo C. da Cruz, com a participação das professoras Maria da Penha F. Antunes, Samara A. V. Jorge e Rosilene Lopes. As atividades dos extensionistas incluíram organização, divulgação, recepção, cerimonial, mediação de mesas, moderação de debates e controle de frequência. O trabalho extensionista está amparado pela Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que determina a destinação de 10% da carga horária dos cursos de graduação para atividades de extensão. A Universidade do Estado de Mato Grosso regulamentou essa exigência por meio da Resolução 011/2020 Ad Referendum, posteriormente homologada pela Resolução 024/2020-CONEP, garantindo a creditação da extensão no currículo dos cursos de graduação. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia incorporou essa diretriz, prevendo 40 horas de atividades extensionistas por semestre, totalizando 320 horas ao final do curso.

Resultados e Discussões

Além de promover o retorno das produções acadêmicas da universidade à comunidade escolar local, o seminário reconhece que é por meio da parceria com as escolas públicas que os acadêmicos têm acesso aos contextos educacionais necessários ao desenvolvimento de suas pesquisas e à coleta de dados que subsidiam sua formação. Nesse sentido, o evento constitui-se como um importante momento de diálogo entre universidade e comunidade. A iniciativa leva alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia para ministrar palestras e apresentar os resultados de suas investigações durante as formações continuadas nas unidades escolares. Trata-se de um espaço de troca de saberes que valoriza o papel da escola pública como parceira essencial na formação docente. O projeto tem sido amplamente elogiado por gestores, professores e demais profissionais da educação, por representar uma devolutiva concreta das pesquisas realizadas na graduação. Além disso, reforça o compromisso social da universidade pública com a comunidade que a acolhe e contribui diretamente para a formação de seus futuros profissionais. Sem o apoio das escolas, seria inviável o desenvolvimento de grande parte dos trabalhos acadêmicos, dada a necessidade de acesso aos espaços educativos para observação, intervenção e coleta de dados. Assim, o seminário reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — pilares fundamentais da Unemat.

Durante as apresentações nas escolas municipais, foi perceptível o entusiasmo e o envolvimento dos professores. Em cada fala e em cada troca, havia o brilho de quem reconhece no conhecimento uma forma de reencantar a prática docente. As temáticas apresentadas pelos alunos e egressos do curso de Pedagogia provocaram reflexões profundas sobre o cotidiano escolar, o papel do educador e as possibilidades de uma educação mais humana e significativa. Muitos docentes destacaram que as pesquisas dialogavam diretamente com suas realidades, trazendo novas perspectivas e incentivando o repensar das metodologias de ensino. Em meio às conversas e aos olhares atentos, foi possível perceber o quanto o seminário despertou sentimentos de pertencimento e valorização profissional. Não foram raros os relatos de professores que se sentiram inspirados e fortalecidos para continuar sua caminhada pedagógica com mais sensibilidade e propósito. Esse retorno das produções acadêmicas à comunidade escolar foi visto como um gesto de reconhecimento e gratidão, simbolizando a ponte que une universidade e escola — dois espaços que se completam na construção do saber. O evento representou um encontro de vozes, experiências e aprendizados que se entrelaçaram em um mesmo propósito, reafirmando o compromisso social da universidade pública e o papel transformador da educação.

Considerações finais

O Seminário de Socialização de Pesquisas de Alunos e Egressos do Curso de Pedagogia da Unemat consolidou-se como uma ação extensionista que ultrapassa os limites da sala de aula e da própria universidade. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, o evento reafirma o papel social da instituição pública de ensino superior, aproximando a produção acadêmica das realidades escolares e valorizando o trabalho coletivo entre universidade e comunidade. Essa interação fortalece o compromisso com uma formação docente mais crítica, contextualizada e comprometida com a transformação da educação pública. As experiências vivenciadas ao longo do projeto evidenciam a potência do vínculo entre pesquisa, ensino e extensão. O retorno das produções acadêmicas às escolas municipais permitiu não apenas socializar conhecimentos, mas também construir novos saberes a partir do diálogo com os professores e suas práticas pedagógicas. O envolvimento e a receptividade da comunidade escolar demonstraram que a extensão é um caminho efetivo para a valorização da pesquisa e para a renovação das práticas educativas.

Por fim, o seminário reafirma que a universidade cumpre plenamente sua função social quando se abre à escuta e à troca com aqueles que constroem o cotidiano da educação básica. A continuidade dessa ação representa o fortalecimento de uma política institucional de

aproximação e cooperação, essencial para a consolidação de uma formação docente sensível, reflexiva e transformadora. Mais do que um evento acadêmico, o seminário configura-se como um espaço de encontro entre saberes, experiências e compromissos que, juntos, alimentam o ideal de uma educação pública de qualidade e socialmente comprometida.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014 – 2024 e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.

RESOLUÇÃO N° 11/2020 *Ad referendum* do Conepe/Unemat. Homologada pela Resolução 024/2020 – Conepe/Unemat. Dispõe e regulamenta sobre a obrigatoriedade da inclusão da creditação da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESOLUÇÃO N° 024/2020 – CONEPE. Homologa a Resolução n° 011/2020 – *Ad Referendum* do CONEPE que dispõe e regulamenta sobre a obrigatoriedade da inclusão da creditação da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

RESOLUÇÃO N° 056/2023 – CONEPE/UNEMAT. Aprova o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus Universitário de Cáceres.

SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

ORGANIZAÇÃO



APOIO



GOVERNO DE
MATO GROSSO



INSTITUTO
FEDERAL
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO
MATO GROSSO

