COLEÇÃO

CADERNOS DA AINPGP

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

XV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



Organizadoras/es

Alexandre Martins Joca
Antônio Inácio Diniz Júnior
Cristiane Maria Nepomuceno
Romário Cícero da Silva Abreu

EDIÇÕES AINPGP

Código de barras

INSTITUIÇÃO
Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca - UFCG (Presidente)
Prof. Dr. Daniel Valério Martins - UESB (Vice-Presidente)
Acad. Romário Cícero da Silva Abreu - UFCG (Primeiro de Secretário)
Profª. Drª. Kamila Costa de Sousa - UERN (Segunda Secretária)
Profª. Drª. Cristiane Maria Nepomuceno - UEPB (Primeira Tesoureira)
Acad. Kaliene Batista Ferreira - UFCG (Segunda Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)
Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profª. Drª. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profª. Drª. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profª. Drª. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Profª. Drª.Elzanir dos Santos (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Profª. Drª. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profª. Drª. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profª. Drª. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Profª. Drª. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profª. Drª. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profª. Drª. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profª. Drª. Lidiane de Morais Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Profª. Drª. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Profª. Drª. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profª. Drª. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profª. Drª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profª. Drª. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Organizadoras/es
Alexandre Martins Joca
Antônio Inácio Diniz Júnior
Cristiane Maria Nepomuceno
Romário Cícero da Silva Abreu

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

XV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

XV Fiped
SERRA TALHADA - PE

EDIÇÕES AINPGP
CAJAZEIRAS/2026

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto A. Dantas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira — CRB 15/869

CADERNOS DA AINPGP

A Coleção "*Cadernos da AINPGP*" é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os "Cadernos" têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadore(a)s e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e/ou discentes na graduação e/ou pós-graduação, de IES brasileiras e/ou estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de "rede" da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de docentes e/ou discentes de diferentes instituições e/ou regiões do país, podendo dialogar com educadore(a)s da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os "*Cadernos da AINPGP*" promovam a interação entre saberes, àquele(a)s que os produzem e suas respectivas instituições.

Sumário

APRESENTAÇÃO/PREFACE ▪ 9
Alexandre Martins Joca
Antônio Inácio Diniz Júnior
Cristiane Maria Nepomuceno
Romário Cícero da Silva Abreu

PARTE I
PESQUISA NA GRADUAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ▪ 15
Alexandre Martins Joca
Antônio Inácio Diniz Júnior
Cristiane Maria Nepomuceno
Romário Cícero da Silva Abreu

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: O QUE DIZEM ESTUDANTES PARTICIPANTES DO XIII FIPED (ALTAMIRA/PA) ▪ 27
Alexandre Martins Joca
Dorgival Gonçalves Fernandes
Elzanir dos Santos

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES E ENVOLVIMENTOS DE DOCENTES PARTICIPANTES DO XIII FIPED (ALTAMIRA/PA) ▪ 39
Alexandre Martins Joca
Dorgival Gonçalves Fernandes
Elzanir dos Santos

PARTE II
MESAS REDONDAS DO XV FIPED

O DESAFIO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR – A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI/CEDUC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PARA A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ▪ 55
Cristiane Maria Nepomuceno

A ESCOLA PÚBLICA COMO HETEROTOPIA: DESVENDANDO NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO LAPECBIO ▪ 63
André Ribeiro de Santana
Fernanda Cristine dos Santos Bengio
Jakson José Gomes de Oliveira
Reginaldo dos Santos

"FAZ MAIS DE SETENTA ANOS QUE TEM ESSA CAPELA": EDUCAÇÃO DO CAMPO E A (IN) VIZIBILIDADE DA MEMÓRIA COLETIVA ▪ 70
Silvano Fidelis de Lira

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE SOBRE AS FERRAMENTAS DE IA GENERATIVA PALESTRANTES ▪ 78
Ana Lúcia Almeida de Oliveira
Jakson José Gomes de Oliveira
Leonaldo Pinto da Cunha
Lindomal dos Santos Ferreira

O PROGRAMA BALE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE LEITORES E DE MEDIADORES ▪ 85
Diana Maria Leite Lopes Saldanha
Francicleide Cesário de Oliveira
Keutre Glaudia da Conceição Soares Bezerra
Maria Eridan da Silva Santos

O USO DE FÁBULAS PARA O ENSINO DE INGLÊS ▪ 91
José Felipe Pereira Costa
Rosana Assef Faciola

PESQUISA COM CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO E COLETA DE DADOS A PARTIR DOS DESENHOS INFANTIS ▪ 98
Mateus de Souza Duarte
Gracy Kelly Monteiro Dutra

PLANO ESCOLAR DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: AÇÕES E RESULTADOS ▪ 105
Mônica Rodrigues de Oliveira de Jesus
Deuzeli Guimarães Nolêta
Yara Fonseca de Oliveira e Silva

O RECRUDESCIMENTO NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR CONTEMPORÂNEO: DESAGENDAMENTO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E DESDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR LATINO AMERICANA E BRASILEIRA ▪ 111
Luiz Felipe de Oliveira Silva
Luiz Mattos dos Santos Júnior
Sergivano Antonio dos Santos
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA ▪ 118
Joicy Lariça Gonçalves Santos
Italo Luan Lopes Nunes
Valéria Maria de Lima Borba

REFLETIR, PESQUISAR, PARTILHAR: A LAICIDADE E A EDUCAÇÃO EM DEBATE NO FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPED) ▪ 124
Anna Carolina Dias Mendes

SABERES DA DIDÁTICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ▪ 131
Iandra Fernandes Caldas
Hermenegildo Moreira da Costa Neto
Mateus Holanda de Queiroz

PARTE III
MINICURSOS E OFICINAS DO XV FIPED

CRIATIVIDADE NA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA AUTÔNOMA E INOVADORA ▪ 141
Laura Annyelba Macedo de Brito

ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DO DIGITAL: O USO DE ASSASSIN'S CREED: ORIGINS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA ▪ 145
Luana Andreza Batista da Silva

HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA: TECENDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO IDENTIDADES NO ESPAÇO DA ESCOLA ▪ 149
Iandra Fernandes Caldas
Maria Fernanda Leandro de Jesus
Livia Gisele Feitosa Pereira

LITERATURAS DISSIDENTES E FORMAÇÃO DA/O PEDAGOGA/O ▪ 154
Samora Caetano
Marlia Aguiar Façanha
Sahmaron Rodrigues de Olinda

AS OFICINAS DO FIPED EDUCAÇÃO BÁSICA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO ▪ 158
Willyane Camille Santana dos Santos
Denize Maria Antas Diniz
Antônio Inácio Diniz Junior

PALESTRAS DO FIPED EDUCAÇÃO BÁSICA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO ▪ 162
Willyane Camille Santana dos Santos
Denize Maria Antas Diniz
Antônio Inácio Diniz Junior

PROMOVENDO A INCLUSÃO POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS CRIADOS COM O *POWERPOINT* ▪ *166*
Érica Edmajan de Abreu
Francisco José de Andrade

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESAFIOS ▪ 172
Ígor Ferreira Dantas
Claudionor Alves da Silva

SER PROFESSOR FORMADOR: NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA ▪ 176
Francisco Régis Cordeiro da Silva
Maria do Socorro Sousa e Silva

APRESENTAÇÃO

XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED)

A presente obra reúne os trabalhos apresentados e atividades formativas do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED), realizado entre os dias 28 e 30 de maio de 2025, em formato híbrido, na cidade de Serra Talhada, situada no Sertão do Pajeú, em Pernambuco. O evento resultou de uma articulação interinstitucional entre a Unidade Acadêmica de Serra Talhada - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAST/UFRPE); a Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET); a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) e a Universidade Nacional de Colombia, contando, ainda, com o apoio de diversas Instituições de Ensino Superior.

O XV FIPED consolidou-se como um espaço de reflexão crítica e produção coletiva do conhecimento, sob o tema "O lugar da pesquisa na graduação e os desafios da democratização do conhecimento", o evento promoveu o diálogo entre pesquisadores/as, docentes e discentes, reafirmando a centralidade da pesquisa na formação inicial e continuada. Os textos que compõem este e-book, refletem a diversidade temática e epistemológica que caracterizou o evento, evidenciando debates sobre desigualdades educacionais, políticas curriculares, formação docente e o papel das ciências sociais na construção de uma educação comprometida com a democracia e a justiça social.

Nesse sentido, a obra reafirma a pesquisa na graduação como dimensão estruturante do processo formativo, compreendendo a escola e a universidade

PREFACE

XV International Forum on Pedagogy (XV FIPED)

This work brings together the papers presented and the training activities from the XV International Forum of Pedagogy (XV FIPED), held in a hybrid format from May 28 to 30, 2025, in Serra Talhada, Pernambuco's Sertão do Pajeú region. The event resulted from an interinstitutional collaboration among the Academic Unit of Serra Talhada - Federal Rural University of Pernambuco (UAST/UFRPE); the Educational Authority of Serra Talhada (AESET); the International Association for Research in Graduate Studies in Pedagogy (AINPGP); and the National University of Colombia, with support from several Higher Education Institutions.

The 15th FIPED established itself as a space for critical reflection and collective knowledge production. Under the theme "The place of research in undergraduate studies and the challenges of democratizing knowledge," the event fostered dialogue among researchers, professors, and students, reaffirming the centrality of research in initial and continuing education. The texts in this e-book reflect the thematic and epistemological diversity that characterized the event, highlighting debates on educational inequalities, curricular policies, teacher training, and the role of the social sciences in building an education committed to democracy and social justice.

In this sense, the work reaffirms undergraduate research as a structuring dimension of the formative process, viewing schools and universities as privileged spaces for the production, socialization,

como espaços privilegiados de produção, socialização e ressignificação do conhecimento científico. Ao celebrar os 15 anos de realização do FIPED no Brasil, esta edição reafirma o compromisso histórico do evento com os princípios da inclusão e da diversidade. Desde sua criação, o Fórum tem se constituído como um espaço de democratização do acesso à pesquisa, especialmente voltado a estudantes de graduação e a instituições inseridas em contextos historicamente marginalizados, frequentemente, referidos como o "Brasil profundo".

Tal perspectiva evidencia a defesa de uma política acadêmica comprometida com a ampliação das oportunidades de inserção científica e com a valorização dos múltiplos territórios de produção do conhecimento. A realização do XV FIPED em Serra Talhada reforçou o caráter político e simbólico do evento, ao situá-lo em um território que expressa resistência, identidade cultural e potência formativa.

A escolha pelo formato híbrido, ampliou as possibilidades de participação e diálogo, articulando dimensões locais e globais e fortalecendo redes de colaboração acadêmica. A identidade desta edição, também, se expressou na valorização da cultura regional, evocada na estética do cangaço, simbolizada pelo chapéu de couro — elemento marcante associado a Virgulino Ferreira da Silva (Lampião) — e nas cores e formas da paisagem sertaneja. Tal simbologia reafirmou o compromisso com uma produção científica situada, que reconhece e valoriza os saberes, as histórias e as expressões culturais do território. Assim, este e-book se apresenta como um registro significativo das discussões e produções compartilhadas no XV FIPED, constituindo-se como instrumento de

and re-signification of scientific knowledge. Celebrating 15 years of FIPED in Brazil, this edition reaffirms the event's historical commitment to the principles of inclusion and diversity. Since its creation, the Forum has become a space for democratizing access to research, especially for undergraduate students and institutions in historically marginalized contexts, often referred to as "deep Brazil."

This perspective highlights the defense of an academic policy committed to expanding opportunities for scientific engagement and to valuing the multiple territories of knowledge production. Holding the XV FIPED in Serra Talhada reinforced the event's political and symbolic character, situating it in a territory that embodies resistance, cultural identity, and formative potential.

The choice of a hybrid format broadened opportunities for participation and dialogue, articulated local and global dimensions, and strengthened academic collaboration networks. The identity of this edition was also expressed through an appreciation of regional culture, evoked in the aesthetics of the cangaço (banditry), symbolized by the leather hat—a striking element associated with Virgulino Ferreira da Silva (Lampião)—and in the colors and forms of the sertão (backlands) landscape. This symbolism reaffirms the commitment to situated scientific production, which recognizes and values the knowledge, histories, and cultural expressions of the territory. Thus, this e-book serves as a significant record of the discussions and productions shared at the XV FIPED, serving as an instrument for disseminating knowledge and strengthening undergraduate research.

difusão do conhecimento e de fortalecimento da pesquisa na graduação.

Os textos que compõem este volume expressam a diversidade temática e epistemológica que caracteriza o campo educacional contemporâneo. Ao longo das diferentes seções - que incluem pesquisas na graduação, mesas redondas e relatos, oriundos de oficinas e minicursos - emergem reflexões que tensionam modelos tradicionais de ensino, evidenciam práticas pedagógicas inovadoras e problematizam questões estruturais da educação, como as desigualdades sociais, raciais e territoriais.

Outro eixo relevante presente neste volume, diz respeito à valorização de saberes historicamente marginalizados, como aqueles oriundos das comunidades do campo, das populações negras, indígenas e de grupos dissidentes. Ao problematizar a ausência ou invisibilidade desses conhecimentos nos currículos e nas práticas educativas, os trabalhos reunidos apontam para a necessidade de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça social.

Diante desse panorama, este e-book se constitui como um registro coletivo de reflexões, experiências e pesquisas, que reafirmam a importância da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Mais do que reunir textos, esta obra busca provocar o leitor a pensar sobre os desafios e as possibilidades da pesquisa na graduação, especialmente no que se refere à democratização do conhecimento em um país marcado por profundas desigualdades. Assim, ao apresentar os debates e reflexões do XV FIPED, este volume convida à construção de novos olhares sobre a educação, a pesquisa e a formação

The texts that make up this volume reflect the thematic and epistemological diversity that characterizes the contemporary educational field. Across the sections—which include undergraduate research, roundtables, and reports from workshops and mini-courses—reflections challenge traditional teaching models, highlight innovative pedagogical practices, and problematize structural issues in education, such as social, racial, and territorial inequalities.

Another relevant theme present in this volume concerns the valorization of historically marginalized knowledge, such as that originating from rural communities, Black and Indigenous populations, and dissident groups. By problematizing the absence or invisibility of this knowledge in curricula and educational practices, the works gathered here point to the need for a more inclusive, pluralistic education committed to social justice.

Given this panorama, this e-book constitutes a collective record of reflections, experiences, and research that reaffirm the importance of the university as a space for the production of knowledge committed to social transformation. More than just a collection of texts, this work seeks to prompt the reader to consider the challenges and possibilities of undergraduate research, especially regarding the democratization of knowledge in a country marked by profound inequalities. Thus, by presenting the debates and reflections of the XV FIPED, this volume invites the construction of new perspectives on education, research, and teacher training, reaffirming the need for a critical, inclusive, and socially engaged academic practice. It is hoped that this work

docente, reafirmando a necessidade de uma prática acadêmica crítica, inclusiva e socialmente engajada. Espera-se que esta obra contribua para o aprofundamento dos debates aqui apresentados, e para a ampliação de práticas acadêmicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a democratização do conhecimento.

will contribute to deepening the debates presented here and to expanding academic practices committed to inclusion, diversity, and the democratization of knowledge.

Alexandre Martins Joca
Antônio Inácio Diniz Júnior
Cristiane Maria Nepomuceno
Romário Cícero da Silva Abreu

PARTE I

PESQUISA NA GRADUAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

XV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA





A PESQUISA NA GRADUAÇÃO E OS DESAFIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Alexandre Martins Joca
Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (2015). Mestre (2008) e doutor (2013) em Educação pela UFC. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) onde leciona na graduação em pedagogia - Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UAL). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP)..

Antônio Inácio Diniz Júnior
Doutor em Ensino de Ciências (com foco em Ensino de Química) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Licenciado em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)..

Cristiane Maria Nepomuceno
Professora do Departamento de Ciências Sociais da UEPB-CAMPUS I/ Campina Grande. Atualmente coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI UEPB/Campus I, membro fundadora da Associação Internacionalde Pesquisa na Graduação – AINPGP.

Romário Cícero da Silva Abreu
Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor.

> *A nossa luta é pelo direito de todo aluno da graduação fazer pesquisa e, claro, entre eles, os professores em formação. Não se trata de ter acesso a pesquisa de outros, mas de serem incluídos nos meandros da produção do conhecimento.* (Barzotto, 2021)

INTRODUÇÃO

Em tempo de avanços do fascismo, de retrocessos nas relações diplomáticas entre povos e países, de retomada explícita de práticas imperialistas de dominação e poder (econômico e bélico), faz-se cada vez mais urgente reforçarmos as utopias que sustentam as lutas humanistas mundo afora. A (re)afirmação de valores e princípios democráticos estão na centralidade de nosso projeto de sociedade e de mundo. Aqui, ao tratarmos de "democratização", "conhecimento" e "pesquisa" na universidade brasileira, problematizamos o modelo vigente de formação inicial de pesquisadoras/es e, sobretudo, o modelo de sociedade e de mundo, norteados no

movimento do "esperançar", na luta para construir e viver outras possibilidades.

Neste artigo, contextualizamos o cenário de luta por democratização do conhecimento no Brasil, com ênfase nas reivindicações por ampliação e diversificação de políticas educacionais voltadas à formação inicial de pesquisadoras/es e de ampliação da pesquisa na graduação. Nosso entendimento está na compreensão de que apenas com a democratização da pesquisa na graduação, poderemos ofertar a todas/os as/os graduandas/os, oportunidade de acesso à experiência formativa de/na produção do conhecimento científico e, portanto, à possibilidade de tornar-se pesquisadoras/es e profissionais aptas/os a interpretar criticamente e atuar de forma consciente no mundo no qual estão inseridas/os.

Para isso, faz-se necessário compreendermos os construtos sociais/culturais que, por séculos, excluíram parcela significativa da população do acesso à cultura letrada e ao conhecimento científico, e fizeram do campo da pesquisa e do conhecimento por ela produzido, um bem acessível a uma pequena parcela da população, caracterizado pelo fenômeno da elitização da universidade e do distanciamento sociocultural ao lugar da produção do saber acadêmico. Em seguida, pontuamos algumas discussões teóricas sobre estudos acerca da pesquisa na graduação e trazemos, em uma abordagem mais empirista, alguns debates realizados no âmbito das ações do XV Fórum Internacional de Pedagogia em Educação – XV FIPED.

EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

Democratizar o conhecimento implica em uma transformação radical no modelo de sociedade e de visão de mundo, até então vigente no Brasil. Se partirmos da premissa de que "conhecimento é poder"[1], democratizá-lo não implica apenas em socializar/compartilhar o poder, mas, sobretudo, em sociedades subalternizadas, implica em desconstruir o modelo colonial, capitalista e neoliberal de concentração de poder e dominação, sustentado por desigualdades diversas.

Na sociedade pós iluminismo, o saber e a ciência, são armas de dominação e poder essenciais aos projetos dominantes de sociedade. Democratizar o conhecimento, especialmente o conhecimento científico, implica em um processo revolucionário de transformação social e cultural. No âmbito da academia, exige reestruturar o *modus operandi* da formação acadêmica e da produção do conhecimento: os modelos pedagógicos, as práticas docentes e discentes, os currículos etc.

Para compreendermos os desafios impostos à luta em defesa da pesquisa na graduação e da democratização do conhecimento, é condição *sine qua non* refletir acerca das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira e das lutas sociais de enfentamento a essa realidade. No Brasil, o acesso ao conhecimento, à cultura considerada erudita, sempre esteve e está condicionado a marcadores étnicos, de gênero, de origem e de classe, "um projeto intencional de sociedade, que fez do desconhecimento uma estratégia de (re) produção de desigualdades sociais diversas" (Joca e Santos, 2021, p. 16).

> Importa ressaltar as consequências epistemológicas da política colonial de violência e extermínio, promovida pelo sistema escravocrata e genocida,

[1] "Conhecimento é poder" é uma assertiva atribuída ao filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626).

> contra as etnias aborígenes e africanas. A começar pela negação e pela tentativa de extermínio da cultura desses povos, em favor do eurocentrismo epistemológico, esse "epistemicídio" da cultura "do outro" foi determinante para o projeto de poder que, por séculos, tanto legitimou os saberes e os conhecimentos socialmente valorizados, quanto estabeleceu fronteiras de acesso a eles. Nesse jogo de poder e dominação, a imposição do código linguístico e da crença do dominador é estratégia clássica de toda sociedade colonial (Joca e Santos, 2021, p. 19).

O modelo de sociedade colonial, patriarcal e escravocrata, constituído no pós invasão portuguesa, delegou a poucos, o direito à educação formal. Em breve passeio pela história da educação no Brasil, observamos que:

> durante séculos a educação escolar brasileira esteve longe de ser inserida entre as prioridades dos governos monárquicos, republicanos e democráticos, continuando inexistentes ações voltadas à universalização e democratização da educação, caracterizando-se pela permanência do analfabetismo de grande parte da população, perpetuando, portanto, a exclusão de grande parte da população brasileira do acesso ao ensino escolarizado e aos bens dele decorrentes. O recorte de classe, étnico-racial e de gênero ilustra esse cenário ao observarmos que a população fadada à exclusão educacional era composta por negros, mulheres e as camadas sociais menos favorecidas (Costa; Joca, Filho, 2011, p. 16).

Como exemplos do "desinteresse" histórico por um sistema educacional sólido, podemos citar o lento processo de organização escolar e a tardia criação de universidades no Brasil. No entanto, o século XX pode ser considerado uma referência na transformação deste cenário. Em contraponto ao avanço do neoliberalismo, as lutas de movimentos sociais na educação e de enfrentamento das desigualdades educacionais/sociais, têm no combate ao analfabetismo; na universalização do acesso à escola; na valorização da docência e na implementação de políticas educacionais inclusivas, bandeiras de enfrentamento à exclusão e por democratização do conhecimento. Fernandes (2020) nos lembra que

> temos diversas lutas políticas travadas pelos coletivos de educadores, estudantes e outras categorias da sociedade civil nas esferas estatais que, muitas vezes, se convertem em conquistas materializadas em leis e em políticas públicas que fitam assegurar a democratização da educação. Todavia, se essas propiciaram a democratização do acesso à escola e à universidade de grande contingente de sujeitos, oriundos das camadas populares (p. 42).

Paralelo a esses movimentos coletivos de mulheres negras/os e demais grupos, historicamente excluídos, reforçam reivindicações por acesso à escola e posteriormente, à universidade. No apagar das luzes do século XX, nos anos de 1980 e 1990, o processo de redemocratização do país avança, com o reconhecimento constitucional da educação como um direito de todas e todos e como um dever do estado e o fortalecimento da participação da sociedade civil em políticas públicas educacionais. Este contexto proporciona uma diversidade de políticas de inclusão educacional e de acesso ao conhecimento científico, a exemplo das políticas de cotas sociais e raciais na universidade[2].

[2] Considerando a longa trajetória de exclusão dos grupos marginalizados (negras/os, indígenas, pobres, mulheres), o direito ao acesso à universidade é bem recente, só foi efetivamente garantido a partir da adoção da política de reservas de vagas, Lei de Cotas (Lei

As primeiras décadas do século XXI, com a ampliação de políticas de interiorização das universidades e a criação de políticas de inclusão da população menos favorecida na academia, o acesso ao Ensino Superior, antes elitizado, transformaram o perfil socio/econômico de estudantes universitários. No entanto,

> a negação histórica do direito à educação – via educação escolar e universitária – à população desfavorecida economicamente, a negros e mulheres, produziu uma cultura de não pertencimento à produção intelectual, de modo que, apesar dos avanços e conquistas democráticas das últimas décadas, um desafio à formação acadêmica, em muitos casos, ainda é o de despertar no(a)s jovens graduando(a)s a possibilidade de tornar-se pesquisador(a) (Joca; Santos, 2020, p. 30).

Isso porque, o lugar da pesquisa e da/o pesquisador/a na universidade brasileira, esteve e está longe da realidade de muitas/os jovens que nela ingressam. Mesmo após a significativa ampliação do acesso ao Ensino Superior, o lugar da pesquisa e do sujeito produtor do saber científico, ainda parece ser um desafio à democratização do conhecimento na universidade.

A PESQUISA COMO DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA GRADUAÇÃO

A pesquisa científica tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a formação acadêmica crítica, reflexiva e socialmente comprometida. No contexto contemporâneo, marcado por intensas transformações tecnológicas, desigualdades educacionais persistentes e disputas em torno da produção e circulação do conhecimento, torna-se imperativo repensar o lugar da pesquisa no Ensino Superior, especialmente no âmbito da formação inicial de professoras/es. Isso porque, no campo acadêmico da produção do conhecimento, a pesquisa continua restrita a uma pequena parcela da comunidade discente e com reconhecimento limitado àquelas realizadas no âmbito da Pós-Graduação. Quanto a pesquisa na graduação,

> uma das diferenças que conseguimos construir com relação às universidades estrangeiras, incluindo aquelas que inspiraram o nosso modelo, é justamente a possibilidade de fazer pesquisa na graduação. Poucas são as universidades estrangeiras que têm um programa estruturado de bolsas para a pesquisa nesse nível de ensino (Barzotto, 2021. p. 42).

No entanto, apesar dos Programas de Iniciação Científica, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e da adoção, nos documentos oficiais, da formação acadêmica baseada na indissociabilidade entre pesquisa/ensino/extensão, no Brasil, a pesquisa na graduação ainda é um tema que tem atraído poucas/os pesquisadoras/es no/do universo acadêmico.

No enfrentamento a essa realidade, a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP)[3], desde 2008, vem se consolidando como um importante espaço de valorização e socialização do conhecimento produzido na graduação, como também, através da criação do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG)[4],

nº 12.711) no ano de 2012. Atualizada em 2023, a reserva de vagas no sistema de ensino superior público passou para, no mínimo, 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

[3] Ver: www.ainpgp.org).

[4] O objetivo inicial da criação do OPG foi "criar um espaço direcionado à produção e sistematização de conhecimentos sobre a pesquisa na graduação, que pos-

desenvolvendo estratégias de produção de conhecimento sobre o tema.

Dentre elas, destacaremos, sucintamente, neste tópico, três questões consideradas relevantes à luta por democratização da pesquisa na graduação: ausência do termo "pesquisa na graduação" em estudos e pesquisas acadêmicas; a limitação do modelo de políticas de IC e a necessidade de pesquisas acadêmicas que tomem como objeto de estudo, o ensino e a extensão como espaços de formação inicial de pesquisadoras/es. Segundo Joca, Fernandes e Santos (2023), sobre o termo "pesquisa na graduação", é

> possível constatar que o termo "pesquisa na graduação" se faz ausente das pesquisas acadêmicas no Brasil. Pensamos que isso não significa uma completa ausência de interesse a este respeito, mas fruto de uma carência de perspectiva acadêmica, que tome esse tema como um campo de estudo específico (p. 86).

No mesmo sentido, no que diz respeito à produção discursiva sobre a pesquisa na graduação por sujeitos acadêmicos de cursos de licenciatura, Fernandes e Andrade (2026), ao analisar os discursos veiculados em forma de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período de 2015 a 2022, identificaram que "diversos elementos discursivos e não-discursivos nos apontam que a pesquisa na graduação é um objeto de enunciação ainda não devidamente constituído no discurso acadêmico" (Fernandes e Andra, 2026, p. 02) e

> os enunciados que dão sustentação a tal consideração são: o modelo de ensino universitário centrado na transmissibilidade de conteúdos, a precarização do conceito de acadêmico, a cultura do isolamento docente, o produtivismo científico, as condições universitárias não favoráveis para a produção de pesquisas e a política de divulgação científica. Esses enunciados evidenciam e explicam, de acordo com o nosso entendimento, as dificuldades para que pesquisadores se dediquem à pesquisa na graduação, em parceria ativa com graduandos, e assim, possam colocá-la na pauta do discurso acadêmico como um objeto efetivamente constituído (Fernandes e Andrade, 2026, p. 11)

No âmbito da formação de professoras/es,

> na literatura acerca da pesquisa na formação do professor-pesquisador, na perspectiva do professor reflexivo, a pesquisa é quase sempre assinalada como uma prática a ser desenvolvida pelo professor no seu exercício profissional, a partir dos problemas que enfrenta nas suas experiências em sala de aula. Todavia, pouco se refere à aprendizagem da prática da pesquisa desenvolvida pelo discente em formação inicial no curso de licenciatura (Fernandes, 2020, p. 44).

Identifica-se um silenciamento acadêmico sobre o tema "pesquisa na

sibilitasse fomentar e divulgar a produção intelectual nessa temática no âmbito da AINPGP e nos espaços acadêmicos. (...) A atribuição inicial estava em institucionalizar o OPG de acordo com a política e filosofia da AINPGP, ou seja, de acordo com sua atuação multi-institucional e interdisciplinar. Assim, seguindo as diretrizes da AINPGP, a pesquisa é aqui entendida como "um elemento constitutivo e constituinte na formação profissional, faz parte da própria natureza da profissão e proporciona ao/à estudante a interface com as mais diversas áreas do conhecimento" (Regimento do OPG, Art. 4º, p. 02)" (...) Destaca-se como uma das premissas do OPG, a intencionalidade primeira do fazer universitário, que se consubstancia na produção do conhecimento, decorrentes de processos de reflexão, indagação e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem a sociedade a viver melhor. Além disso, mesmo reconhecendo a importância do fomento à pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado, se faz necessário reivindicar, igualmente, que a Universidade amplie e intensifique políticas e práticas de incentivo à pesquisa, desde a graduação, possibilitandoassim, uma formação mais orgânica de docentes e discentes, com maior alcance social, contribuindo, inclusive, para a qualificação dos ingressantes nos programas de Pós-Graduação. (JOCA, FERNANADE E SANTOS, 2023, p. 84/85).

graduação" e, por outro lado, a existência de pesquisas acadêmica que tomam como objeto de estudo a "iniciação científica", restringindo-a aos Programas Institucionais de IC, em especial, ao PIBIC, ignorando a relevância dos demais espaços – do ensino e da extensão – para a formação inicial de pesquisadoras/es. Entende-se a IC como "uma atividade realizada durante a graduação, na qual "o aluno é iniciado no "jogo" da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente" (Massi e Queiroz 2010, p. 173). Sob essa perspectiva, o modelo de ações formativas voltadas à iniciação científica alcança uma pequena parcela das/os graduandas/os. Sobre isso,

> o primeiro ponto a ser considerado refere-se à desvalorização da produção de conhecimento durante a formação inicial na graduação. Isso acarreta financiamento, ainda, incipiente e, consequentemente, uma limitada oferta de bolsas para estudantes e professores. Um segundo desafio está relacionado à elitização da pesquisa, que se manifesta nas políticas e práticas universitárias (Freires; Santos, 2024, p. 02)

Identifica-se aqui, uma lacuna acadêmica de abordagem do tema sobre a pesquisa na graduação como um campo de estudos que ultrapassa o espectro dos Programas de IC e adentram às demais práticas e espaços formativos da graduação. Nesse sentido, questionamos: Em que dimensão, as práticas educativas da graduação contribuem para a formação inicial de pesquisadoras/es? Como atividades pedagógicas, vivenciadas por granduandas/os no âmbito do ensino e da extensão, contribuem para a formação inicial de pesquisadoras/es? Quais relações (formativas/pedagógicas) podemos estabelecer entre os fazeres e saberes mobilizados em ações de ensino/aprendizagem e a formação inicial de pesquisadoras/es, na graduação? Quais práticas de ensino e extensão podem ser consideradas como "atividades de pesquisa" na graduação? Em que medida atividades formativas, vivenciadas em salas de aula, estágios supervisionados, atividades de campo, projetos de extensão, entre outras, mobilizam saberes e práticas relevantes à formação inicial de pesquisadoras/es?

Em síntese, arriscamos a afirmativa de que a ausência do termo "pesquisa na graduação" no universo acadêmico, as limitações do acesso a Programas de IC na graduação e a carência de pesquisas sob uma abordagem que ultrapasse os limites desses Programas, são apenas algumas questões, entre outras não abordadas neste texto, que evidenciam a necessidade do reconhecimento da graduação como espaço relevante e essencial à formação inicial de pesquisadoras/es. Uma demanda que se apresenta, ainda, como um desafio à democratização do conhecimento na graduação. O acesso à pesquisa e ao lugar de produtor(a) do conhecimento por estudantes de graduação, só será possível quando a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão se efetivar, de fato, no cotidiano acadêmico e a produção de conhecimento assuma a centralidade das/nas ações formativas de docentes e discentes, desde o ingresso na vida acadêmica.

No tópico que segue, sistematizamos alguns debates realizados no XV FIPED, evento voltado à valorização e socialização desses fazeres e saberes produzidos em por professoras/es e estudantes em cursos de graduação de universidades brasileiras.

PESQUISA E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO XV FIPED

O XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED), cuja temática — "A pesquisa na graduação e os desafios da democratização do conhecimento" — mobilizou debates urgentes e necessários para a educação brasileira e internacional. Realizado no Sertão do Pajeú, em Serra Talhada (PE), o XV FIPED, reafirma seu compromisso histórico com a interiorização da produção científica e com a valorização de vozes plurais, provenientes de diferentes territórios, contextos e sujeitos. Ao reunir estudantes, professoras/es, pesquisadoras/es e profissionais da Educação Básica e Ensino Superior, o evento constitui-se como um espaço de interlocução entre saberes, práticas e experiências, fortalecendo a ideia de que a pesquisa não deve ser restrita a centros hegemônicos, mas ampliada e democratizada em sua produção, acesso e aplicação. Assim, a temática da democratização do conhecimento vai se articulando com perspectivas diversas, entre elas, destacamos aquelas que defendem a aproximação da universidade com a Educação Básica e a emergência de uma democratização que se faz na diversidade.

Aprendizagem e avaliação educacional

Destacamos aqui, duas ações: o FIPED educação básica e a Conferência ministrada pelo professor Professor Dr. Carlos Cipriano Luckesi[5]. Ambas, voltam-se a temáticas relacionadas a aprendizagem, a avaliação e a troca de saberes que envolvem os processos formativos educacionais, relacionados tanto com a universidade quanto com a Educação Básica.

No XV FIPED, um dos grandes marcos foi a realização da primeira edição do FIPED Educação Básica, uma iniciativa inovadora que fortalece o diálogo entre universidade e escola pública. Essa ação foi protagonizada por estudantes da Unidade Acadêmica de Serra Talhada – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAST/UFRPE), que assumiram o papel de mediadores do conhecimento, ao ofertarem palestras e oficinas voltadas para estudantes da educação básica da rede pública municipal de Serra Talhada. Tal experiência evidencia, de forma concreta, o potencial formativo da pesquisa na graduação, ao possibilitar que estudantes universitários atuem como agentes ativos na socialização do conhecimento científico, contribuindo para a democratização do saber e para o fortalecimento da educação pública.

Essa aproximação entre universidade e educação básica não apenas amplia o alcance das ações acadêmicas, mas também reafirma a importância de práticas educativas comprometidas com a realidade social, cultural e territorial dos sujeitos. Ao levar o conhecimento produzido na graduação para além dos muros universitários, o FIPED Educação Básica materializou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma formação acadêmica mais engajada, sensível e socialmente responsável.

Essa ação tem como complemento a conferência do Professor Dr. Carlos Cipriano Luckesi, intitulada *"Compreendendo a Avaliação da Aprendizagem, da Instituição e do Sistema de Ensino"*. Aqui, o professor nos lembra que a avaliação da aprendizagem é "um recurso que auxilia a tomar decisões de forma mais adequada, na nossa vida docente", desse modo, a avaliação, antes punitiva, deve agora, ser

[5] Ver em : https://www.youtube.com/watch?v=0n48lcfh4Yk.

vista como instrumento direcionador das aprendizagens, democratizando o acesso aos conhecimentos. Ao rememorar a história da educação jesuítica, Luckesi destaca a origem do nosso sistema de ensino e a evolução da avaliação educacional ao longo de nossa história, passando de conceitos, aprovado, reprovado e mediano, para classificação numérica, 0 – 10, modelo adotado atualmente.

O professor destaca a mudança de termos utilizados no processo avaliativo ao longo da história, ele destaca dois termos centrais para essa discussão: examinar e avaliar. Para Luckesi "examinar significa aprovar ou reprovar, enquanto avaliar significa diagnosticar e tomar decisões". Tal mudança de perspectiva, endossa um movimento de ressignificação da avaliação e da aprendizagem escolar, promovendo menos retenção (reprovação) e democratizando o acesso a conhecimentos restritos a séries e níveis mais altos de formação escolar e universitária.

Essas ações, entre tantas outras, estão na centralidade da formação docente. O evento proporcionou outros debates nos quais destacam-se discussões que vão desde a ressignificação da prática pedagógica e dos saberes didáticos até o papel das tecnologias digitais e da inteligência artificial na educação. Tais debates revelam a necessidade de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões críticas, éticas e políticas, capazes de preparar educadores para atuar em contextos complexos e em constante transformação. Assim, a pesquisa na graduação se apresenta como uma ferramenta potente para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento investigativo e da capacidade de intervenção na realidade.

Democracia e diversidade

A discussão sobre a diversidade foi um dos eixos da Conferência de abertura do Evento "A engenharia do caos, a saúde mental e o conhecimento como estratégia de enfrentamento a violência"[6], proferida pelo Professor Dr. Hugo Monteiro Ferreira[7]. A conferência discutiu a engenharia por trás da "produção em massa de uma nova ordem construída por uma ordem instituída pela desorganização da vida", uma estrutura pautada no caótico, a partir do tencionamento da vida. O professor Hugo Monteiro destacou a barbárie da produção de uma desordem antiética, pautada na violência contra a vida e contra a pluralidade de existências humanas.

De acordo com o professor, se faz necessário para o combate a engenharia do caos, a verificação os fatos constitutivos da "verdade" que limita e impõe "fatos" pouco verificados e que baseiam atitudes de discriminação e violência ao diferente, ao diverso. Desse modo, a aceitação sem critério de fatos ou discursos produzidos e disseminados, propositalmente, enfraquece o movimento de resistência aquilo que é antiético.

A conferência foi concluída com uma forte e precisa fala que resume bem o assunto proposto e discutido, tanto pelo evento, quanto pela palestra de abertura: *"nada é mais democrático do que a*

[6] Ver em : https://www.youtube.com/ watch?v=Dp5e-Qym2kVc.

[7] Pós-doutor em Estudos da Criança (2021-2022). Doutor em Educação (2007). Mestre em Letras (1999). Graduação em Letras (1996). Acadêmico de Psicologia (2018). Líder do GETIJ – Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude. Pesquisador na área de saúde emocional e mental de crianças, adolescentes e jovens. Membro da Cátedra UNESCO de Leitura. Membro do NEFOPP – Núcleo de Estudos da Formação Docente e da Prática Pedagógica. É autor do livro A Geração do Quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar (Editora Record, 2022).

diversidade". Diante dessa fala, entendemos que a diversidade é a maneira mais democrática de promover humanidade, acesso aos conhecimentos e a sua produção em diferentes níveis.

Corroborando com a lógica de Monteiro, a palestra da Professora Dra. Letícia Carolina Nascimento[8], *"A educação no chão das diferenças: repensar os saberes e fazeres docentes"* problematizou o chão da escola, o *modus opendi* da educação escolar brasileira, sob a ótica de ideias decoloniais, feministas e da filosofia da diferença. A autora do livro *Transfeminismo* fez, a partir de suas próprias experiências como "mulher travesti, negra, gorda, piauiense e filha de MãeUde e MãeGlai , neta de maranhenses, é irmã e tia. Ekedy no terreiro-escola Ilê Asê Oba Oladeji, Filha de Xangô e Oyá" uma análise da exclusão educacional que historicamente negou à escola, a presença dos corpos trans, negros, gordos, periféricos.

Os questionamentos elaborados apontaram avanços e enfatizaram os desafios da sociedade brasileira rumo a democratização da educação e do conhecimento. A presença desses corpos nas escolas, nas universidades e nos espaços de poder é, segundo ela, pedagógica e formativa, na medida que revoluciona esses espaços e os conduz a afirmação de luta e resistência por uma sociedade plural, justa e diversa.

As discussões em torno da inclusão e da diversidade educacional adentam o campo da educação indígena na mesa redonda "Educação Intercultural Indígena"[9]. Composta pela professora Estela MarisValenzuela[10] e pelos professores Marcelo Vieira[11], Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco[12] e Elias Nazareno[13], que discutiram a formação intercultural para os povos indígenas, formação de povos indígenas para o exercício da docência e educação de seu próprio povo.

A professora Estela Maris destacou que esse processo formativo deve partir do princípio da "Valorização das práticas, conhecimentos e culturas próprias dos povos indígenas". O professor Elias Nazareno, complementou a fala de sua colega,

8 Mestra e Doutora em Educação (UFPI). Professora do Curso de Pedagogia, Professora do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFPI) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi/UFDPar). Autora do livro "Transfeminismo", traduzido para o francês com o título: "Le transféminisme: genres et transidentités" pela Editions Anacaona. É ativista social. Em suas investigações a ativista produz cartografias entre corporalidades transvestigêneres e/ou negras a partir de perspectivas mestiças de encontros entre ideias decoloniais, feministas e da filosofia da diferença.

9 Ver em : https://www.youtube.com/ watch?v=FVZ8m-dhxK28.

10 Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Es docente en el Instituto de Educación Superior – Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. Dirige proyectos de investigación sobre niveles de conocimiento en la enseñanza de las lenguas indígenas. Prácticas docentes y Trayectorias Escolares en la Educación Intercultural Bilingüe. Investigadora en educación de formación docente indígena en Unesco y de otras temáticas como Gestión del patrimonio, Patrimonio, fotografía e Identidad, Docencia en Contexto de Diversidad Lingüística y cultural.

11 Graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005). Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do Porto. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS – no Departamento de Fundamentos da Educação. Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Aprendizagem, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, formação continuada de professores, educação e tecnologias, no uso da robótica em educação e na educação a distância.

12 Professor da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. Coordenador do GIM – Grupo Interdisciplinar Marxista. Membro do GEPI – Grupo de Estudos com os Povos Indígenas. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br.

13 Bolsista produtividade PQ 2 do CNPq. Professor do Curso de Educação Intercultural Indígena e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás – UFG. Pós-doutorado em sociologia com bolsa do CNPq pela Universitad de Barcelona – UB (2009), graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás (1989), mestrado em História pela Universidade de Brasília – UnB (1995) e doutorado em Sociologia – Universidade de Barcelona.

afirmando que é necessária uma "descolonização do conhecimento, a fim de acabar com as hierarquias dos saberes", indígenas e não indígenas. O professor Roberto Kennedy, entre outros apontamentos, enfatizou os benefícios do estabelecimento da formação "omnilateral, que permite uma integração entre teoria e prática", o que propicia uma diversidade de experiências saberes, intra e fora da aldeia. O professor Marcelo Vieira Pustilnik, salientou que a Universidade de Santa Maria (RS), "foi a primeira no Brasil, a instituir um vestibular exclusivo para os povos indígenas".

A democratização do conhecimento, nesse contexto, implica não apenas ampliar o acesso à educação, mas também reconhecer e legitimar diferentes formas de produção de saber. As experiências apresentadas nos grupos de trabalhos, nas oficinas e minicursos, bem como nas atividades do FIPED Educação Básica, evidenciam o potencial transformador de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, ciência e cotidiano, tecnologia e inclusão. Seja por meio do uso de metodologias ativas, da incorporação de recursos digitais ou da valorização de contextos locais, essas iniciativas demonstram que a aprendizagem pode ser significativa, crítica e socialmente relevante quando ancorada em realidades concretas e em processos colaborativos.

RETOMANDO A IDEIA INICIAL A FIM DE CONCLUIR

Para construirmos a "conclusão" desse texto, cuja questão motivadora é promover a discussão sobre a democratização da pesquisa na graduação, precisamos retomar algumas questões anteriormente discutidas: as motivações históricas. E uma das principais responsáveis por inviabilizar a democratização do conhecimento, é a desigualdade social e sua repercussão na desigualdade educacional no Brasil. E entender a relação entre estas duas condições, permite inclusive, entender que as nossas universidades, especialmente as públicas, não foram pensadas para serem ocupadas pelas/os filhas/os de trabalhadoras/es. Originalmente pensadas para as/os filhas/os da elite, as nossas universidades públicas continuam existindo muito próximas desse projeto inicial, o que tem inviabilizado, ao longo de sua existência, para a maioria das/os graduandas/os, oriundos de grupos socioeconomicamente vulneráveis, a possibilidade de participarem das atividades de pesquisa e extensão.

Outrossim, a elite brasileira sempre teve acesso exclusivo a cultura erudita, e este acesso foi um marcador social basilar para estabelecer quem era ou não era capaz de "produzir ciência". Discutir a democratização da pesquisa e do conhecimento não se limita a estabelecer o debate sobre o por quê do acesso a pesquisa, desde os anos iniciais de formação (graduação) ser de difícil de consecução; mas, primordialmente, pensar sobre o que se faz necessário para mudar esta lógica perversa e elitista de quem tem o "direito" de pensar, de produzir conhecimento novo.

Para garantir o acesso à pesquisa na graduação em todas áreas e cursos, inviabilizado por uma combinação de barreiras (estruturais, financeiras e pedagógicas) que limitam a entrada das/os graduandas/os no universo da pesquisa, precisamos instituir uma política acadêmica para a pesquisa. Esta política, além de estabelecer as diretrizes, normas e princípios que orientam e incentivam a produção científica na graduação, teria/terá que

estabelecer a ampliação de bolsas de iniciação científica, o auxílio a projetos, a infraestrutura adequada e incentivar parcerias interinstitucionais e redes de colaboração nacional e internacional para ampliar o alcance dos estudos. E o mais importante, garantir a democratização da pesquisa na graduação, viabilizando o acesso para os grupos social e economicamente desfavorecidos, historicamente invisibilizados e sem direito pleno à educação: negras/os, indígenas, quilombolas, ciganos, mulheres, comunidade LGBTQIA+, pessoas com deficiência (PcD), populações do campo. Assim, romper com a lógica exclusivista que, por séculos, garantiu a manutenção de privilégios de classes dominantes sobre a classe trabalhadora.

Portanto, ao garantir-se o acesso de todas/os, poderemos combater diretamente a exclusão, a "cultura do não pertencimento", transformando a universidade em um lugar onde o conhecimento produzido e reconstruído por todas/os, deixa de ser um privilégio de elite para se tornar uma ferramenta de emancipação e justiça social.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir Heitor. Os efeitos da pesquisa na graduação. In: **Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente**: conferências e palestras do Fórum Internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020. 2. ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Racquel Valério Martins. Cajazeiras: AINPGP, 2021.

COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; FILHO, Francisco Xavier Ramos Pedrosa. Educação e Sexualidades: entre encontros e desencontros. In COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; FILHO, Francisco Xavier Ramos Pedrosa (Orgs.). **Recordes das Sexualidades**: encontros e desencontros com a educação. Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Xavier Ramos Pedrosa Filho [organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A pesquisa como instrumento didático e avaliativo no processo de ensino e aprendizagem. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUZA, Kássia Mota de; Guodotti, Viviane (Orgs.) **A pesquisa na graduação**: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes. [recurso eletrônico] Cajazeiras: AINPGP, 2020.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves; ANDRADE, Heloisa Helena Sarmento De. Pesquisa na graduação**:** um objeto ainda não constituído no discurso acadêmico. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024**). Crato (CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv- fiped-408898/812368- PESQUISA-NA-GRADUACAO- -UM-OBJETO-AINDA-NAO-CONSTITUIDO- NO- DISCURSO--ACADEMICO. Acesso em: 10/03/2026

FREIRES, Jerferson de Lima; SANTOS, Elzanir dos. A formação para a pesquisa na graduação em periódicos cientificos brasileiros no período de 2003 a 2023: alguns apontamentos.. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024).** Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/

xiv-forum-internacional-de-pedagogia--xiv- fiped-408898/820917- A-FORMACAO-PARA-A-PESQUISA-NA-GRADUACAO-EM-PERIODICOS-CIENTIFICOS-BRASILEIROS-NO-PERIODO-DE-2003-A-2023--ALGUNS-A. Acesso em: 10/03/2026

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir dos. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des)encontros que fazem caminhos. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUZA, Kássia Mota de; Guodotti, Viviane (Orgs.) **A pesquisa na graduação**: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes. [recurso eletrônico. Cajazeiras: AINPGP, 2020.

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir dos. Formação e conhecimento: a educação como resistência ao obscurantismo. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Daniel Valério; SANTOS, Elzanir dos. (Orgs.) **Inferências sobre a (e na) graduação**. 1.ed. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021. (Processos formativos e produção do conhecimento, v. 1).

JOCA, Alexandre Martins; FERNANDES, Dorgival Gonçalves; SANTOS, Elzanir dos. Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG). In: JOCA, Alexandre Martins; PUSTILNIK, Marcelo Vieira; ABREU, Romário Cícero da Silva. (Orgs.) **Educação, ciência e política**: conferências e palestras do XIII. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2023. (Coleção Cadernos AINPGP; 4).

MASSI, L.; QUEIROZ S. L. Introdução. In: MASSI, L.; QUEIROZ S. L **Iniciação científica** [recurso eletrônico]: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.



A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: O QUE DIZEM ESTUDANTES PARTICIPANTES DO XIII FIPED (ALTAMIRA/PA)

Alexandre Martins Joca
Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (2015). Mestre (2008) e doutor (2013) em Educação pela UFC. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) onde leciona na graduação em pedagogia - Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UAL). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Dorgival Gonçalves Fernandes
Graduado em Pedagogia (UFPB). Mestre em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UFSCar). Pós-doutorado em Educação (USP). Professor Titular da UFCG. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais – GIEPELPS. Email: dorgi.goncalves@gmail.com.

Elzanir dos Santos
Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Ceará. É professora Associada IV vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve Pesquisas no campo da Formação de Professores com ênfase na Pesquisa (Auto) Biográfica.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um conjunto de ações do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG/AINPGP), que visa "desenvolver o pensamento científico e o interesse pela pesquisa na graduação, enquanto forma de construção e apropriação de conhecimentos teórico-metodológico e práticos, através do exercício da pesquisa" (Observatório da Pesquisa na Graduação, 2020), de maneira que vai ao encontro dos propósitos da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

No texto, socializamos, refletimos e problematizamos sobre a relação de estudantes e professores/as com a pesquisa na graduação, a partir dos dados coletados junto a participantes do XIII Fórum Internacional de Pedagogia (XIII FIPED). A coleta dos dados ocorreu via formulário *Google forms* e teve a plataforma do evento como espaço virtual de acesso às/os inscritos no XIII FIPED.

Por tratar-se de um evento híbrido, as/os participantes desse levantamento são oriundo/as de diferentes regiões do país, uma vez que o evento contou com inscrições de todas as localidades do país e de

uma diversidade de universidades e *campus* acadêmicos. O levantamento tomou como critério único de escolha dos respondentes, a inscrição para participação (*online* ou presencial) no XIII FIPED. Participaram do levantamento 212 estudantes, destes, 155 graduandas/os e 57 pós-graduandas/os (25 mestres ou mestrandas/os e 32 doutoras/es ou doutorandas/os).

Os dados, aqui apresentados, foram socializados em banners no XIV FIPED, na cidade do Crato (CE), em 2024 e no XV FIPED, em Serra Talhada (PE), no ano de 2025. O intuito era subsidiar os debates sobre a pesquisa na graduação, a partir de conhecimentos produzidos pelo referido Observatório. Entendemos que sua publicação neste livro, amplia o alcance das discussões e potencializa a produção do conhecimento sobre a formação para a pesquisa na graduação, na medida em que publiciza dados que instigam importantes questões que atravessam as temáticas sobre a pesquisa na graduação e a formação de pesquisadoras/es no Brasil. As análises, a seguir, enfocam o tema da pesquisa na graduação sob a ótica dos estudantes.

O XIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (XIII FIPED)

O XIII Fórum Internacional de Pedagogia ocorreu no período de 14 a 16 de setembro de 2022, em formato semipresencial. O evento, que contou com a participação de 766 pessoas, foi promovido pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), em parceria com as seguintes instituições: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade Serra Dourada, Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Governo do Estado do Pará (SEDUC-10ª URE) e demais instituições e parceiros locais. As atividades presenciais foram realizadas na cidade de Altamira, Sudoeste do Estado do Pará.

O tema desta edição, "Educação, Ciência e Política: em busca da construção democrática", buscou tencionar o debate acerca do papel da Educação, da Ciência e da Política nas democracias contemporâneas e contou com a participação de autores locais, nacionais e internacionais. O evento ocorreu sob as implicações sócio-políticas, econômicas e culturais da pandemia da Covid-19, incluindo severos ataques à ciência e às Universidades brasileiras.

A Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, sediou a programação do evento, que foi direcionado a estudantes de graduação em Pedagogia e demais áreas de conhecimento, que apresentam conexão com a educação, bem como a professoras/es e demais profissionais que atuam no ensino ou realizam atividade técnico-educacional. A participação podia se dar na categoria de ouvinte ou de promotor de atividades, quais sejam: mesas redondas, painéis, oficinas, artigos, resumos, entre outros.

Vale lembrar que o Fórum |Internacional de Pedagogia (FIPED) é um evento que tem como público alvo, estudantes de graduação, de maneira que a formação para a pesquisa na graduação toma a centralidade do evento, de modo que são enfocadas experiências formativas no âmbito da graduação. Daí, reunir estudantes e professoras/es que já estejam envolvido/as em ações/atividades e projetos de pesquisa.

DISCENTES E A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

O *lócus* de referência deste levantamento é um evento científico, o XIII FIPED, que tem como sujeito prioritário, estudantes de graduação de *campus* universitários situados em pequenas e médias cidades brasileiras, reflexo da política do evento voltada à democratização/ampliação dos espaços que sediam estas atividades, as quais se concentram, habitualmente, em grandes cidades. Nesta ótica:

> Desde a sua idealização, na pequena Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, de Norte a Sul do país, o FIPED vem privilegiando a realização de suas edições em municípios e *campus* acadêmicos que estiveram historicamente à margem dos grandes eventos científicos no Brasil [...] (Joca, 2023, p.187).

Apesar de de tratar-se de um evento interdisciplinar, o FIPED reúne significativa participação de graduando/as, oriundas/os de cursos da área de Humanidades, com destaque para cursos de licenciatura, em especial, o curso de Pedagogia. Outro dado relevante, se refere ao recorte geográfico, isto é, as universidades representadas são majoritariamente das regiões Norte e Nordeste do Brasil, com ênfase em *campus* universitários, como já mencionado, vinculados a cidades de pequeno e médio porte. Este recorte fica explícito na trajetória de realização do evento, a qual evidencia concentração dessas regiões como sede do evento, em suas dezesseis edições brasileiras.

Os eventos acadêmicos/científicos, em geral, costumam reunir professoras/es, graduando/as e Pós-graduando/as, bem como pesquisadoras/es com atuação proeminente nos espaços acadêmicos. No FIPED, ganha realce a atuação acadêmica de professore/as e estudantes da graduação. A participação neste evento está, geralmente, relacionada à socialização de trabalhos acadêmicos – artigos científicos teóricos e/ou relatos de experiência em ensino (disciplinas, monitoria, PIBIDs), extensão, resultados de pesquisas em andamento e/ou finalizadas (TCC's e Iniciação Científica) produzidos em uma diversidade de espaços de ensino/aprendizagem, de produção do conhecimento e de formação acadêmica, isto é etc.

O perfil das/os participantes deste levantamento é constituído por estudantes que, de alguma maneira, já se encontram envolvido/as em atividades/ações que resultam em produção acadêmica, geralmente, àquelas que extrapolam "as quatro linhas" da sala de aula, como: atividades de extensão, monitoria, iniciação científica, grupos de estudos/pesquisas etc. Vale lembrar que, aqui, contamos com graduando/as recém ingresso/as na Universidade, assim como egressos de uma diversidade de cursos e áreas (não possíveis de identificação) e com participação, quantitativamente inferior, de estudantes de Pós-Graduação.

As análises desses dados, têm como um de seus pressupostos a categoria "pesquisa na graduação", diretamente relacionada à iniciação científica, no seu sentido mais amplo e/ou restrito, pois considera-se que "a pesquisa na graduação é um objeto de enunciação ainda não devidamente constituído no discurso acadêmico" (Fernandes; Andrade, 2024, p. 02).

Nesse sentido, evitamos utilizar a expressão "iniciação científica" por considerarmos que ela poderia restringir a compreensão de "pesquisa" à participação em projetos formais, vinculados à política

governamental de incentivo à pesquisa. Portanto,

> o conceito de iniciação cientifica é muitas vezes vinculado aos projetos institucionais financiados, desconsiderando as pesquisas que não têm financiamento ou os Trabalhos de Conclusão de Curso, que constituem a forma majoritária de iniciação científica (Freires; Santos, p. 08).

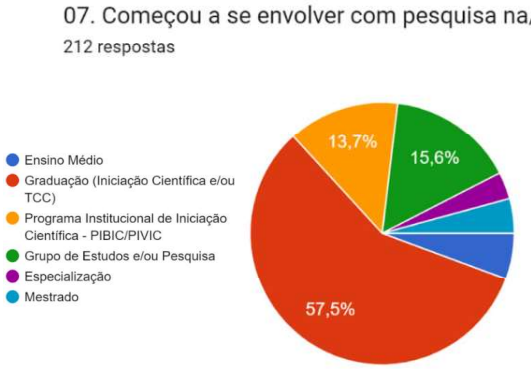
Nessa perspectiva, evidencia-se, ainda, a condição de prestígio do Programa de Iniciação Cientifica (PIBIC)

> em relação as demais atividades acadêmicas em nível de graduação no Brasil, ao passo que se negligencia os saberes e práticas vivenciadas por graduand@s nos espaços formativos do ensino, da extensão e de pesquisa, que se processam para além das 4 linhas do PIBIC (Joca; Abreu, 2024, p. 11/12).

Entende-se que a formação para a pesquisa tem início para além do ingresso em Programas oficiais de iniciação científica, igualmente, em atividades desenvolvidas no âmbito de disciplinas, dos Programas de Monitoria, Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e atividades de extensão, porque aí, o/as estudantes acessam oportunidades de estudos, reflexões sistematizadas, questionamentos e pensamento crítico, leitura e escrita cientificas, etc., capacidades e habilidades constituintes de uma atitude investigativa (Severino, 2009), requisitos para o pensar-fazer específicos da pesquisa científica. Assim, amparados em Severino (2009), defendemos que é de suma importância a efetivação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para que a aprendizagem do professor/a e do/a estudante seja significativa em todos os âmbitos da formação. Noutras palavras, a pesquisa assume uma

> função essencialmente pedagógica. E, portanto, diferente daquela realizada no instituto especializado de pesquisa. Desse modo, não se trata de transformar o professor e o aluno em pesquisadores especializados, como se fossem membros de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência e a aprendizagem mediante uma postura investigativa (Severino, 2009, p.121).

Tal postura é fundamental à totalidade da vida, não somente ao espaço acadêmico. Daí, consideramos relevante identificar, na trajetória formativa destas/es estudantes, o ponto de partida no campo da pesquisa, quando iniciaram seu envolvimento com pesquisa. O gráfico abaixo, traz um demonstrativo desse entendimento:



As opções oferecidas para a pergunta sobre espaço (onde) e/ou tempo (quando) de envolvimento com pesquisa, remetem a níveis de escolaridade (Ensino Médio, Graduação, Especialização, Mestrado) e/ou contextos formativos específicos (Programas de Iniciação científica, grupos de estudos e/ou pesquisas). As três opções mais citadas, podem tratar simultaneamente de experiências formativas em espaços/tempos da graduação: Iniciação Científica e/ou TCC; Programas de Iniciação científica (PIBIC/PIVIC) e Grupos de Estudos e/ou Pesquisas. As demais opções correspondem à formação que antecede (Ensino

Médio) ou sucede à graduação (Especialização, Mestrado).

Constata-se que a escola de Ensino Médio é citada de modo incipiente, como preparatória no campo da formação científica. O que é lamentável, uma vez que desde os Pioneiros da Educação, são envidados esforços para que esta instituição se configure como lugar, não apenas como lugar privilegiados de ensino de conteúdos científicos, mas igualmente, seja difusora do modo de pensar e fazer ciência. Entretanto, os interesses mercadológicos que atravessam a escola, cada vez mais, ao defender uma lógica tecnicista, uma razão pragmática desprovida de reflexão, criatividade e autonomia de pensamento, se colocam radicalmente na contramão de uma formação que valoriza o pensar-fazer investigativo.

Quanto as opções majoritárias, demarcadas como sendo as experiências iniciais no campo da formação para a pesquisa, importa destacar que em nossos estudos e investigações, temos defendido a "pesquisa na graduação" como um campo de estudos fértil, embora pouco visibilizado enquanto tal, que envolve uma diversidade de temáticas e problematizações, entre elas: a democratização da pesquisa, a iniciação científica, a formação para/com a pesquisa, a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/graduação, o lugar da pesquisa no currículo da formação inicial, a pesquisa docente na graduação, entre outros. Entretanto, nesta questão do formulário, estamos tratando especificamente sobre a participação de estudantes de graduação em um projeto de pesquisa.

As opções oferecidas sugerem que a expressão "se envolver com pesquisa", refere-se à participação em um projeto formal de pesquisa científica, uma vez que deixa de fora uma diversidade de espaços/ações formativas possíveis de envolvimento com pesquisa, ou seja, exclui experiências formativas – que chamamos de "atividades de pesquisa" – desenvolvidas por estudantes em sua trajetória, desde a Educação Básica e que são consideradas, por alguns, como "iniciação científica" (conotação mais abrangente que a denominação Iniciação Cientifica (IC), adotada na política oficial de financiamento à pesquisa).

Entendemos que essas atividades, realizadas no âmbito do ensino, da extensão e em outros espaços formativos da academia, como grupos de pesquisas, fazem parte da iniciação científica e que constituem o processo de formação para a pesquisa, ou seja, a formação inicial de pesquisadoras/es. No entanto, o interesse aqui, foi saber quando/onde estes estudantes participaram de uma pesquisa acadêmica.

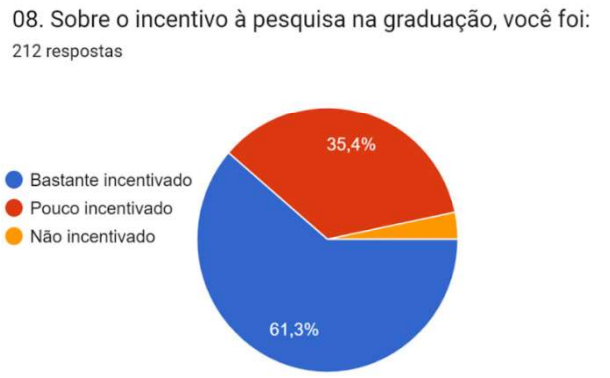
Entre estes estudantes, no mínimo 71,2%, começaram a se envolver com pesquisa desde a graduação. Esse significativo percentual deve considerar a obrigatoriedade do TCC por muitos cursos de graduação e o fato de tratar-se de estudantes participantes de um evento científico, que tem como intuito a socialização de experiências de produção de conhecimento desenvolvidas, especialmente em pesquisas científicas (em andamento ou concluídas).

O que queremos chamar a atenção é que, possivelmente, esse percentual não corresponderia à totalidade das/os graduandas/os, mas somente a esse recorte de estudantes que acessaram políticas de iniciação científica e que já concluíram seu TCC, bem como fazem parte de um grupo integrado à "vida universitária" (Félix; Silva; Reis, 2025) que, necessariamente,

conduz ao interesse em participar de espaços de divulgação cientifica, como é o FIPED. Assim, este grupo está imerso

> em espaços-tempos que se articulam na Universidade e nos cursos, relacionados aos momentos em sala de aula, nos corredores, nos projetos de extensão, pesquisa, eventos acadêmicos e tantos outros que compõem estes territórios material e simbólico que têm como cerne a cultura acadêmica e os espaços de sociabilidade que dela fazem parte (Félix; Silva; Reis, 2025, p.104).

Temos identificado em nossas atividades no Magistério Superior que, de um modo geral, a participação em Programas de Iniciação Científica e a produção do TCC, são apontadas como as experiências de pesquisa na graduação mais legitimadas pelas/os graduandas/os, ao passo que as demais ações formativas de/com pesquisa presentes na graduação, são desconsideradas, invisibilizadas ou não reconhecidas como tal. A proeminência de ambas, contrasta com a invisibilidade das ações formativas para/com a pesquisa em espaços do ensino e da extensão. Talvez, a questão esteja na compreensão discente, a qual resulta de uma cultura acadêmica que localiza a formação para a pesquisa em práticas, tempos, espaços muito específicos. Ao problematizar a formação de pesquisadoras/es nos cursos de licenciatura, Andrade e Fernandes (2005, p. 11) ressaltam "a necessidade de se ampliar a discussão sobre o que tem sido, o que é e o que pode ser a pesquisa, ou seja, há a necessidade de problematização, ampliação e atualização do conceito de pesquisa". Outra questão pertinente a esse campo e a qual foi abordada, vincula-se ao nível de satisfação quanto ao "incentivo à pesquisa", por parte do/as a estudantes, como mostra o gráfico abaixo:



A resposta dos estudantes chama atenção porque indica uma realidade contrastante à percepção prevalente na Universidade Brasileira; de que a pesquisa é uma atribuição da Pós-Graduação, ou seja, no não reconhecimento da graduação como espaço de produção do conhecimento científico. Além disso, a formação para a pesquisa, via de regra, é vista como sendo atribuição dos cursos de bacharelado. Entretanto, a formação de licenciando/as – os quais ocupam um percentual significativo das matrículas no Ensino Superior e de inscrições no FIPED – para a pesquisa, é uma dimensão primordial a ser considerada na formação docente.

Nessa ótica, o "incentivo à pesquisa" se faz necessário no intuito de desenvolver, desde a graduação, ações voltadas à formação de novas/os pesquisadoras/es, no sentido largo aqui defendido, isto é, a formação da atitude investigativa e, igualmente, o domínio do *modus operandi* do fazer científico. Podemos pensar como incentivos importantes, as políticas de promoção da iniciação científica e o desenvolvimento de uma diversidade ações/atividades formativas com/para a pesquisa baseado na indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão.

Quanto a primeira, consiste em proporcionar a graduandas/os a oportunidade

de participar de uma pesquisa científica, apreendendo os processos de produção do conhecimento cientifico, orientado por um/a pesquisador. A política mais consistente, hoje, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Contudo, uma diversidade de pesquisas tem se dedicado a analisar e problematizar essa política, identificando seus benefícios e fragilidades.

Enquanto benefício, Massi; Queiroz (2010) e Marques; Cunha (2021) argumentam que inúmeras pesquisas têm demonstrado em suas análises, os efeitos positivos decorrentes de experiências em iniciação cientifica, com ou sem financiamento. Dentre tais resultados, fica evidenciado o desenvolvimento pessoal na graduação, contribuições na transição entre graduação e pós-graduação, autonomia, socialização, responsabilidade, além de ganhos para as Universidades, quanto à consolidação das pesquisas nas instituições. Os autores asseveram, igualmente, que investigações têm demonstrado aspectos positivos quanto à permanência do estudante no curso de graduação e maior produção de trabalhos científicos do que seus pares, por parte de estudantes egressos dessas experiências em IC.

Quanto às lacunas, uma crítica constante está na frágil capacidade de alcance quantitativo do PIBIC, uma vez que o programa está distante de ser ofertado a todas/os as/os graduandas/os. A democratização da pesquisa na graduação, sob a ótica do financiamento e da sua visibilidade, permanece como uma demanda constante a ser reivindicada e ampliada. Ressalta-se, ainda, como limitação e tema a ser problematizado, os processos de formação, especialmente nas pesquisas financiadas, as quais são efetivadas em uma lógica de "tempo curto", isto é, em dozes meses, o estudante precisa, em tese, sob a orientação do pesquisador-coordenador da investigação, dar conta de todo o percurso da pesquisa cientifica. Assim, por diversos fatores

> o graduando, no processo de aprendizagem em pesquisa, aprende não participando efetiva e ativamente da sua execução, mas assistindo o processo de sua produção. Assim, talvez possamos pensar a pesquisa na graduação como um ensaio, propedêutico, um trampolim para a pós-graduação, na qual o estudante, de fato, vai aprender e fazer pesquisa. (Fernandes e Andrade, 2024, p. 07).

Quanto às ações/atividades formativas com/para a pesquisa, estas se apresentam no cotidiano de graduandas/os, diluídas em práticas desenvolvidas no âmbito do ensino – em disciplinas, estágios supervisionados, programas de monitoria, programas de iniciação à docência, em atividades de campo etc. – e nelas, o/as estudantes exercitam produção de textos científicos, elaboração e uso de instrumentos de coleta de dados, análise de dados, revisão bibliográfica etc. Assim, essas experiências constituem importantes espaços-tempos de incentivo-preparação à formação inicial de novas/os pesquisadoras/es.

Em pesquisa recente sobre a percepção de estudantes graduando/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras), sobre suas trajetórias de formação para a pesquisa na graduação, a figura da/o professor/a aparece para o/as discentes como primordial ao incentivo à pesquisa. Assim, consideram

> relevante para a formação de professoras/es pesquisadores/as na graduação, a presença de professores/as que estimulem o contato com o texto científico

> e o debate acerca da pesquisa com estudantes de graduação, assim como, propiciem, seja no ensino, seja na iniciação científica, a percepção da relação entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática. Ademais, concluem que a formação no curso de Pedagogia no CFP corrobora para a formação enquanto futuras/as professoras/es pesquisadoras/es, mesmo que esta formação não apareça, por muitas vezes, de forma explícita, intencional, no decorrer do curso (Nascimento e Joca, 2025, p. 10)

Nesta pesquisa, o sentimento de pertença ao lugar de pesquisador/a iniciante, segundo o/as participantes apenas se configura mediante a realização efetiva de pesquisa. As atividades de estudo, análise e produção do texto científico são importantes na formação para a pesquisa,

> mas insuficiente para o "sentir-se pesquisadora". Para o sentimento de pertença, o exercício da pesquisa, o fazer, se faz essencial para o empoderamento de graduandas/os. As experiências de programas de iniciação científica podem ser uma oportunidade, no entanto, esse exercício é vivido, geralmente, na produção do TCC, nos últimos semestres do curso de pedagogia (Nascimento e Joca, 2025, p. 11).

Apesar de o levantamento não especificar o que se entende por "incentivo", 96,7% das/os graduandas/os, declaram terem sido estimulados à pesquisa e, apenas 3,3% declararam não ter recebido incentivo. A própria participação em um evento científico da natureza do FIPED, já caracteriza indicio desse contexto. No entanto, indica a carência de investigações que identifiquem, com mais precisão, os sentidos e formas de incentivo à pesquisa, avaliando sua eficácia para/na formação de pesquisadoras/es na graduação. Os gráficos que seguem, apontam o grau de interesse em pesquisa e o período que começaram a realizar pesquisa na graduação:



Os gráficos retratam o esperado de acordo com o recorte das/os participantes: estudantes participantes do XIII FIPED. Por tratar-se de estudantes em um evento acadêmico, é esperado uma alta porcentagem de interesse pela pesquisa, uma vez que se trata, como referido anteriormente, de um grupo que já se encontra envolvido, de alguma maneira, em pesquisa ou atividades relacionadas à pesquisa, isto é, ações que ensejam a produção do conhecimento. Mesmo assim, 11% admite não ter interesse. Caberia em outros estudos, investigar a razão de tal desinteresse.

De todo modo, a participação em evento acadêmico, em si, já configura algum nível de interesse pela pesquisa. Quanto ao período em que começaram a

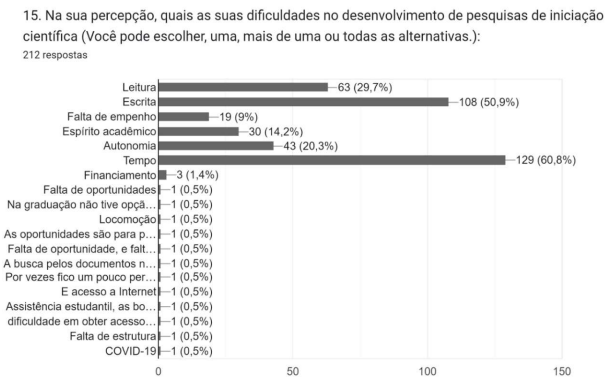
realizar pesquisa na graduação, o quantitativo de estudantes que começaram a pesquisar nos primeiros anos da graduação (43,9%), é bem significativo. Observamos que os primeiros semestres do curso de graduação são, de um modo geral, vivenciados por parte do/as estudantes de licenciatura – que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho e que têm identificação com os cursos de graduação – com entusiasmo, engajamento, motivação, abertura de experiências em atividades acadêmicas (projetos de ensino, pesquisa e extensão, eventos, grupos de estudo, etc) que lhes são ofertadas. Entretanto, à medida que avançam no curso e se envolvem com atividades profissionais, tal engajamento vai arrefecendo. A conciliação entre trabalho e estudo (e em alguns casos, a maternidade para as estudantes), fica cada vez mais difícil e afasta as/os estudantes da "vida universitária".

Nesse sentido, somente 8% indicaram nunca terem realizado pesquisa. Novamente, essa constatação não representa o cenário da totalidade do/s graduandas/os, uma vez que o acesso a Programas de Iniciação científica, é restrito a poucos estudantes, particularmente, quando se trata de cursos das Humanidades em comparação com as demais áreas (Marques; Cunha, 2021). Além disso, a participação como voluntárias/os, figura como obstáculos para estudantes que não têm um poder aquisitivo que lhes favoreça tais inserções, pelo fato de constituírem-se de atividades acadêmicas extra sala de aula e que extrapola os muros da universidade.

Apesar dos obstáculos, a participação em pesquisas como voluntárias/os, é de 77,8% e apenas 22/2% como bolsistas, em pesquisas financiadas, dados que reafirmam o índice insuficiente de alcance dos programas de iniciação científica e a necessidade de ampliação de políticas de financiamento à pesquisa na graduação. As agências de fomento precisam considerar a necessidade de maiores investimentos na formação da/o graduanda/o, pois isto irá implicar também na Pós-Graduação, com efeitos positivos. Os gráficos que seguem, trazem as percepções das/os graduandas/os quanto à relação entre o curso e a formação para a pesquisa:







De acordo com o primeiro gráfico, 92% das/os graduandas/os participam ou participaram de alguma pesquisa na graduação, como bolsistas (22,2%) ou voluntárias/os (77,8%). No segundo e no terceiro gráficos, é possível analisar a (in)satisfação quanto a essas experiências e no quarto gráfico, as dificuldades enfrentadas na

iniciação científica. As/os graduandas/os tanto reconhecem a contribuição da participação em pesquisas para sua formação (91,5%) quanto declaram sua alta satisfação (65,5%), no tocante à formação recebida no âmbito da pesquisa, em seus cursos de origem.

Para uma análise mais assertiva do gráfico 13, seria necessário, neste contexto, um aprofundamento sobre o termo "formação", isto é, "formação para quê?" Há possibilidades diversas de interpretação e de resposta ao questionamento. Nas licenciaturas, por exemplo, é comum pensar a formação docente desvinculada da formação para/com a pesquisa. Perspectiva, infelizmente, ainda fácil de identificamos nos discursos sobre o papel dos cursos de formação docente:

> será necessário produzir-se muitas "desacomodações" no campo acadêmico, na política de formação docente, na política de incentivo à pesquisa nos cursos de licenciatura, bem como evidenciar a dimensão pedagógica da pesquisa nas políticas e nas práticas de formação de professores na universidade (Fernandes e Andrade, 2024, p. 11).

É possível que a satisfação com o curso de graduação para a formação como pesquisador/a, talvez, esteja baseada na experiência pessoal/individual, ignorando o contexto coletivo que apresenta fragilidade nas políticas de financiamento para a iniciação científica. Nas experiências de iniciação científica, o tempo para a pesquisa aparece como a maior dificuldade enfrentada (60,8%), seguida da escrita (50,9%) e da leitura (29,7%). A dimensão do tempo, talvez, surja em decorrência da pesquisa demandar ações formativas que extrapolam a sala de aula e os muros da universidade, exigindo da/o graduanda/o maior dedicação e, consequentemente, tempo à formação acadêmica.

É notório, no cotidiano universitário, o acúmulo de tarefas solicitadas ao/às estudantes, traduzido, muitas vezes, no excesso de aulas emparedadas e atividades baseadas muito mais em reprodução e menos em produção de conhecimento. A sobreposição de componentes curriculares e ausência de interdisciplinaridade, bem como um ensino baseado em pressupostos de uma educação bancária (Freire,1992), são exemplos, igualmente, de fatores que contribuem para explicar a queixa dos graduandos em relação à falta de tempo para dedicação à pesquisa.

Quanto às dificuldades relacionadas à escrita e leitura acadêmicas, pode-se inferir que elas advêm de uma escolaridade frágil na consolidação dessas habilidades, lacunas estas que acompanham o estudante no ingresso universitário e muitas vezes, se arrasta até sua diplomação. O que a universidade faz/tem feito em relação a isto? Na maioria das vezes, ignora sob a justificativa de que não é sua função suprir tais lacunas e prossegue-se, como diz a canção, "num jogo de culpa que faz tanto mal".

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados quantitativos, coletados no levantamento "A Pesquisa na Graduação", com estudantes participantes do XIII FIPED, apontam que o evento agrega, especialmente, estudantes que já tiveram ou têm alguma experiência de pesquisa, em especial, no período da graduação. Ele/as afirmam terem recebido bastante incentivo à realização de pesquisa, indicando o envolvimento nesta atividade desde os primeiros anos da graduação, em sua maioria, como voluntários em

pesquisas não financiadas. Apesar disso, se afirmam satisfeitos com o curso de graduação, no que diz respeito à formação como pesquisadoras/es e se sentem motivados/interessados em desenvolver pesquisa na universidade. Reconhecem, ainda, a contribuição da pesquisa na graduação para sua formação acadêmica.

O cenário de satisfação discente e de experiências positivas em pesquisa na graduação, aqui apresentado, é consequência do recorte dos sujeitos investigados, ou seja, estudantes participantes do XIII FIPED. Dessa maneira, constatamos que essa edição do evento teve amplo alcance junto a estudantes com experiências positivas em pesquisa na graduação. Assim, é possível inferir que o evento, de um lado, reuniu aquelas/es que estão no caminho, no percurso formativo com/para a pesquisa; de outro, denota-se a necessidade de o FIPED atrair a participação de graduandas/os para os quais a pesquisa, ainda, não faz parte de sua formação e da realidade acadêmica, ampliando seu alcance no cumprimento do papel social e acadêmico de promover e democratizar a formação para a pesquisa desde a graduação. Portanto, o desenvolvimento de estratégias que visem superar esta lacuna, impõe-se como um desafio ao FIPED.

De toda maneira, o evento se faz importante para o reforço da afirmação de que existe pesquisa na graduação e de que a graduação é espaço de produção do conhecimento, não apenas de preparação para o futuro, mas para a construção do presente. Contribui, ainda, com as reivindicações por políticas de democratização da pesquisa na graduação, de ampliação do acesso à iniciação científica, de maneira a fazer com que a realidade dos sujeitos que participaram desse levantamento, não seja exceção, mas a regra. O FIPED cumpre sua função de palco destinado à visibilidade desse campo e, também, de valorização dos sujeitos e dos conhecimentos por elas/es produzidos na graduação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Heloisa Helena Sarmento de; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A pesquisa como não-pesquisa nos cursos de graduação.. In: **Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED**). Serra Talhada(PE) AESET, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/ anais/xv-forum-internacional- de-pedagogia--xv-fiped-502395/1146353-A- PESQUISA-COMO-NAO-PESQUISA-NOS-CURSOS-DE-GRADUACAO. Acesso em: 10/03/2026

FERNANDES, Dorgival Gonçalves; ANDRADE, Heloisa Helena Sarmento De. Pesquisa na graduação**:** um objeto ainda não constituído no discurso acadêmico. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024**). Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xiv-forum- internacional-de-pedagogia--xiv-fiped-408898/812368- PESQUISA-NA-GRADUACAO--UM- OBJETO-AINDA--NAO- CONSTITUIDO- NO-DISCURSO-ACADEMICO. Acesso em: 10/03/2026

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança*:*** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRES, Jerferson de Lima; SANTOS, Elzanir dos. A formação para a pesquisa na graduação em periódicos científicos brasileiros no período de 2003 a 2023: alguns apontamentos.. In: **Anais do**

XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024). Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/ anais/ xiv-forum- internacional-de-pedagogia--xiv-fiped-408898/820917- A-FORMACAO-PARA-A- PESQUISA-NA-GRADUACAO- EM-PERIODICOS-CIENTIFICOS-BRASILEIROS-NO- PERIODO-DE-2003-A-2023- -ALGUNS-A. Acesso em: 10/03/2026

JOCA, Alexandre Martins. A(rticula)ções em rede sobre/para a pesquisa na graduação: a experiência brasileira da ainpgp/ fiped. **Revista Aula**, 29, 2023, pp. 183-194. Disponível em: file:///C:/Users/Euzanir/ Downloads/ Artigo%20-%20Revista %20 Aula.pdf. Acesso em 11/03/2026.

JOCA, Alexandre Martins; CÍCERO, Romário. A produção científica sobre a formação inicial de pesquisadores nas ciências humanas (2007 a 2020): um breve panorama por áreas e eixos temáticos.. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia, 2024**. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/ xiv-forum-internacional-de- pedagogia-xiv- fiped- 408898/823400-A-PRODUCAO- CIENTIFICA-SOBRE-A- FORMACAO- INICIAL-DE-PESQUISADORES-NAS-CIENCIAS-HUMANAS- (2007-A-2020): UM-BREVE-PAN. Acesso em: 10/03/2026

MARQUES, Felipe César; CUNHA, Marina Silva da. Impactos da iniciação científica sobre o desempenho estudantil no Enade 2015-2017. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 32, e06744, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/ scielo.php?pid=S0103 -68312021000100211 &script=sci_arttext Acesso: 11/03/2026.

NASCIMENTO, Mariana da Silva; JOCA, Prof. Alexandre Martins. A formação para a pesquisa no curso de pedagogia do cfp/ufcg sob perspectivas discentes.. In: **Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED)**. Serra Talhada(PE) AESET, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/ anais/ xv-forum-internacional-de- pedagogia- xv--fiped-502395/1117142- A-FORMACAO-PARA- A-PESQUISA- NO- CURSO-DE-PEDAGOGIA- DO- CFPUFCG-SOB-PERSPECTIVAS- DISCENTES. Acesso em: 10/03/2026. a.

NASCIMENTO, Mariana Da Silva; JOCA, Prof. Dr. Alexandre Martins. "eu me sinto uma cientista!": a pesquisa e o sentir-se pesquisadora na graduação.. In: **Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED**). Serra Talhada(PE) AESET, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xv-forum- internacional-de-pedagogia-xv- fiped-502395/ 1143798-EU- ME-SINTO-UMA- CIENTISTA- --A-PESQUISA-E-O- SENTIR- SE-PESQUISADORA- NA- GRADUACAO. Acesso em: 10/03/2026. b.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120–128, 2018. DOI: 10.26843/v2.n1.2009.540.p120 – 128. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ ambienteeducacao/ article/view/540. Acesso em: 13 mar. 2026.

FELIX, Jeane; REIS, Rosemeire; SILVA-SILVA, Luiza. Pesquisa- formação em espaços coletivos de reflexão e diálogo para o engajamento discente na vida universitária. In: REIS, Rosemeire; FELIX, Jeane; SILVA-SILVA, Luiza. **Universidade e Narrativas de Formação**, São Carlos: Editora Pedro e João, 2025.



A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES E ENVOLVIMENTOS DE DOCENTES PARTICIPANTES DO XIII FIPED (ALTAMIRA/PA)

Alexandre Martins Joca
Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (2015). Mestre (2008) e doutor (2013) em Educação pela UFC. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) onde leciona na graduação em pedagogia - Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UAL). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Dorgival Gonçalves Fernandes
Graduado em Pedagogia (UFPB). Mestre em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UFSCar). Pós-doutorado em Educação (USP). Professor Titular da UFCG. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais – GIEPELPS. Email: dorgi.goncalves@gmail.com.

Elzanir dos Santos
Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Ceará. É professora Associada IV vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve Pesquisas no campo da Formação de Professores com ênfase na Pesquisa (Auto) Biográfica.

INTRODUÇÃO

A construção deste texto se dá a partir dos dados coletados no "Levantamento sobre a Pesquisa na Graduação", com professoras/es participantes do XIII Fórum Internacional de Pedagogia (XIII FIPED), realizado na cidade de Altamira, no Pará, nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2022. Para a coleta de dados deste Levantamento, o instrumento utilizado foi o questionário. A sua aplicação se deu por meio do formulário *Google forms* e o acesso às/aos professoras/es, aconteceu através da plataforma virtual do FIPED.

Por ser um evento internacional, de caráter hibrido, destinado a estudantes e professoras/es dos mais diversos cursos de licenciatura, as/os participantes desse levantamento são oriundos de diferentes lugares do Brasil e de contextos educacionais diversos. O evento contou com inscrições de estudantes, professoras/es e outras/os profissionais da educação de todas as regiões do país, vinculados a universidades, campus, centros e institutos universitários diversos.

O levantamento tomou como referência única a participação, no modo *online* ou presencial, no XIII FIPED. Os respondentes do questionário constituíram um grupo formado por 212 estudantes, sendo 155 graduandas/os e 57 pós-graduandas/os (25 mestres ou mestrandas/os e 32 doutoras/es ou doutorandas/os) e 67 professoras/es do Ensino Superior.

Neste texto, nos debruçamos sobre os dados coletados referentes às/aos

professoras/es, assumindo como objetivo refletir acerca das percepções de professoras/es, no tocante à pesquisa na graduação, problematizando a sua formação inicial, o seu envolvimento e as ações que desenvolvem como práticas de pesquisa, enquanto dimensão da docência. Concomitante a esse objetivo, a proposta é socializarmos as nossas análises, exercitando sobre os dados coletados uma leitura qualitativa, posto que os mesmos, numa perspectiva quantitativa, já foram divulgados em *banners* no XIV FIPED, na cidade do Crato (CE), em 2024 e no XV FIPED, em Serra Talhada (PE, no ano de 2025. A divulgação objetivou subsidiar debates e reflexões acerca da proficuidade do desenvolvimento de atividades de pesquisa na graduação, mais especificamente nos cursos de licenciatura, para a formação de pesquisadoras/es enquanto pressuposto da formação docente, enfatizando a sua dimensão pedagógica e formativa.

AINPGP, FIPED, OPG E A PELEJA PELA PESQUISA NA GRADUAÇÃO

No Brasil, a luta pela materialidade e valorização da pesquisa na graduação já vem de longa data. Quando em 1932, os chamados pioneiros da educação brasileira lançaram o seu manifesto, neste, junto à defesa da educação como um direito de todas e todos e às suas argumentações substanciadas em prol da construção de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, já se encontrava, no currículo almejado, o desenvolvimento científico e experimental das/os discentes (Azevedo et al, 2010).

Nesta mesma perspectiva, sobre a formação no Ensino Superior, os pioneiros se enunciaram de modo objetivo em relação à formação de pesquisadoras/es:

> A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (Azevedo et al, 2010, p. 55-56).

Passados quase 100 anos da publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, produzindo influências no âmbito legal (Constituição de 1934), das ciências da educação (Filosofia da educação) e das lutas sociais (Democratização educacional), como estamos a vivenciar a pesquisa na graduação e que reflexões e problematizações esta tem demandado, quando pensamos sobre a formação universitária de qualidade acadêmica e pedagógica para todas/os graduandas/os?

Numa primeira visada, é possível perceber que aprender a pesquisar e a fazer pesquisa na graduação, ainda, não é um direito assegurado e materializado para todas/os graduandas/os. Nesta perspectiva, assinalamos as palavras pronunciadas pelo prof. Valdir Heitor Barzotto, em conferência no FIPED, Edição Salamanca, em 2020, quando afirmou:

> É uma fala de defesa da pesquisa na graduação como um direito de todos os alunos. Começo esclarecendo do que estamos falando, desde 1990, quando falamos de pesquisa na graduação. A nossa luta é pelo direito de todo aluno da graduação fazer pesquisa e, claro, entre eles, os professores em formação. Não se trata de ter acesso a pesquisa de outros, mas de ser incluídos nos meandros da produção do conhecimento (Barzotto, 2021, p. 35).

Considerando as palavras de Barzotto, se é preciso defender a pesquisa na graduação, significa que esta, ainda, não é uma prática efetivamente materializada e uma ideia concretizada no contexto universitário. Assim, pautados no reconhecimento da significância da pesquisa na graduação para a formação universitária, é preciso pensarmos acerca dos seus percalços, mas também evidenciar as suas conquistas.

Sobre as conquistas, podemos iniciar destacando a importância de se ter uma Associação Internacional, no caso, a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), com vigência desde 2008, para pensar, elaborar proposições, organizar eventos e publicações, bem como arregimentar forças em função da pesquisa na graduação, visando o "desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras" (Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia, 2008).

Entre as ações desenvolvidas por essa Associação, coadunam-se diversas iniciativas que tratam da otimização da pesquisa na graduação. A primeira delas, é a realização dos FIPEDs, que já conta com nove edições internacionais e, em 2026, soma 16 edições nacionais. O FIPED tem por missão

> ser um espaço de promoção e fortalecimento da pesquisa na graduação, possibilitando a divulgação de trabalhos de pesquisa produzidos por alunas/os de graduação em Pedagogia e áreas afins, de reflexão sobre políticas para a pesquisa, de divulgação e discussão de experiências de pesquisas realizadas em articulação com o ensino e com a extensão na graduação, em quaisquer disciplinas (Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia, 2008).

O Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG), com existência desde 2020, é outra importante iniciativa da AINPGP. Componente da AINPGP, o OPG é um espaço interdisciplinar, que agrega professoras/es e estudantes pesquisadoras/es-pensadoras/es dedicadas/os à teorização no e sobre o campo de estudos acerca da pesquisa na graduação, haja vista que se propõe "desenvolver o pensamento científico e o interesse pela pesquisa na graduação, enquanto forma de construção e apropriação de conhecimentos teórico-metodológico e práticos, através do exercício da pesquisa" (Observatório da Pesquisa na Graduação, 2020). Assim, a produção deste texto se constitui enquanto uma atividade deste Observatório.

No campo da editoração/publicação, a AINPGP dispõe de dois equipamentos de divulgação e socialização de saberes e conhecimentos acerca da pesquisa na graduação e temas afins: Edições AINPGP[1] e a Revista Teceres[2]. Estes aglutinam produções acadêmicas de estudantes e professoras/es do Brasil e de outros países, em formatos variados: artigos, trabalhos de conclusão de curso de Graduação e Pós-Graduação, relato de experiência e memoriais etc., ativando a circulação de conhecimentos. A Edições AINPGP tem três canais de publicação: os Anais dos FIPEDs, *E-books* organizado por membros da Associação e o Cadernos AINPGP. A Revista Teceres, periódico anual e de fluxo contínuo, com funcionalidade desde 2022, é organizada por sessões dedicadas a artigos científicos, ensaios, resenhas, relatórios

1 Ver: https://ainpgp.org/edicoes-ainpgp/.
2 Ver: https://teceres.ainpgp.org/index.php/principal.

de pesquisa, relatos de experiência, entrevistas, dossiê e resumos de TCC/Dissertações/Teses. Seu propósito é

> divulgar produções inéditas, de pesquisadoras(es) nacionais e internacionais, resultantes de experiências de investigação, de ensino e de extensão universitária, comprometidas com o desenvolvimento acadêmico, priorizando locais que historicamente encontram-se fora dos centros de grande concentração de oportunidades (Revista Teceres, 2022).

Entre objetivos e propósitos, as ações da AINPGP se ancoram na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilar estatutário da universidade brasileira. A questão é que, desde a fundação da primeira universidade no Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, essa indissociabilidade não tem sido considerada a contento e nem posta, efetivamente, em prática. Este fato se coloca como um entrave ao reconhecimento e ao desenvolvimento da pesquisa na graduação. Assim, as ações da AINPGP têm considerado tal entrave como uma problemática a ser refletida e o seu arrefecimento como um horizonte a ser conquistado. Este texto se pretende uma contribuição a este objetivo.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO: (DES)INCRONIAS

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na vida de estudos e trabalho na universidade, deveria apontar para uma sincronia necessária entre esses três âmbitos, mas pelo que é possível observar, há diferenças que demarcam posições e *status* e estabelece certa discrepância entre esses três elementos basilares da universidade. Quanto a tais elementos, há uma generalidade, um tanto totalizadora, quando olhamos para o trabalho com o ensino, posto que todas/os professoras/es ministram aulas, em tese, e todas/os estudantes estudam, mas nem todas/os professoras/es fazem pesquisa e nem todas/os fazem extensão.

Grosso modo, o ensino é para todos, porém, a pesquisa é para os selecionados, enquanto a extensão é para "os outros". Neste caso, as/os professoras/es que, além de ministrarem aulas, produzem pesquisas e as publicam, ocupam um posto de destaque, tipo um "olimpo", um "panteão" universitário. Essa situação enobrece a atividade de pesquisa em relação ao ensino e à extensão e, consequentemente, as/os pesquisadoras/es, fazendo-as/os figurar como uma elite. Joca e Santos (2020, p. 31) asseveram:

> Na cultura acadêmica, a pesquisa está situada como uma atividade eminentemente intelectual, elitizada, privilegiada e distante do horizonte de muito(a)s estudantes, para os quais adentrarem a (ou passar pela) universidade já é um grande "privilégio". Daí, entendemos uma das explicações possíveis para a construção e partilha de um discurso que reforça a pesquisa e seus desdobramentos, como algo difícil, que não é "para todo mundo", mas exclusiva a "ilustrados".

Aqui, nos deteremos à reflexão acerca dos efeitos dessa elitização, suas implicações e desafios, e os modos como essa incide sobre professoras/es e estudantes e, consequentemente, sobre a pesquisa na graduação. Cremos que tomar a elitização como chave de leitura para analisarmos os dados obtidos com o *Levantamento sobre a Pesquisa na Graduação* junto a professoras/es, seja um modo potente e profícuo.

No tempo presente, marcado pelo produtivismo acadêmico, a excelência de um/uma professor/a universitário deixa de ser aferida pela qualidade das suas aulas e passa a ser pela quantidade de publicações resultantes das pesquisas que realiza e, nesse contexto, a maioria das/os docentes, movida pela lógica do "publicar ou perecer", tem passado a agir e a gerir o seu trabalho e a sua carreira, espontânea ou coercitivamente, sob essa ótica.

Entretanto, não basta publicar, tem-se que publicar muito, e em formato de artigo, e não vale publicar em qualquer equipamento, precisa ser em periódicos, mas também não serve qualquer periódico, pois para se obter boa avaliação, respeitabilidade e atingir certo nível de excelência, é preciso publicar em periódicos de alto impacto acadêmico e social, pois como afirmam Nóvoa e Amante (2015, p. 25):

> Através de uma série de tendências de regulação da profissão acadêmica, o ensino tem sido sistematicamente relegado para segundo plano, mesmo quando os discursos oficiais insistem na sua importância [...]. A excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições. Como é óbvio, ninguém pode ser contra a excelência. Mas, por trás deste conceito, está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão académica. A cultura "Publicar ou perecer?" (Publish or Perish?) está diretamente relacionada com modalidades de avaliação dos professores e de produção de rankings que relegam o ensino para segundo plano.

Dessas considerações, depreendem-se duas questões. A primeira se refere às condições de possibilidade para que as/os professoras/es possam se dedicar à pesquisa na graduação; a segunda diz respeito a certa confusão conceitual e prática, que se estabelece na conexão entre ensino e pesquisa, bem como entre extensão e pesquisa.

Referente à primeira questão, indagamos: assoberbados para cumprir as demandas acadêmicas produtivistas e considerando-se, nestas, o lugar de não prestigio do ensino, que disposição, tempo e interesse sobram para as/os professoras/es se dedicarem ou se ocuparem, com o ensinar as/os suas/seus alunas/os da graduação a fazer pesquisa? Há recompensas?

Sim, há recompensas no ensinar a fazer pesquisa na graduação, mas não na perspectiva do produtivismo acadêmico, pois nesta perspectiva, a publicação de resultados de pesquisa feitas com alunas/os da graduação, esbarra em dois entraves: 1) a maioria dos periódicos de alto impacto não aceita a autoria de graduandas/os; 2) os pares acadêmicos pouco validam a capacidade de pensamento e elaboração de principiantes.

Todavia, para além de recompensas, a pesquisa na graduação se impõe como uma necessidade discente, docente e acadêmica, considerando-se, em primeiro lugar, o seu poder formativo; em segundo, o seu papel na renovação, na inovação e na continuidade da cultura e do fazer acadêmico, haja vista não haver "universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho coletivo e a dimensão intergeracional (Nóvoa, 2015, p. 06).

E para as/os estudantes, que efeitos são produzidos por essa elitização da pesquisa na sua formação integral e na sua formação para a pesquisa? O não acesso a práticas de pesquisa é um desses efeitos.

Se a pesquisa na universidade não é uma prática para todas/os as/os professoras/es, menos ainda, o é para as/os estudantes da graduação. O número de bolsas de iniciação à pesquisa ofertado, frente ao número de alunas/os regularmente matriculadas/os, é um inequívoco demonstrativo de que a pesquisa na graduação é para muito poucas/os alunas/os, formando uma elite de estudantes pesquisadoras/es, diante da totalidade da população de graduandas/os. Eis um dos motivos que justifica a fala militante de Barzotto, citada acima, em defesa do direito de todas/os as/os estudantes à pesquisa.

Outro efeito da elitização, é a produção, por parte das/os estudantes, de representações sociais sobre o que é a pesquisa e sobre o que é ser um/uma estudante pesquisador/a. Santos e Freires (2025, p. 20), refletindo sobre estudantes e pesquisa, afirmam: "Para estes, a pesquisa é vista como realização exclusiva de 'iluminados'. O que contribuiu para a construção de um sentimento de não pertencimento, por parte dos graduandos(a)s, ao universo da pesquisa". O sentimento de não pertencimento, assinalado pelos autores, pode desencadear outros sentimentos por parte de muitas/os graduandas/os, tais como o medo de se aproximar de algo tão grande, desconhecido, tão importante, que só pode ser vislumbrado na distância e, assim, pode causar para muitos estudantes, certo complexo de inferioridade, por um lado e; por outro, inveja em relação às/aos poucas/os colegas que acessam a esse objeto, e a esse lugar de estudante pesquisador/a, que pode ser configurado como uma espécie de "vagalume", que tem em si a luz do saber discente.

No entanto, a pesquisa na graduação se impõe à universidade enquanto atividade intrínseca ao próprio processo de ensino quando este não se limita à abordagem tradicional, ou seja, calcado totalmente na transmissibilidade de conhecimentos reificados. Como essa abordagem nos serviu secularmente como matriz de todo o processo de ensino-aprendizagem, e em parte, ainda o é, muitas vezes, nas licenciaturas, o sentido de fazer pesquisa se atrela à cientificidade tradicional, eurocêntrica, positivista, que toma como matriz as ciências naturais e exatas.

A partir dessas considerações, é possível se entender o porquê de tantas atividades de pesquisa realizadas como parte do processo de ensino-aprendizagem na universidade, não serem consideradas como tais, deixando de ter visibilidade e deixando de ser "dizibilizadas", ou seja, não são vistas, identificadas e enunciadas como atividades de pesquisa. Por exemplo, podemos perguntar: como deve-se fazer a leitura de um texto teórico, tão costumeiramente solicitada pelas/os professoras/es nas aulas da graduação? O que é um seminário? Sobre como deve ser a leitura de texto teórico; Furlan (1987, p. 122-123) orienta que o estudante pode se dirigir ao texto perguntando:

> 1º) Qual o assunto tratado?
>
> Para se responder a esta pergunta é necessário apontar o tema abordado no texto entre a infinidade desenvolvida pela cultura humana.
>
> 2º) Qual o problema central levantado pelo autor?
>
> Considerando que o autor questiona, problematiza o seu mundo, trata-se de verificar a pergunta central levantada pelo texto em estudo.
>
> 3º) Diante do problema levantado, qual a posição assumida pelo autor?
>
> O autor, a partir do questionamento, apresenta uma resposta, que se constitui

> no seu modo de encarar o problema levantado, o seu ponto de lista.
>
> 4º) Quais os argumentos apresentados que justificam a posição assumida pelo autor?
>
> É necessário apontar todos os argumentos apresentados, as ideias que confirmam a tese, a posição do autor diante do problema levantado.
>
> 5º) Quais os argumentos secundários apresentados pelo autor?
>
> Além dos argumentos centrais, os autores podem desenvolver outros que se constituem em reforço das justificativas apresentadas.

Observando-se esses procedimentos recomendados por Furlan, cremos ser possível, de modo objetivo, afirmar que a leitura de um texto teórico consubstancia uma atividade de pesquisa. Do mesmo modo e, mais objetivamente ainda, podemos estender essa afirmação para o seminário, pois segundo Scorsolini-Comin (2023, p.14):

> O seminário envolve um processo de estudo e pesquisa sobre determinado tema, seguido de sua sistematização e compartilhamento por meio de uma apresentação a um determinado público, com fins educacionais (buscando não apenas demonstrar o que foi estudado, mas buscando ensinar o público). A sua potencialidade como estratégia de ensino e aprendizagem poderá ser ampliada sempre que seus procedimentos puderem ser refletidos e aprimorados tanto por docentes como por estudantes.

Quando um/uma estudante de graduação se envolve com uma atividade de extensão e vai a uma escola levantar as necessidades e as dificuldades das/os estudantes ou das/os professoras/es para a implementação de um plano de intervenção, sob a supervisão ou orientação de um/uma professor/a, ou vai a uma comunidade observar o comportamentos dos sujeitos, levantar dados socioculturais da comunidade, seus costumes e demandas, é possível afirmar que este estudante não está produzindo conhecimentos, ou seja, desenvolvendo, intrinsecamente à atividade de extensão, atividade de pesquisa? Assim, muitas/os estudantes e muitas/os professoras/es se envolvem com atividades de pesquisa sem ter ciência de que o fazem. Assim, a pesquisa na graduação, muitas vezes, se constitui como um não lugar, um não fazer, e um objeto não identificado, portanto, não constituído no discurso acadêmico (Fernandes, Andrade, 2025).

DOCÊNCIA E PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Produzir conhecimentos sobre os percursos dos sujeitos participantes dos FIPEDs quanto à pesquisa na graduação, serviu de objetivo para o Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG/AINPGP) produzir o *Levantamento sobre a Pesquisa na Graduação,* junto a docentes e discentes participantes da 13ª edição do FIPED, que contou com a participação de 766 sujeitos e ocorreu em 2022, de modo hibrido, no qual as atividades presenciais aconteceram na cidade de Altamira, Sudoeste do Estado do Pará.

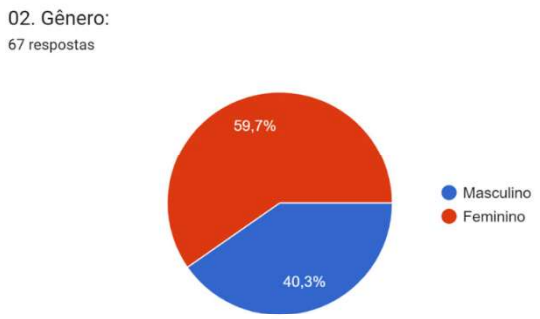
Tendo como instituição promotora a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), o evento foi realizado em parceria com outras instituições, tais como: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade Serra Dourada, Universidade Federal da Integração

Latino-americana (UNILA), Governo do Estado (SEDUC-10ª URE).

Nesse sentido, o *Levantamento sobre a Pesquisa na Graduação* foi elaborado por meio de questionário, com perguntas objetivas que requereram dos participantes respostas únicas e de múltiplas escolhas. Essas respostas foram processadas quantitativamente e, a partir delas, foram gerados gráficos. Sobre esses dados quantitativos, buscamos imprimir análises numa perspectiva qualitativa. Tomamos como base, a complementaridade possível entre esses dois paradigmas de pesquisa, ensejando uma abordagem quanti-qualitativa (Santos Filho; Gamboa, 1995). Tal abordagem, cremos, nos favorece a compreensão de alguns elementos de identificação e de entendimento sobre pesquisa na graduação relativa à população docente, que participa dos FIPEDs e, neste caso específico, professoras e professores participantes do XIII FIPED.

O FIPED, nas suas diversas edições no Brasil, tem reunido centenas de estudantes, professoras e professores. Nessas edições, a olho visto, o número de professoras sempre nos pareceu maior do que o número de professores. Por isso, nos interessou ver e confirmar esse fato de modo objetivo e, assim, perguntamos sobre gênero.

GRÁFICO 1: Demosntrativos de participantes dos FIPEDs por gênero

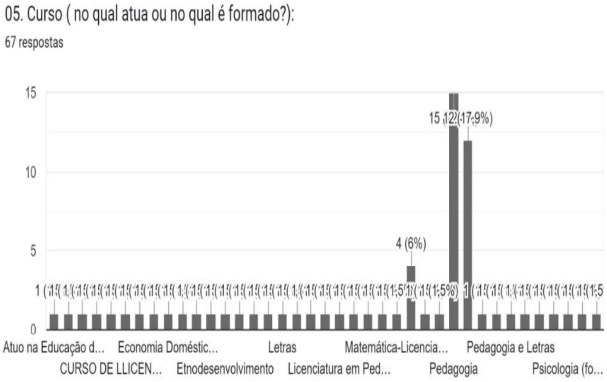


FONTE: autoria própria.

Conforme demonstra o gráfico acima, sobre gênero, as professoras formam um grupo 19,4% maior do que o grupo dos professores. Esse dado é corroborado pela história da profissão docente no Brasil, que aponta para a feminização do magistério desde meados do século XX (Santos; Costa; Custódio, 2022).

Desse modo, perguntamos aos sujeitos sobre o curso realizado na formação inicial e o curso no qual exerce a docência. Como é destacado no gráfico abaixo, o Curso de Pedagogia se sobressai de modo evidente em relação às demais licenciaturas, como lugar de discência e de docência dos sujeitos pesquisados, sendo seguido pelo Curso de Letras:

GRÁFICO 2: Demosntrativos do curso de formação dos participantes dos FIPEDs

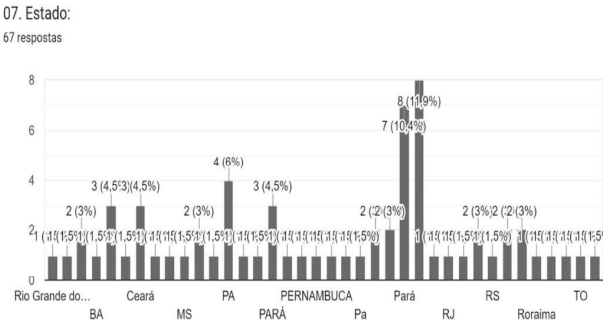


FONTE: autoria própria.

Sobre o estado da federação onde as/os docentes participantes do XIII FIPED residem, mesmo sendo o evento realizado em modo hibrido, favorecendo certa equidade nas condições de possibilidade de participação, a predominância foi de sujeitos residentes no estado do Pará, estado sede do evento. A AINPGP tem por filosofia, realizar os FIPEDs em cidades que não sejam capitais, favorecendo a participação de professoras/es e estudantes que nem sempre podem se deslocar para grandes

centros, onde a vida acadêmica oferece mais oportunidades de eventos. Ainda que não tenhamos dados computados sobre a participação de sujeitos da cidade de Altamira e adjacências, é possível inferir que tal fato explique essa predominância de participantes do estado sede:

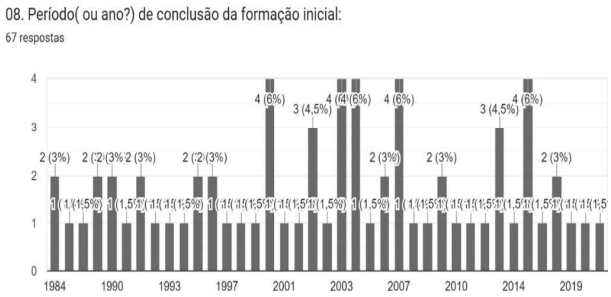
GRÁFICO 3: Demonstrativo do Estado de origem dos participantes dos FIPEDs.



FONTE: autoria própria.

Por que se faz importante saber o ano de conclusão do curso inicial das/os professoras/es participantes do FIPED? Pensar sobre a pesquisa na graduação em educação, requer especular sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade brasileira, que se vincula ao fortalecimento da Pós-Graduação *stricto sensu*, das políticas de incentivo à iniciação científica, no caso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de monitoria, fato ocorrido a partir da decada de 1990 (Fernandes, 2021). Sabermos sobre o período no qual as/os professoras/es concluiram o curso de graduação, nos ajuda a compreender as suas ações e perspectivas quanto à pesquisa na graduação, na condição de discente e depois, docente. Assim, conforme demonstra o gráfico 4, a maioria das/os professoras/es consultados, concluiu a sua graduação a partir do ano 2001:

GRÁFICO 4: Período de conclusão da formação inicial dos particpantes dos FIPEDs



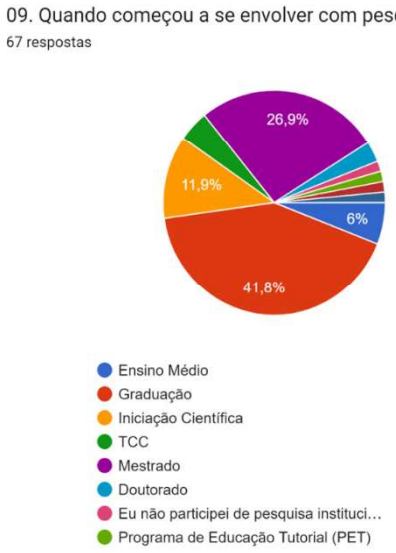
FONTE: autoria própria.

É muito razoável, provável, que as/os professoras/es que vivenciaram experiências com pesquisa na vigência da sua graduação, desenvolvam uma consciência mais ampliada do que seja, ou do que pode ser a pesquisa e, assim, na condição de docente, a valorize e a pratique. Neste sentido, e confirmando as nossas considerações acima, referentes ao ano de conclusão da graduação, conforme o gráfico 4, mais de 50% das/os professoras/es que participaram do XIII FIPED, afirmam ter iniciado o seu envolvimento com a pesquisa durante a sua graduação.

Como a pergunta sobre o início do envolvimento com a pesquisa, permitiu múltiplas escolhas de resposta, essa quantificação aparece dividida em atividades e programas diferenciados, que compõem a graduação: Iniciação Científica, TCC, PET. Das respostas computadas, três itens desse gráfico nos chama a atenção: em primeiro lugar, a surpresa positiva com o fato de 6% dos sujeitos terem se envolvido com pesquisa, ainda, no Ensino Médio; o segundo, diz respeito a alguém começar a se envolver com pesquisa no Doutorado. É possível fazer mestrado sem pesquisar?; O terceiro, diz respito à pesquisa institucional. O que é pesquisa institucional? A pesquisa realizada para

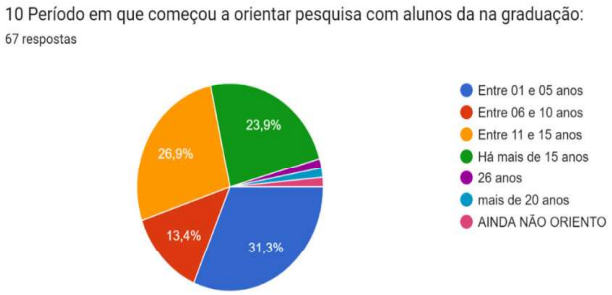
o TCC, ou no mestrado, não é pesquisa institucional?

GRÁFICO 5: Iníco do envolvimento com a pesquisa dos fipedianos



FONTE: autoria própria

GRÁFICO 6: Início de orientação de pesquisa na graduação



FONTE: autoria própria.

Sobre o tempo em que começaram a orientar pesquisa na graduação e que tipo de pesquisa orientam, é possível afirmar que o fortalecimento da pesquisa, a partir da década de 1990, trouxe mudança significativa no panorama da pesquisa na graduação. Foi ainda, nessa década que a escrita do TCC para conclusão de curso de muitas licenciaturas, é instituída, o que contribuiu bastante para essa mudança, requerendo da maioria das/os professoras/es, o envolvimento com a sua orientação.

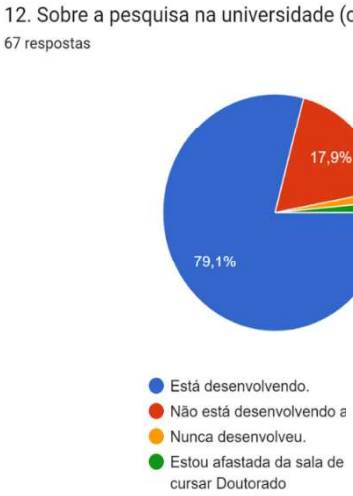
A partir desse panorama, podemos explicar a quantidade substancial de professoras/es orientando TCC e Iniciação Científica, bem como explica o fato de, a grande maioria, afirma estar desenvolvendo pesquisa (Gráficos 5 e 6). Todavia, se faz necessário refletir sobre financiamento para pesquisa e reivindicar o seu aumento, considerando-se os dados dos gráfico 7 e 8, pois a pesquisa na graduação contribui muito para a formação da/o pesquisador/a, da/o docente (gráfico 9):

GRÁFICO 7: Orientações a nível de graduação



FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 8: A pesquisa na universidade



FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 9: pesquisas que tem/tiveram financiamento



FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 10: Contribuição da pesquisa na graduação para a formação do pesquisador.



FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 11: Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa



FONTE: autoria própria.

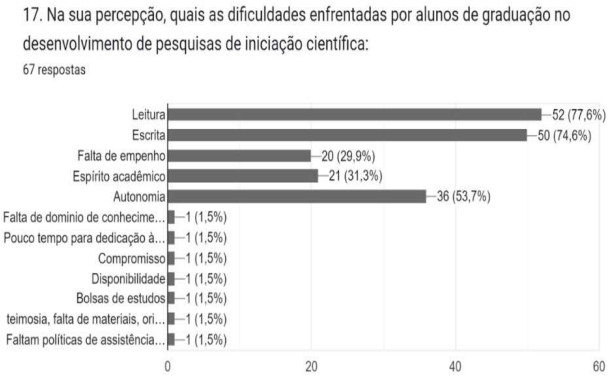
A sobrecarga de trabalho, efeito do produtivismo acadêmico, como já assinalado, é complementada com o baixo nível da habilidade de leitura e escrita, por parte de muitos estudantes (gráfico 13). Essa complementaridade é outro fator que dificulta o melhor desenvolvimento da pesquisa na graduação, pois essa dificuldade estudantil, é apontada passa a requerer da/o professora/o maior tempo e disponibilidade, requisitos dos quais pouco dispõe. Ainda que década à década, a escolarização venha sofrendo queda na sua qualidade, todavia, essas considerações se complexificam quando as/os professoras/es afirmam ter recebido formação satisfatória para a pesquisa quando eram discentes (gráfico 12):

GRÁFICO 12: Formação para desenvolver pesquisa



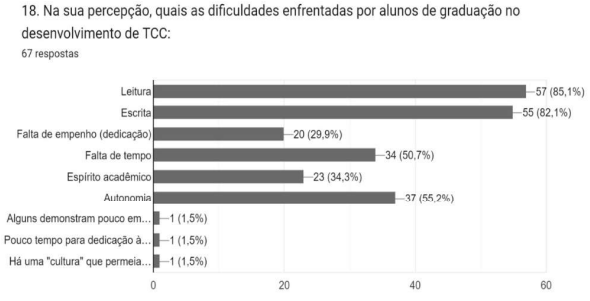
FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 13: Dificuldades dos alunos de graduação no desenvolvimento de pesquisas



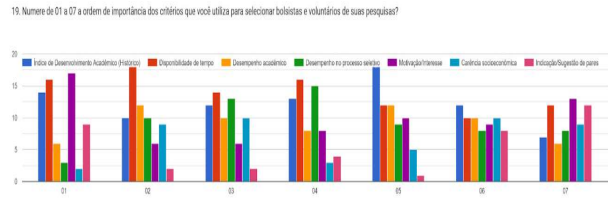
FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 14: Dificuldades dos alunos de graduação na escrita do TCC



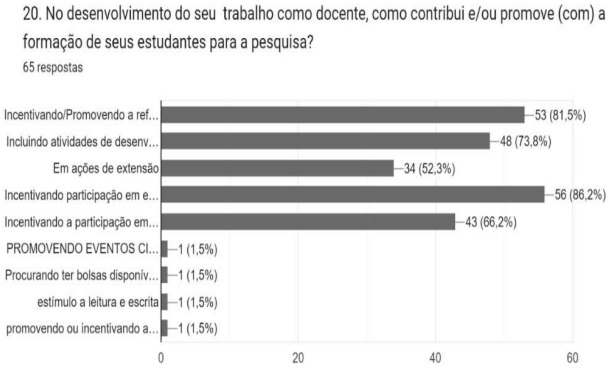
FONTE: autoria própria

GRÁFICO 15: Critérios usados na seleção para bolsistas



FONTE: autoria própria.

GRÁFICO 16: Contribuição do docente pesquisador para a formação do docente pesquisador



FONTE: autoria própria.

As respostas mais significativas à pergunta sobre a contribuição docente para incentivar a formação de graduandas/os para a pesquisa, demonstram que houve avanço no entendimento docente sobre o que é pesquisar, haja vista que as/os docentes, conforme o gráfico 16, contemplam nas suas atividades de ensino e de extensão, a formação para a pesquisa. O conjunto das respostas docentes ao questionário, aliás, corroboram nossa afirmação.

CONCLUSÃO

A leitura das respostas docentes postas nos gráficos, coletadas pelo *Levantamento sobre a Pesquisa na Graduação,* nos apontou que tem havido conquistas importantes em relação à pesquisa na graduação, o que evidencia que ela tem ganhado fôlego, tessitura, reconhecimento e valorização, ou seja, apesar dos percalços, há demonstração de conquistas.

Neste sentido, nos parece haver avanços na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que muitos sujeitos pesquisados afirmam, em suas atividades de ensino e extensão, favorecer a formação de pesquisadoras/es. Neste mesmo sentido, se faz importante constatar a figuração do TCC como exigência para a conclusão de curso de graduação e o envolvimento das/os professoras/es com esta atividade, assumindo-a como atividade própria de pesquisa. A elaboração de TCC consubstancia, de certo modo, a possibilidade e o direito de, a maioria das/os discentes, se envolver com a pesquisa na graduação, mas tal fato, embora relevante, é insuficiente para uma formação qualificada da/o docente, devido ao modo apressado e ao tempo exíguo de elaboração, execução e defesa de TCC ao final do curso.

Constatar, por exemplo, que a grande maioria das/os professoras/es consultada, está envolvida/o no seu cotidiano com atividades de pesquisa na graduação, e de terem estado quando eram discentes e imprimindo uma avaliação positiva, também, atesta o avanço de conquistas no campo da pesquisa na graduação. Esse conjunto de conquistas demonstra a capilaridade e a proficuidade dos propósitos da AINPGP, todavia, é preciso dar evidência aos desafios e encará-los de modo objetivo.

Quanto aos percalços, dificuldades e desafios que emperram os avanços da pesquisa na graduação, sobressaem: o assoberbamento docente com carga excessiva de trabalho decorrente do produtivismo

acadêmico; as dificuldades discentes, referentes às habilidades de leitura e escrita; a pouca incidência de financiamento para a pesquisa na graduação.

No âmbito da AINPGP, refletir acerca do neoliberalismo, racionalidade que sustenta o produtivismo, criticar e combater os seus ideais, é tarefa urgente. As lutas em prol da qualidade da educação e valorização da escolarização, também, precisam ser encaradas, refletidas, discutidas como modo de vigorá-las. Quanto ao financiamento, para além do PIBIC, mesmo considerando as possibilidades de desenvolvimento de atividades de pesquisa intrínsecas à Extensão universitária, à Monitoria, ao PIBID e ao PET, a quantidade de bolsas ofertadas é muito pequena. Assim, o financiamento para a pesquisa precisa ser tomado como questão, ser tematizado, problematizado visando a sua ampliação.

De acordo com Freire (1996, p. 14): "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro". Assim, considerando-se os avanços e os desafios postos à pesquisa na graduação, à formação de pesquisadoras/es e o reconhecimento da sua necessidade para a formação docente, precisamos continuar na peleja, na militância para que todas/os graduandas/os consigam materializar o seu direito às práticas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – AINPGP. **Estatuto**. Pau dos Ferros-RN: AINPGP, 2008. Disponível em https://ainpgp.org/ associacao/ Acesso em: 02/04/2026.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Os efeitos da pesquisa na graduação. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Daniel Valério (org.). **Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente**: conferências e palestras do Fórum Internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020. 2. ed. Cajazeiras: AINPGP, 2021, p. 35-46.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Fazer(-se) pesquisador/a na graduação em educação. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Daniel Valério; SANTOS, Elzanir dos. **Inferências sobre a (e na) graduação**. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021, p. 39-55.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves; ANDRADE, Heloisa Helena Sarmento de. PESQUISA NA GRADUAÇÃO**:** um objeto ainda não constituído no discurso acadêmico. **Teceres-Revista da AINPGP**, Ano 4, N. 2, 2025, p. 06-18.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários

FURLAN, Vera Irma. O Estudo de textos teóricos. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber – Metodologia Científica**: fundamentos e técnicas. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 119-128.

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des) encontros que fazem

caminhos. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Orgs). **A pesquisa na graduação**: reflexões, experiências e saberes do(dis) centes. Cajazeiras: AINPGP, 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** – II ª Série, Número 3, 2015, p. 13-21.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU –** Revista de Docencia Universitaria, janeiro – abril de 2015, N. 3, V.1, p. 21-34.

OBSERVATÓRIO DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO – OPG. **Regimento**. Pau dos Ferros-RN: AINPGP, 2020. Disponível em https://ainpgp.org/associacao/ Acesso em 02/04/2026.

REVISTA TECERES. **Sobre a Revista**. Pau dos Ferros-RN: AINPGP, 2022. Disponível em https://teceres.ainpgp.org/ index.php/ principal Acesso em 05/04/2026.

SANTOS, Elzanir dos; FREIRES, Jerferson de Lima. A formação para a pesquisa na graduação em periódicos científicos brasileiros no período de 2003 a 2023: alguns apontamentos. **Teceres-Revista da AINPGP**, Ano 4, N. 2, 2025, p. 19-30.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana R. de Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. AS MULHERES COMO EDUCADORAS: a feminização no magistério. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, janeiro/2022, p. 200-219.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **SEMINÁRIOS**: como planejar e apresentar. Ribeirão Preto: Centro de Apoio Editorial da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2023

PARTE II

MESAS REDONDAS DO XV FIPED

XV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA





O DESAFIO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR – A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI/CEDUC) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PARA A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Cristiane Maria Nepomuceno
Professora do Departamento de Ciências Sociais da UEPB-CAMPUS I/ Campina Grande. Atualmente coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI UEPB/Campus I, membro fundadora da Associação Internacionalde Pesquisa na Graduação – AINPGP.

INTRODUÇÃO

Dentre os inúmeros desafios postos à educação superior na atualidade, está o processo de inclusão, formação e permanência das pessoas com deficiência. Por tratar-se de um processo de educação e ensino-aprendizagem desafiador, requer mudanças em diversos níveis: da elaboração/adoção de políticas institucionais as reformas estruturais, passando pela formação docente a adoção de recursos, materiais, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas (específicas) – não esquecendo das ações que promovem mudanças atitudinais e de combate as práticas preconceituosas e discriminatórias direcionadas as pessoas com deficiência que contribuem para a exclusão. Portanto, o desafio maior não é "receber/inserir" as pessoas com deficiência, mas proporcionar as mesmas condições de acessibilidade e a permanecia na universidade que assegurem a inclusão e a formação qualitativa.

Leis garantindo o direito à educação da pessoa com deficiência em "igualdade de condições de acesso e permanência", existem em profusão. A partir da segunda metade do século XX, começam a ganhar espaço inúmeros movimentos sociais em distintos países, que pleiteavam reconhecimento e igualdade de direitos, dentre estes, estavam o direito de tratamento igual e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema padrão de ensino em condições educacionais satisfatórias e equânimes para todos/as os/as educandos/as que apresentassem diferenças em relação ao padrão cultural hegemônico.

A partir de meados dos anos de 1980, diversos países passam a compactuar o marco regulatório internacional, entre eles, estão a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas com Deficiência (Decreto nº 3.956/2001, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). E dentre as inúmeras leis e diretrizes do marco regulatório nacional, estão: Constituição Brasileira (1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996); Decreto nº 5.296/2004 – Dispõe sobre os Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade; Política Nacional de Educação Especial na Política de Educação da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial, *o* atendimento educacional especializado e dá outras providências; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e políticas e ações definidas em acordos internacionais, dentre estas, inúmeras leis e diretrizes do outras de grande relevância para consolidar a "ideia" e a consecução de um projeto de educação que tornasse, efetivamente, as escolas e universidades espaços para todas as pessoas.

No entanto, passados tantas décadas, ainda, continuamos discutindo a mesma questão: como fazer para tornar nossos espaços educacionais "lugar" que possibilite a formação de todas as pessoas, independente – e considerando – (d)as suas diferenças? Cientes de que, em se tratando de uma sociedade excludente, tornar os espaços educacionais em instâncias de discussão acerca dos direitos sociais e humanos, não constitui tarefa fácil. É nesse caminho que artigo se direciona: pensar, a partir de um espaço educacional de apoio pedagógico, os mecanismos (ações e práticas) que contribuem para promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência no espaço educacional, em específico, a universidade.

Nesse sentido, as mudanças que vem acontecendo no âmbito da educação, desde os anos de 1990, provocaram significativas alterações, dentre estas, o expressivo aumento no número de educandas/os com deficiência no sistema padrão de ensino básico e superior. Todavia, a maioria dos estudos realizados sobre o atual processo de inclusão educacional, aponta para uma enormidade de lacunas: professores/as sem formação adequada, estrutura física inadaptada, escassez de recursos didáticos apropriados, falta de pessoal especializado para apoio pedagógico. Noutras palavras, apontam espaços educacionais quase que completamente despreparados para receber educandas/os com deficiência.

A situação das/os educandas/os com deficiência continua a requerer atenção ainda maior. Uma das questões mais preocupantes, tanto no que se refere às crianças, jovens e adultos com deficiência, diz respeito a como fazer para educá-los de forma eficaz, quando vivemos um tempo onde a inclusão (em todos os sentidos) é a palavra da "ordem do dia", mas continua muito distante de acontecer, principalmente, nos espaços educacionais. Daí a necessidade de discutir o caráter das dificuldades, das faltas e mesmo refletir acerca do que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino oferecido às pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, discutir se a partir da realidade vivenciada nos espaços educacionais, educandas/os no geral, podem desenvolver uma compreensão da educação como meio de inclusão, formar indivíduos aptos a respeitar e reconhecer as diferenças e a diversidade, aspectos indispensáveis a edificação de uma sociedade mais justa, igual e para todos.

O intuito de enveredar por esta breve discussão, dar-se pela necessidade de discutir as condições atuais do processo de inclusão no ensino superior que, temos observado, ao invés de preparar e facilitar a vida das/os educandas/os com deficiência, termina por oferecer mais obstáculos e desafios desnecessários. Em outras palavras, da forma que vem sendo posta em prática, "não contribui" para a inclusão. As instituições de ensino ou são desprovidas ou mal servidas de recursos e material didático, infraestrutura adequada, profissionais capacitados etc., ou recebem recursos e material didático e continuam sem infraestrutura adequada, profissionais capacitados.

De fato, a educação de pessoas com deficiência requer, além de infraestrutura, recursos e material didático específicos, professores capacitados, a aceitação da responsabilidade de educar pessoas com necessidades educativas diferenciadas. Leis, já temos de sobra, o que precisamos, agora, é a implementação de um sistema educacional promotor de transformação, dos saberes e das práticas, mais ainda de todos os sujeitos envolvidos no processo. A educação inclusiva pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação, partindo para uma necessidade de entender a particularidade de cada aluna/o e graduanda/o e, com isso, construir projetos pedagógicos que respeitem a singularidade de cada um, de se desenvolver e se relacionar com o conhecimento. Desse modo entendemos que:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

O que se tem observado é que proposta de educação realmente comprometida com uma aprendizagem minimamente necessária à formação efetiva, para que o/a educando/a com deficiência, possa ser "socialmente incluído", ainda continua sendo oferecido apenas nos espaços de apoio pedagógico e assistencial. É o caso do nosso Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que vem desenvolvendo atividades alternativas de ensino-aprendizagem para viabilizar a inclusão de um público que requer atenção pedagógica diferenciada. Assim, investigar se estas "inovações" metodológicas e práticas estão contribuindo para a efetivação de universidade, capaz de incluir e, ao mesmo tempo, constituir-se espaço de discussões dos problemas presentes no contexto escolar/educacional, que tanto desafiam os profissionais da educação. Importante pensar: Com um projeto de formação voltado a uma proposta de ensino-aprendizagem, ancorada numa ação afirmativa de inclusão, conseguiremos transformar a atuação docente no ambiente escolar?

A partir dessas reflexões, surgem mais alguns questionamentos: Como tornar o projeto de educação superior para à inclusão eficaz, quando existem lacunas no tocante a novas metodologias e práticas pedagógicas? Como obter êxito na implementação do ensino dos fundamentos e princípios da Educação Inclusiva, quando nossos/as docentes ainda permanecem "presos/as" a concepções conservadoras e equivocadas das diferenças humanas? O que requer o projeto de educação superior para a inclusão? O

trabalho interdisciplinar entre educadores/as e outros/as especialistas da área, com o objetivo de produzir novas aproximações didáticas que permitam abordar a complexidade desta "nova" proposta de formação docente e em relação cesso de ensino-aprendizagem, pode ser apresentada como prerrogativa para o êxito do processo?

Estes questionamentos que, a princípio, são de fácil percepção, devem tomar como referência a constatação de que ensinar-aprender a conviver respeitosamente com a diversidade e as diferenças humanas, é muito diferente de ensinar-aprender a conviver orientados/as pelo padrão cultural do único (centrado no currículo monocultural), metodologias, ações e práticas retrogradas. É nesse "mar" de contradições e lacunas que se situa as nossas inquietações e nos desafia a buscar elementos que subsidiem todos os sujeitos envolvidos nesse modelo de educação.

A reflexão sobre o papel da educação superior em relação a inclusão da pessoa com deficiência pode nos revelar a necessidade de mudanças que possibilitem a construção de uma educação pautada na quebra dos paradigmas tradições e conservadores. Enfim, pensar uma proposta de educação para a inclusão para além da mera integração, uma educação para as pessoas com deficiência e estudantes com necessidades educacionais específicas que viabilize a aquisição de um conteúdo que os/as tornem aptas à inclusão social. Outro aspecto relevante e de fundamental importância a ser pensado diz respeito à formação docente. Como a configuração de inclusão que nossos/as graduandos/as vivenciam ao longo das suas formações viabilizam a compreensão do projeto de educação inclusiva**.** E sobretudo pensar se a partir do currículo/conteúdo, metodologias e práticas disponibilizados se promove ruptura as práticas e as atitudes de negação, intolerância e desrespeito as diferenças humanas.

Denro dessa discussão, é impoprtante dsicutir a educação superior e o ato de educar, relacionando-os a espaço/tempo específicos, voltados a manutenção de lógicas e ordenamento sociais, principalmente, em grupos sociais academicamente "superiores" (nível de ensino), que não conseguem avançar na perspectiva de efetivar a educação inclusiva. Sempre procurando estimular a reflexão sobre a formação humana dentro de uma perspectiva de respeito a diversidade humana, ressaltando a importância do respeito às diferentes culturas. Por mais que estejamos progredindo para uma estrutura curricular, que contempla os direitos humanos, as diferenças, diversidade e inclusão social, o reconhecimento do lugar de pertença das/dos estudantes, muitíssimo ainda, precisa ser (re)feito.

É nesta direção que os espaços de apoio educacionais se apresentam como alternativas viáveis para tornar possível a inclusão educacional da pessoa com deficiência. Este artigo se propõe a apresentar o trabalho desenvolvido pelo N**úcleo de** Acessibilidade e Inclusão (NAI), pertencente ao Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, que oferta atendimento especializado e de apoio pedagógico às pessoas com deficiência aos/as nossos/as graduandos/as com deficiência e demandas educacionais específicas, como uma possibilidade de efetivar a inclusão da pessoa com deficiência.

A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO – NAI/CEDUC – UEPB CAMPUS I

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), inicialmente, foi denominado de Núcleo de Educação Especial (NEDESP). Ele surgiu através de um projeto para obtenção do regime de Dedicação Exclusiva do Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, tendo iniciado suas atividades em maio de 2004. O projeto surgiu a partir da necessidade de atenção ao número significativo de pessoas com deficiência, principalmente, visuais, matriculadas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nos cursos de Filosofia, História, Geografia, Pedagogia, Comunicação Social e Serviço Social. No ano de 2019, o Núcleo foi regulamentado – Resolução CONSUNI 0298/2019, a qual aprovou o regimento interno, atualmente em vigência. A partir desta regulamentação, foi que o Núcleo passou a chama-se Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Atualmente funciona na sala 335, 3º andar, da Central Acadêmica Paulo Freire (CAPF), da UEPB (UEPB, s.d.).

No princípio, as atividades do núcleo eram desenvolvidas pelo Prof. Eduardo Onofre, contando com o auxílio de estagiárias/os que haviam cursado o componente de Educação Especial por ele ministrado. No início, o Núcleo contava com equipamentos e materiais permanentes básicos, a saber: computadores com sistema sonoro Dosvox, mesas para computador e, para uso em geral, estantes e, posteriormente, adquiriu-se máquinas de datilografia em Braille, regletes de alumínio com tábua de apoio e punção, regletes de bolso com punção, *scanner*, gravador portátil pequeno e assinadores para deficientes visuais (UEPB, s.d.).

Por mais de duas décadas, o Núcleo oferece "suporte" e "apoio" a estudantes da UEPB com quaisquer necessidades educativas especiais ou interesse pela área. O NAI realiza atendimento sócio pedagógico que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das/os graduandas/os com "deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades", matriculadas/os em todos os cursos da UEPB e de instituições parceiras, mediante projetos de extensão e de pesquisa, na busca da superação de barreiras, ampliação e consolidação da cidadania.

O NAI desenvolve as seguintes atividades: desenvolvimento programas de esclarecimento e orientação que conscientizem o corpo docente, discente e técnicos administrativos da UEPB; criação de métodos pedagógicos que possa mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados na UEPB; promoção de cursos, palestras e eventos científicos, referentes ao processo de ensino-aprendizagem para graduandas/os com deficiência; solicitação às instâncias pertinentes da UEPB a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, de mobiliários, entre outros; articulação intersetorial a proposição/implementação de políticas públicas de inclusão na UEPB; desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as linhas de pesquisa do núcleo, garantindo a participação e efetivando diálogo com a comunidade interna e externa da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba, s.d.). O NAI atua como um setor de apoio estratégico para garantir a inclusão de pessoas com deficiência e neuroatípicas na comunidade

acadêmica, os serviços ofertados à comunidade acadêmica estão distribuídos do seguinte modo:

a. Apoio Pedagógico e Educacional

- Atendimento Pedagógico: orientação e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas para facilitar o processo de aprendizagem;
- Tradução e Interpretação em LIBRAS: disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para viabilizar a comunicação e o acesso aos conteúdos curriculares;
- Produção de Materiais Acessíveis: adaptação de textos e conteúdos, incluindo o incentivo à leitura e doação de livros impressos em Braille.

b. Tecnologia e Infraestrutura

- Tecnologias Assistivas: implementação e uso de softwares e equipamentos que auxiliam no ensino/aprendizagem de pessoas com deficiência;
- Consultoria em Acessibilidade: visitas técnicas e parcerias com fabricantes para modernizar os recursos tecnológicos da instituição.

c. Ações transversais e capacitação

- Capacitação de Servidores: treinamentos focados no atendimento humanizado e inclusivo para técnicos e professores;
- Eventos e Sensibilização: organização de fóruns, semanas da pessoa com deficiência e encontros sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Apoio a Servidores: em conjunto com a PROGEP, realiza levantamentos e planeja políticas de apoio específicas para funcionários com deficiência.

A equipe que presta serviço no NAI, é composta por profissionais aptos a atuarem nestes espaços educacionais de apoio a pessoas com deficiência. Estas/es profissionais possuem formação adequada para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Atualmente, conta com a seguinte equipe**:** Alindembergue de Araújo Oliveira (Atual Coordenador do NAI e Assistente Administrativo); Herbert Costa Rego (Tradutor/Intérprete de Libras); Ivana Clotilde Rizzi Advincula (Pedagoga**);** Jeane Leal (Tradutora/Intérprete de Libras); Karinne Rodrigues da Costa (Tradutora e Intérprete de Libras); Telma Cardoso Graciano (Auxiliar Administrativo); Eduardo Gomes Onofre (Professor e Pesquisador na Área da Educação Especial); e Fabíola Mônica (Professora e Pesquisadora na Área da Educação Especial)

Sobre o atendimento pedagógico – Quem pode receber atendimento pedagógico? O NAI oferece atendimento pedagógico a alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades, matriculadas/os na própria UEPB, em qualquer das escolas públicas de Campina Grande (PB), ou ainda, em alguma das instituições de educação especial parceiras. Para serem atendidas/os no NAI, graduandas/os e alunas/os precisam atender a alguns critérios, dentre estes, ter laudo.

É a partir dos laudos que a atenção pedagógica é planejada pela equipe. Os planos são específicos, intransferíveis, únicos a cada atendida/o no NAI. Mas, mesmo com toda a excelência pedagógica de apoio as/aos graduandas/os com deficiência do Campus I da UEPB, a maioria das pessoas consideram o NAI como uma sala destinada a um espaço para oferecer algum tipo de "reforço". Na verdade, o NAI é um espaço que vai muito além da atenção

pedagógica, suas atividades (ações e práticas) contribuem para minimizar as barreiras impostas pela exclusão, permite compreender que as diferenças existem, que podem ocupar/estar todos os espaços educacionais e sociais e precisamos aprender a conviver respeitosamente com as diferenças. Assim, o NAI vem desenvolvendo um trabalho criterioso e eficaz assegurando os estudantes assistidos, efetivas condições de acessibilidade, participação, e aprendizagem a partir de suas necessidades específicas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUISA DE FECHAMENTO

A princípio, afirmar: reformular, dimensionar as proposituras que orientam os projetos de formação docente, até bem pouco tempo, vigentes nas nossas universidades, é imprescindível para a reeducação e melhoria das relações de sociabilidade que devem atender as demandas de uma modelo de educação inclusiva e voltada para promoção de relações respeitosas entre os diferentes sujeitos e grupos sociais.

É certo que os novos dispositivos legais contribuem para o reconhecimento da importância dessa proposta educativa. A propagação de um conteúdo que subsidia os/as futuros/as educadores/as na interpretação e compreensão de diferentes culturas e diferentes modos de pensar, atuar e sentir, relacionados com as diferentes formas e sistemas de educação existentes, relacionando-os ao entendimento dos processos educacionais e de suas implicações em outros processos atuais, tanto das sociedades modernas avançadas, bem como para grupos sociais simples.

Ressaltar a importância do trabalho comprometido com a educação para o reconhecimento das diferenças apresentadas pelo corpo discente, em muito, poderá contribuir para desconstrução da visão preconceituosa e limitadora do outro. A ação dos núcleos de apoio pedagógico pode contribuir com essa atuação positiva, eliminando as dificuldades de aprendizagem e considerando o outro como digno de respeito e valores independente de sua diferença. Reiterar a importância de discutir estas questões, quando observamos o crescente número de situações de enfrentamento, manifestações de preconceito, intolerância e negação de direitos na sociedade e dentro das nossas universidades. Ao mesmo tempo, observamos situações e dificuldades das/dos professoras/es, estudantes, gestoras/es, coordenadoras/es, servidoras/es técnicas/os de relacionarem-se com as diferenças e conviverem respeitosamente com a diversidade humana.

Desafiadas/os estamos a aprender e a ensinar a como fazer para conviver respeitosamente com as diferenças humanas e as distintas de formas de ser. Pensar estratégias de como enfrentarmos o cotidiano desafio de colocar em prática uma proposta educacional e curricular de atenção às diferenças e a inclusão educacional, ancoradas no reconhecimento da diversidade humana e sempre atento as diferenças – condição *sine qua non* para a formação de todas as pessoas e para o desenvolvimento da capacidade de convivência com o outro.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas no NAI são pedagogicamente exitosas, divulgar estes resultados, poderá abrir caminhos para a compreensão das estratégias

pedagógicas para tratar as demandas da educação para um novo tempo: promoção da igualdade, garantia de direitos e justiça social. Torna-se relevante discutir o ingresso da pessoa com deficiência no contexto ensino superior, sua permanência e uma efetiva política de acessibilidade. Assim, pensarmos as necessidades reais de mudança paradigmáticas nas escolas/universidades e no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

Dessa forma, pensar formas de a universidade contribuir para garantir às pessoas com deficiência, o acesso a uma formação que a habilite (e reabilite), viabilize as mesmas condições para saírem da situação de vulnerabilidade social e econômica, cada vez mais dispostas a lutar em defesa dos seus direitos básicos violados e/ou ameaçados, visando à promoção de sua integração à vida comunitária.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacira; BALD, Rosane. Formação docente e identidade: questões de nosso tempo! In: AZAMBUJA, G. (Org.). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação Básica** – Documento Referência. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2, DE 1º de Julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf>

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP/01 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http:// meclegis.mec.gov.br/ tipo-norma/ index/ norma/21/

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre à igualdade e a diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs**.) Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. pp. 205-228.

FIGUEREDO, Rita Vieira de. A Formação de professores para à inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 141-152.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA UNESCO. Declaração mundial sobre Educação para Todos – **Conferência de Jomtien. Tailândia**: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br /publicacao/ doc-internacionais.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão:** histórico. Campina Grande: UEPB, [s.d.]. Disponível em: https://nucleos.uepb.edu.br/ nai/ historico/. Acesso em: 6 abr. 2026. A citação no texto pode ser feita como (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, [s.d.]) ou (UEPB, [s.d.]).









A ESCOLA PÚBLICA COMO HETEROTOPIA: DESVENDANDO NOVAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO LAPECBIO

André Ribeiro de Santana
Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela UFPA. Especialização em Avaliação pela UNB. Atuação na Educação Superior desde 1995, professor efetivo da UFPA desde 2014, lotado no Campus de Altamira, desenvolvendo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão focadas em Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental.

Fernanda Cristine dos Santos Bengio
Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFPA). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e em Gestão de Órgãos Públicos pela Universidade da Amazônia. Doutora e Mestra em Psicologia (UFPA).

Jakson José Gomes de Oliveira
Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Doutor em Psicologia Social (UK). Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Licenciado em Pedagogia / História / Ciências Biológicas.

Reginaldo dos Santos
Doutor e mestre em Ensino de Ciências. Graduado em Licenciatura em Ciências e Biologia. Graduando em Pedagogia. Tem especialização em Ensino de Ciências e Gestão Escolar. Atuou por 20 anos como professor de Ciências e Biologia da Educação Básica na Rede de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

INTRODUÇÃO

Este escrito resulta do registro de uma Mesa Redonda apresentada no XV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizado na Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET), em parceria com Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), em maio de 2025. Traz reflexões sobre educação na Amazônia, especialmente em Altamira (PA). Além de destacar a formação de professores de Ciências e Biologia, aborda os diferentes espaços para a educação escolar, formais e não formais, a partir da perspectiva dos docentes do Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia (LaPECBio), da Faculdade de Ciências Biológicas (FCB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus de Altamira.

A ESCOLA PÚBLICA COMO HETEROTOPIA

Propomos uma reflexão sobre a educação na Amazônia, especialmente em

Altamira (PA), a partir de uma perspectiva foucaultiana, considerando os conceitos de território, governamentalidade e heterotopia. As contribuições foucaultianas à educação concentram-se no conceito de disciplina e de medicalização, sugerindo que a prática educativa se restringe à processos docilizadores e normalizadores. Certamente, não se deve negar o fato de que a escolarização é uma prática moderna, moldada por interesses coloniais e capitalistas e que, no contexto brasileiro, se intensificaram com os projetos desenvolvimentistas. Foucault (2010) explica que a governamentalidade, para além do aspecto populacional, também pode ser pensado nas relações microfísicas. Assim, o autor relaciona a governamentalidade com a proposição kantiana de crítica à modernidade como saída da menoridade e com a parresía, uma coragem da verdade.

A governamentalidade é traduzida, aqui, em uma perspectiva ética e política, como o governo de si e dos outros. Uma prática de constituição de si e dos outros enquanto sujeitos. Outro conceito foucaultiano potente e pouco usado nas discussões sobre a educação, são as heterotopias, uma ferramenta conceitual que possibilita outras discussões sobre o corpo, espaço e modos de subjetivação. Foucault (2013, p.52) explica que "o espaço é o lugar privilegiado de compreensão de como o poder opera" e as heterotopias são, por sua vez, espaços que funcionam em condições não hegemônicas. Portanto, pensar a educação a partir destas duas ferramentas conceituais, implica considerar os contra espaços que produzem resistências e modos outros de subjetivação, bem como o governo das condutas sob um viés ético e político.

Território e população em Altamira

Altamira, apesar de ser um dos maiores municípios do Brasil em extensão territorial, teve seu crescimento populacional impulsionado por projetos como a Rodovia Transamazônica e a Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHEBM). Esses empreendimentos provocaram migrações internas, conflitos fundiários, genocídio indígena e transformações culturais profundas. O Estado brasileiro utilizou o território amazônico como fronteira de expansão, promovendo políticas de ocupação que desconsideraram os direitos das populações originárias, ampliando práticas colonialistas dos modos de governar a população.

A Transamazônica, construída durante a ditadura militar, e a UHEBM, aprovada em 2010, funcionam como dispositivos de segurança e governamentalidade. Ambas, alteraram a demografia e a dinâmica sociocultural de Altamira, provocando impactos ambientais, aumento da violência urbana e tensões sociais. A cidade passou a ser vista como um polo regional, concentrando serviços de saúde e educação, mas sem o devido planejamento urbano para absorver a nova demanda populacional.

Educação em Altamira: entre o utilitarismo e a resistência

A história da educação em Altamira remonta às missões jesuíticas do século XVII. No entanto, foi com os projetos desenvolvimentistas do século XX, que a educação passou a ser reestruturada com fins utilitaristas. A construção da Transamazônica exigiu a criação de escolas voltadas à profissionalização, como a Escola Polivalente e unidades do SESI e SENAI. A

educação básica foi moldada para atender às demandas do mercado, reforçando a lógica da biopolítica, que governa a vida e a morte da população por meio de estratégias de controle e normalização (Bengio, Bandeira e Santana, 2022).

Durante a construção da UHEBM, houve um aumento expressivo nas matrículas escolares, mas também abandono escolar, especialmente entre jovens que passaram a trabalhar nas obras (Carvalho e Varela, 2017). A política educacional em Altamira, reflete a lógica elitista e racista da sociedade brasileira, que historicamente exclui os subalternizados do direito à educação plena.

A escola como heterotopia

A partir das contribuições de Michel Foucault, a escola na Amazônia é pensada, aqui, como uma heterotopia — um espaço real, mas contraposicionado, que abriga múltiplos tempos, funções e territorialidades. A escola é vista como um lugar de tensões, onde se cruzam práticas normalizadoras e possibilidades de resistência. Ao reconhecer o território amazônico como ancestral e simbólico, é possível que a escola se torne um espaço de contracondutas, onde se rompem as lógicas coloniais e se afirmam outras formas de existência. Um exemplo disso pode ser notado na educação indígena em Altamira (PA), explicitado por Santos, Oliveira e Souza (2023). A educação indígena é apresentada como exemplo de prática heterotópica, pois, mesmo marcada por traços coloniais, tem produzido rachaduras no modelo dominante. A aldeia, como espaço de agenciamento, permite o acesso a uma educação outra, enraizada nas territorialidades e saberes tradicionais.

A educação em Altamira está profundamente marcada pelos projetos desenvolvimentistas. No entanto, ao pensar a escola como heterotopia, abre-se a possibilidade de práticas educativas que rompam com a normalização e promovam a reflexão crítica dos sujeitos sobre suas vidas, seus territórios e suas relações. A autora defende que a educação na Amazônia pode ser um espaço de resistência, onde se constroem contracondutas e se afirmam outras formas de viver e aprender.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Discorrer sobre a formação de professores de Ciências e Biologia, requer ponderar sobre práticas que caracterizam sua atuação profissional. Nesse processo, é fundamental atentar para o modo como utilizam materiais didáticos em sala de aula, transmutando-os em elementos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Observar e refletir sobre essas ações. permite compreender concepções, estratégias e valores que sustentam o cotidiano do professor.

Ao relacionar essa afirmação com a carreira profissional de professor de Ciências e Biologia na Educação Básica e, paralelamente como formador de professores dessas disciplinas em cursos de licenciaturas, recorda-se o uso inicial e tradicional de materiais didáticos em sala de aula, vinculados à transmissão de conteúdo, sem espaço para questionamentos ou reflexões críticas. No entanto, no segundo ano de atuação profissional, uma resposta de um aluno de 5ª série (atualmente, 6º ano do Ensino Fundamental) evidenciou que o processo de ensino-aprendizagem não se esgota na simples exposição de

informações. Essa resposte incomodou e nos fez problematizar nossa visão reducionista: diante de uma indagação, após a exposição de conteúdo, o aluno respondeu, para a surpresa, que o lixo pode ser usado para fazer brinquedos.

As reflexões subsequentes me remeteram as leituras de Caniato (1987), ganharam escopo e conduziram aos primeiros contatos com o paradigma do professor crítico e reflexivo sobre a própria prática (Schön, 2000). No início da atuação como formador de professores, em meados dos anos 1990, já estava claro que cada aluno, seja da Educação Básica ou Superior, se apropria dos conteúdos à sua maneira, mediando-os com seus saberes prévios, interesses e contextos pessoais. Assim, os materiais didáticos deixam de ser apenas instrumentos de transmissão de informações e passam a ser ferramentas de diálogo entre professor, aluno e conhecimento. Essa perspectiva reforça a compreensão, aludindo Libâneo (2018) de que a aprendizagem é sempre singular, criativa e contextualizada.

A problematização passou a ser parte essencial do meu trabalho, desde 2015, direcionado especificamente à Educação Superior. Nesse contexto, a abordagem que assumimos sobre elementos centrais da prática docente – como planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos e avaliação associados aos planejamentos de uso em sala de aula – ainda gera estranhamentos entre licenciandos e professores, em formações iniciais e continuadas. Não raro, muitos esperam receitas de como agir ou manuais a serem seguidos, sendo surpreendidos ao se depararem com indagações sobre a função pedagógica desses instrumentos e procedimentos, além da necessidade de cultivar uma postura permanente de reflexão, estudo e pesquisa durante sua atuação docente.

Essa postura foi fortalecida pelo contato com ideias de Foucault (2013), que nso levaram a perceber a escola como um espaço que possui regras próprias, existindo de modos particularizados, dentro do contexto social. Esse entendimento continua contribuindo para o trabalho no Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia (LAPECBIO), na Faculdade de Ciências Biológicas do Campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse entendimento segue, também, nos instigando o pensamento ativo, crítico e reflexivo de licenciandos diante das interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – algo essencial diante do futuro compromisso desses sujeitos com a alfabetização científica (Brasil, 2018).

No âmbito das formações continuadas, o desafio permanece sendo sensibilizar professores experientes, por vezes, com vinte anos de atuação, a transcender práticas pautadas por rotinas expositivas, assumindo outros posicionamentos e abandonando comodismos fortalecidos por práticas pouco afeitas à contextualização, à interdisciplinaridade e à problematização. Nesse sentido, podemos afirmar que, muitas vezes, argumentações, por mais articuladas e fundamentadas teoricamente que sejam, surtem menos efeitos do que simplesmente ouvir, sem críticas iniciais, o modo como os professores usam seus materiais didáticos para trabalharem os conteúdos.

A partir desse contato, vamos paulatinamente contextualizando limitações e possibilidades de adoção de uma prática alinhada à realidade do aluno do século XXI: um sujeito cercado por estímulos sensoriais, acessados via celulares, *internet* e redes sociais, em um cenário no qual

informações explodem coloridas, com efeitos de som e movimento – algo muito diferente do ato de ficar sentado por mais de quatro horas, apenas vendo e ouvindo um professor apresentando informações usando quadro branco ou slides de PowerPoint. Nessa realidade, é imprescindível, conforme ressalta Krasilchik (2004), que professores reconheçam que alunos não devem acumular informações, mas aprender a contextualizá-las em situações que oportunizem o aprendizado ativo.

Afirmamos com a segurança advinda da certeza de que é impossível apropriar-se de tudo, diante do turbilhão de conteúdos produzidos continuamente pelo dinamismo social, científico e tecnológico, que é imprescindível permitir-se vivenciar o aprendizado contínuo. Só assim, é possível construir formas de gerenciar posicionamentos diante do fluxo de novidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia, em um cenário no qual não há espaço para o medo de errar, recomeçar, reavaliar. Só assim podemos, efetivamente, trabalhar para me reconhecer como formador competente de licenciandos e professores.

Que as formas pelas quais empregamos materiais didáticos, sejam nossa melhor evidencia, sejam a melhor concretização das argumentações, das reflexões, aqui, apresentadas. Finalizamos agradecendo ao aluno que, ao responder que o lixo pode ser usado para fazer brinquedos, abalou nossas "certezas" iniciais, nosso suposto "domínio de conteúdo" e nos motivou a estar sempre revendo nossa relação com os materiais didáticos. Afinal, continuamos afirmando com segurança, sintetizando o que apresentei no começo deste texto: quer conhecer um professor? Veja como ele usa seus materiais didáticos.

OS DIFERENTES ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Quando se fala em educação escolar logo se pensa naqueles espaços formais, constituídos pelas tradicionais salas de aulas, com suas carteiras enfileiradas, nas quais crianças, adolescentes e jovens, devem obrigatoriamente, dos quatro aos dezessete anos de idade, permanecer, por aproximadamente cinco horas por dia, cinco dias por semana, duzentos dias por ano. Esses espaços têm sua importância para o processo educacional formal, mas não são suficientes quando se pensa em uma educação escolar atrativa e prazerosa, conforme a perspectiva da educação escolar para todos.

Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018), e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, (Brasil, 2024), sinalizam para a necessidade de o ensino ser pautado na interdisciplinaridade e na contextualização. Acredita-se que pensar ações educativas formais, usando também espaços não formais, como recurso e/ou estratégia didática, pode ser uma possibilidade viável para a promoção de uma educação escolar prazerosa, atrativa, contextualizada e interdisciplinar.

Como já destacado em Silva e Santos (2021), os espaços não formais são ambientes nos quais há elementos que podem promover ações educativas intencionais e sistematizadas. Esses espaços podem ser naturais (rio, igarapé, floresta, caverna), criados pelo homem (museu, zoológico, plantação agrícola, as ruas da cidade, estação de tratamento de água e/ou esgoto, praças públicas) ou mistos (uma área para ecoturismo).

Ainda conforme a referência supracitada, acredita-se que o uso dos espaços não formais pelo ensino formal, pode trazer benefícios didáticos-pedagógicos para este ensino, como: 1. Promoção de momentos marcantes na vida escolar dos alunos; 2. Ampliação do repertório de estratégias e recursos didáticos-pedagógicos; 3. Quebra da rotina dos ambientes escolares tradicionais; 4. Ampliação dos ambientes de estudos para além dos muros da escola; 5. Possibilidade de uma ação estudantil mais ativa por parte dos alunos, sob o plano de aula; 6. Promoção da viabilidade da contextualização e interdisciplinaridade na ação educativa; e 7. Ampliação da possibilidade de percepção da interação entre a vida escolar e a vida em geral do aluno.

Não são raras as publicações que falam sobre os espaços não formais citar apenas aqueles espaços localizados nos grandes centros urbanos, como museus e zoológicos, ou aqueles espaços caracterizados como parques ou reservas ecológicas, por exemplo, mas é de fundamental importância que os professores saibam que, independentemente de onde sua escola está localizada, haverá sempre a possibilidade de um espaço não formal para ser explorado/utilizado pelo ensino formal.

As ruas das cidades, tomadas como exemplo de espaços não formais, possibilitam-lhes perceber que estas são altamente favoráveis ao desenvolvimento de ações educativas contextualizadas e interdisciplinares, pois são ambientes familiares aos alunos (contextualização) e, nelas, podem ser encontrados diferentes elementos e objetos de estudo de diferentes áreas de conhecimento. Numa aula cujo objetivo é analisar o nível de acessibilidade e conforto que as calçadas das ruas oferecem ao pedestre, não poderão ficar de fora desse estudo as discussões sobre as políticas públicas de mobilidade urbana e as políticas públicas de promoção da Educação Ambiental.

O uso das ruas como espaços não formais, dialoga com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na BNCC, em especial os TCTs: 1. Educação Ambiental; 2. Educação para o Trânsito; 3. Educação em Direitos Humanos; 4. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; e 5. Ciência e Tecnologia, e é esse tipo de diálogo que se almeja com as ações educativas dentro do processo educacional escolar na perspectiva da interdisciplinaridade e contextualização. Então, um espaço não formal é mais viável ao ensino formal à medida que, por meio da ação educativa, leva o aluno à prática do pensamento crítico-reflexivo pautado por várias áreas do conhecimento humano. Exemplo, uma calçada que foi transformada em estacionamento para os clientes de um estabelecimento comercial, fala muito sobre o que o prefeito e os vereadores daquela cidade pensam e priorizam sobre o meio ambiente, a educação ambiental e a mobilidade urbana.

O uso dos espaços não formais como recurso e/ou estratégia didática nega a racionalidade técnica docente e contribui para a promoção da identidade de professor pesquisador e professor crítico-reflexivo, pois exige do professor: 1. Planejamento bem elaborado; 2. Visão mais ampla sobre o processo da avaliação da aprendizagem escolar; 3. Formação e/ou fortalecimento da parceria entre os professores; 4. Formação e/ou fortalecimento da parceria entre a escola e a família; e 5. Domínio de gestão de ações educativas em diferentes situações e ambientes de aprendizagem.

Frente ao exposto, conclui-se este texto, salientando que o uso dos espaços não formais pelo ensino formal, como

recurso e/ou estratégia didática-pedagógica, é uma possibilidade viável ao aprimoramento do ensino, da aprendizagem e da educação escolar em seu todo e, por isso, precisam ser amplamente divulgados e o seu uso incentivado.

REFERÊNCIAS

BENGIO, F.C.S.; BANDEIRA, D. S.; SANTANA, A. R. Racismo de Estado e educação: apontamentos sobre o novo Ensino Médio. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 91-110, 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção I, p. 26-29.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

CANIATO, Rodolpho. **Com(ns)ciência na Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1987.

CARVALHO, E.C.L.; VARELA, L.B. Análise das demandas escolares da educação básica decorrentes da construção da UHE Belo Monte-Altamira-PA, período 2005-2013. Revista: **CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales**. (enero-marzo 2017). En línea: http://www.eumed.net/ rev/cccss/2017/01/ hidreletricas.html

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. N-1 Edições: São Paulo, 2013.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983**)**. Editora Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013. Disponível em: <https:// revistas.usp.br/ eav/ article/view/68705>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

KRASILCHIK, Miriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EdUSP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. K.; OLIVEIRA, F.P.; SOUZA, C. M. Território étnico, educação escolar indígena: entre práticas e processos etnoeducacionais. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 27, n. 53, p.243-272, 2023.

SCHÖN, Donald A**. Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. G. S.; SANTOS, R. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. **Actio: docência em ciências**, v. 6, n. 1, 2021.



"FAZ MAIS DE SETENTA ANOS QUE TEM ESSA CAPELA": EDUCAÇÃO DO CAMPO E A (IN) VIZIBILIDADE DA MEMÓRIA COLETIVA

Silvano Fidelis de Lira
Professor da Educação Básica, Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba. Coordenador Pedagógico das Escolas do Campo do município de Cubati/ Paraíba. E-mail: silvanofidelis01@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação do campo não pode ser compreendida como uma mera transposição de conteúdos que são aplicados em escolas de áreas rurais. Educação do campo deve ser vista como a identidade de um povo, de uma comunidade, que serve de proposta para se estudar determinados saberes escolares. Antes de termos uma educação do campo, nós temos sujeitos que são produtores e produtos de uma história, vidas que foram fundamentais para a construção dessas localidades, que fundaram saberes e fizeram parte da identidade local. A educação do campo deve assemelhar-se com uma colcha de retalhos, pedaços irregulares, pequenos, grandes, multiformes e multicoloridos, que juntos foram um mosaico, uma imagem que nos transporta para o território das memórias.

Um dos maiores desafios das escolas do campo é constituir um conjunto de referências para si que sejam pedagógicas, mas que, ao mesmo tempo, possibilitem aos seus sujeitos um reconhecimento acerca de sua identidade. Essa barreira deve-se ao fato que "a escola tem estado associada aos valores do individualismo, da competição e da dependência, peculiares ao modo capitalista de produção que define seus princípios e objetivos" (Ribeiro, 2007). Portanto, romper com essa proposta individualista e reprodutora da sociedade, tem sido a principal proposta de uma educação do campo que seja real e comprometida com a realidade local.

A Educação do Campo, segundo Arroyo (2004, p. 11), "nasce de um olhar sobre o campo". Logo, a partir de sua constituição, perpassam reflexões que vão das políticas públicas implementadas durante um processo até ao significado do campo e qual/que educação é proposta. Para reivindicarmos um ligar para a educação especial e uma atenção maior dada a uma proposta educativa do campo, precisamos compreender a necessidade desses povos, a sua luta e construção identitária. Por muito tempo, a sociedade viu o campo como lugar de atraso, inferior, que não

necessitava de "instrução", o que consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como única perspectiva de progresso econômico, ideia fundamental do processo de modernização da agricultura implantado no Brasil e balizadora do ensino como um todo.

É imprescindível, ao propor uma reflexão sobre educação do campo, pensar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo enquanto atores ou não desse desenvolvimento. Importante, também, é discutir e refletir acerca de que educação promove o campo como um espaço em que as pessoas são sujeitos de história e de direitos coletivos, que refletem e decidem sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. Para tratar sobre Educação do Campo, é necessária uma abordagem sobre o processo formativo desses coletivos nas dimensões tanto dos sujeitos da ação educativa quanto dos processos formadores.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, corresponde a um espaço de possibilidades, que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana, num contexto educativo, social e cultural no qual múltiplas existências estão entrelaçadas, dessa forma, mobilizam identidades, saberes e construção de memórias individuais e coletivas (Brasil, 2012).

Essa proposta de educação busca se distanciar de uma perspectiva de educação rural, que vê o campo como um meio designado apenas para a produção agrícola, onde o sucesso estudantil estaria, possivelmente, relacionado à cidade, o que pode promover certo abandono das raízes e valores culturais, corroborando para o êxodo rural[1], porque, ideologicamente, permanecer no campo, significaria estar sujeito ao trabalho árduo e sem expectativa de vida.

Ao longo dos anos, essa proposta educativa tem sido destinada a oferecer conhecimentos considerados elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples. No entanto, as escolas multisseriadas, ainda comuns nesse cenário educacional, não têm cumprido esta função, o que tem repercutido em altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais, além da evasão escolar, o que se identifica nesse êxodo rural, que definimos como sendo o deslocamento de pessoas do campo (zona rural) para as cidades (zonas urbanas) ocorreu desde a antiguidade na história dos povos.

Nos períodos de 1950 a 2010, o êxodo rural no Brasil foi expressivo, chegando na década de 1970 a 1980, a transferir para o meio urbano, um percentual de 30% da população rural existente no início nos anos 70. Depois disto, a migração perdeu fôlego e, na última década, migraram um pouco mais de 17% da população rural existente em 2000. Sentido, é que muitas instituições escolares do campo tem contribuído para a ampliação do fracasso escolar, reproduzindo desigualdades e aumentando os desníveis educacionais.

[1] O êxodo rural, que definimos como sendo o deslocamento de pessoas do campo (zona rural) para as cidades (zonas urbanas) ocorreu desde a antiguidade na história dos povos. Nos períodos de 1950 a 2010 o êxodo rural no Brasil foi expressivo, chegando na década de 1970 a 1980 a transferir para o meio urbano, um percentual de 30% da população rural existente no início nos anos 70. Depois disto, a migração perdeu fôlego, e na última década migraram um pouco mais de 17% da população rural existente em 2000.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEMÓRIAS E IDENTIDADES SOCIAIS

Ao apresentarmos uma possibilidade de diálogo entre a educação e as identidades e memórias locais, apresenta-se um importante ponto de vista que estabelece relações com os saberes. Defende-se uma nova proposta que integre os saberes locais, as memórias e o aprendizado cotidiano na escola.

Diante desse cenário, uma Educação do campo, que valorize a cultura dos povos, precisa construir um currículo que não seja mera cópia do que é aplicado na zona urbana e buscar contribuir para com a diminuição do fracasso escolar campesino. Optar por esse viés, incidem transformações de aspectos como: didática, técnicas e maneiras de ensinar e aprender, características de gestão, mudanças de condições de ensino, de salários de professores, de condição econômica das famílias. Mas não há apenas essas questões, pois como explica Saviani (1984), toda a mudança em educação é temporal, dialoga com a história e se opera por meio das estruturas sociais, trata-se, portanto, de uma mudança filosófica e ética, de opção política e ideológica.

Uma das formas de romper com essa perspectiva, como diria Paulo Freire, fatalista[2] da educação, a qual ela teria um principio e um fim, eminentemente hegemônico, é abrir a escola para saberes não escolares, para narrativas e conhecimentos que não fazem do currículo oficial, imposto, hierarquizado. A educação do campo precisa resgatar as vidas, as trajetórias de seu povo, do entorno da escola, da comunidade, ao vivermos o processo educativo e a busca das identidades locais, como pontos para adentrarmos na interpelação entre educação e memórias coletivas.

A nosso ver, um primeiro exercício seria o da escuta, uma escuta sensível que vise a construção da identidade das pessoas, dos seus sentimentos e de suas histórias. De acordo com Alessandro Portelli (2016), a possibilidade de ouvir o outro, traduz um dos principais anseios das sociedades modernas, marcadas pela informação e pelo imediatismo tecnológico. Os estudos que buscam relacionar a memória com o processo educativo, não são novidade, mas fazem parte de um conjunto de interpretações sobre como relacionar ao fatalismo, citado por paulo Freire, quando diz que rejeita o fatalismo de que o mundo e a sociedade não mudam, que estão condicionadas a um único caminho, ele e acreditava que as pessoas e as sociedades estão sempre em processo de mudança. Ele defendia que as pessoas podem intervir na realidade e que não há um destino fixo. educação com os saberes[3].

A memória não é um registro técnico do passado, mas uma escolha dos sujeitos, que optam por rememorar fatos e acontecimentos da vida cotidiana. Os estudantes do campo, sejam crianças ou adultos, trazem em si memórias e reminiscências que falam de seu dia-a-dia, de sua familia e mesmo dos caminhos e espaços nos quais vivencia sua existência. Paulo Freire (2013), por sua vez, discorre sobre a importância do respeito aos saberes do educando, enfatizando que suas experiências

[2] Quando Paulo Freire fala em fatalismo, ele está dizendo que rejeita o fatalismo de que o mundo e a sociedade não mudam, que estão condicionadas a um único caminho, ele e acreditava que as pessoas e as sociedades estão sempre em processo de mudança. Ele defendia que as pessoas podem intervir na realidade e que não há um destino fixo.

[3] RODRIGUES, Rui Martinho; MARQUES, Janote Pires (Orgs.). **História, memória e educação.** Fortaleza: EDUECE, 2013.

de vida e interesses devem ser valorizados durante as práticas educativas. Essa abordagem evidencia a necessidade de o docente oportunizar ferramentas diversificadas, para que possa construir um ambiente de aprendizagem que tenha sentido para o aluno. Nessa interação de saberes, tornam-se evidentes os benefícios positivos que a interação entre professor e aluno exerce no contexto educacional.

De acordo com Maurice Halbcwachs (2003), a memória é uma construção subjetiva, que dialoga com outros sujeitos e espaços. O ponto central desse trabalho é apresentar considerações sobre a educação do campo, a partir de uma proposta dialógica entre os saberes escolares e não-escolares, sobre o que está posto nos marcos legais, que regem a educação do campo e as possibilidades que podem surgir a partir do trabalho com a memória e a oralidade. Não se trata, contudo, de um novo currículo, nem muito menos de uma tentativa de anular os saberes, mas de buscar tecer uma nova proposta, mostrando que, com o tempo, e de acordo com as várias "tendências", passou a inviabilizar os saberes comunitários. Para Lima e Clementino (2018), a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. A visão do camponês vem demonstrando conhecimento e valorização a educação enquanto prática social. Enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de produção social e de desenvolvimento (p. 121-122).

Esse tipo de educação acontece no campo? Realmente, existe uma valorização dos conhecimentos do trabalhador? Os conhecimentos ancestrais ou tradicionais entram na escola ou ficam fora dela? A nosso ver, o que a proposta educativa tem feito é promover uma exclusão ainda mais daqueles saberes que não são institucionalizados, o que tem levado a educação em territórios rurais se tornar numa mera reprodução dos saberes que são trabalhados nos centros urbanos.

No entanto, uma mudança na proposta educativa ou na postura de educadores e educadoras formados em um contexto, não pode acontecer do dia para a noite, faz-se necessário uma reflexão sobre a mística da educação do campo[4]. Essa mística, para além de ser uma forma de deslocamento da realidade para uma profunda reflexão sobre a realidade, é uma proposta de conectar a realidade local com a história e com a vida das pessoas. Como postula a sociologia, não existe memória individual, todas são memórias coletivas, múltiplas e marcadas pela subjetividade.

Nesse sentido, a educação do campo deveria promover diariamente essa relação. Mas por quais motivos isso não acontece? Quais os impedimentos que levam os professores a pensarem uma educação baseada na transposição de conteúdos e não contextualizar a realidade local com o cotidiano da sala de aula? Deve-se considerar que o aluno, antes de chegar na escola, trás consigo um conjunto de experiências que moldam sua identidade, dessa forma, ao trazer esses saberes para a escola, os professores estarão possibilitando o diálogo e transformando escola e comunidade num único espaço, sem que hajam divergências no projeto educativo (Souza, 2011).

[4] Sobre o conceito de mística em relação à educação do Campo, ver: BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs**.). Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ORALIDADE E MEMÓRIAS LOCAIS: DIÁLOGOS QUE FORMAM IDENTIDADES E CONSTROEM ESPAÇOS EDUCATIVOS

A oralidade e a memória caminham juntas, participam de uma arte de construção do passado, que não está atrelada aos documentos ou narrativas oficiais, mas desenham trajetórias de pessoas comuns. De acordo com Benjamin (1987) a memória e a narrativa são instrumentos subjetivos, que fazem parte da construção de si e das identidades coletivas. No mesmo sentido, Ecléa Bosi (1994) afirma que a memória é uma dupla relação entre lembrança e esquecimento, trabalho de criação em função do presente. Como essas memórias podem formar o espaço educativo? Como uma construção subjetiva do passado pode ser apropriada pela educação? Antes de tudo, cabe ressaltar que a subjetividade não é inimiga da ciência, bem oposta ao conhecimento (Santos 2006).

Segundo essa autora, a memória desloca percepções, ela é ativa, e não imóvel e nem estável, invasora, destrói muros e surpreende por sua vitalidade. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência.

A partir da discussão de uma educação engajada, cotidiana, pensamos a história local como uma possibilidade educativa que, além de provocar o aluno a compreender a sua realidade, também proporciona o surgimento de uma educação patrimonial. Esse processo envolve professores e alunos e, de maneira mais ampla, vai envolvendo toda a escola e a sociedade. Sobre a história local, Vilma de Lurdes Barbosa (2006) acredita que ela pode ajudar a redescobrir sentidos, proporcionar novas experiências educativas, pois a educação não seria apenas de aspectos técnicos, não se limitaria a uma "transposição didática"[5]. A educação envolve sujeitos, portanto, envolve sentimentos, afetividades, visões de mundo e conhecimentos múltiplos.

A história local possibilita ao aluno conhecer a sua realidade, pois o cidadão tem como raízes o seu município, é nele que ele cria laços afetivos e parentais. A autora nos leva a compreender que ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra, o que significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise da própria realidade social (Barbosa, 2006, p, 67).

Geralmente, nossos alunos não se sentem atraídos pela história, por se depararem com um conhecimento que escamoteia as especificidades regionais e locais, partindo de uma realidade completamente diferente, os manuais, em sua maioria, partem de realidades do sudeste brasileiro, isso se deve, sobretudo, ao lugar de sua produção. Deparando-se com um conhecimento ao qual ele não tem nenhum vínculo sequer o aluno, distancia-se, cria barreiras para aprender história. Afinal, só temos afinidade com aquilo que conhecemos.

Distanciando-se de uma história baseada em grandes nomes, datas e heróis, a

5 Entendo por transposição didática, o processo pelo qual os saberes até serem ensinados na sala de aula passam por transformações que os faz tomar outra forma, ou de forma mais acessível à cognição do aluno. Essas transformações pelas quais passam o saber desde a sua concepção na comunidade científica até àquele que adentra a sala de aula.

nossa abordagem da História Local difere da tradicional que, ao ser apresentada nos livros didáticos de forma pronta e acabada, torna o educando um ser passivo diante do saber e distante do processo histórico de pensamento. A historiadora Circe Bittencour (2004, p, 121) nos leva a pensar uma série de questões que podem contribuir para uma renovação no ensino de história:

> (...) que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento.

Para a coleta de fontes, cremos que seja salutar a pesquisa em acervos pessoais (cartas, fotografias, filmes, livros) e documentos públicos (leis, atas, projetos), documentos que, juntos e analisados, devem compor um corpus documental, que proporcione uma "reconstrução" da história local, baseada nas experiências de vida e narrativas orais de seus moradores mais antigos.

Por isso, é necessário que seja feita uma coleta de depoimentos orais. A metodologia da história oral torna possível a inserção de narrativas na trama histórica, para tanto se faz necessário o diálogo com autores como Alberti (2005); Montenegro (2010). A história oral é, portanto, a principal via de acesso às memórias dos moradores de Cubati, por meio dela, buscamos entender como era o entorno da escola, quais eram suas formas, quem eram os sujeitos que construíram e habitaram aqueles espaços sociais, seus movimentos, suas imagens. Esse é uma metodologia que visa diálogo com a memória, entendida como a faculdade de selecionar e lembrar, pois a memória é algo inquieto, e em nossa perspectiva de trabalho bastante reveladora e escondedora de lembranças.

Embora se trate de um projeto que tem uma perspectiva bastante voltada para a História, acreditamos que seja possível, a partir dele, construirmos laços interdisciplinares do saber, motivar professores e alunos a buscarem um diálogo mais intenso e produtivo com a comunidade. Atendendo assim, a uma das principais demandas e desafios da escola moderna que é promover a integração da escola com a comunidade.

CONCLUSÃO

A Educação do Campo tem como desafios a manutenção dos povos no campo, a construção de uma práxis relacionada a posturas político-pedagógicas, críticas, dialéticas, dialógicas, postulando uma formação "técnica e política" (Candau, 2005), de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, e que valorize a identidade cultural, o que ainda permanece como algo a ser conquistado.

Ao se debruçar sobre as memórias e sobre as narrativas de um determinado espaço, o professor tem a possibilidade de mediar um conhecimento que traga identidades, memórias e saberes para a educação, aproximando os alunos daquilo que, muitas vezes, é esquecido no mundo globalizado. As identidades constroem os

sujeitos, os espaços e a escola. Muitas vezes, a capelinha perto da escola, da qual falam os idosos, diz muito mais sobre a comunidade do que os livros didáticos que chegam a escola, falam mais da vida das pessoas do que os grandes e difíceis documentos escolares.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In, PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas.** São Paulo, Contexto, 2005. (p.155-202).

ARROYO. Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Molina Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrindo sentidos. **Saeculum – Revista de História**. Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB. Nº 20. Jul./dez. 2006.

BATISTA, Antônio Maria; EUCLIDES, Maria Simone. Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re) conhecimento. In: SILVA, Alexandre Leite dos Santos; BENDINI, Juliana do Nascimento; MEIRELES, Melise Pessoa Araújo; SANTOS, Michelli Ferreira dos (Orgs.). **Educação do campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Picos: EDUFPI, 2020.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In; BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Obras escolhidas, Vol. 1. Brasiliense, São Paulo, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2004.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história:** para ler a história oral. – São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CALDART, Sueli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. Reimpr. São Paulo, Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo, Editora da Unesp, 2003.

GHEDIN, Evandro (Org**.). Educação do campo:** epistemologia e práticas. E. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

LIMA, João de Assis Batista de; CLEMENTINO, Jurani Oliveira. Educação do campo e movimentos sociais: reflexões sobre um

novo modelo educacional. In: SILVEIRA, Alessandro Frederico da; SILVA, Eliane de Moura; FREIRE, Morgana Lígia de Farias; CASTRO. Paula Almeida de; PEREIRA, Valmir (Orgs.). **Educação do campo na agenda politica educacional**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, n. 14. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ index.php/revph/ article/ view/11233/8240. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: BRASIL. **Educação como exercício da diversidade**. MEC/UNESCO, ANPED, 2007.

RODRIGUES, Rui Martinho; MARQUES, Janote Pires (Orgs.). **História, memória e educação**. Fortaleza: EDUECE, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.









INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE SOBRE AS FERRAMENTAS DE IA GENERATIVA PALESTRANTES

Ana Lúcia Almeida de Oliveira
Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Altamira(2004), Habilitação em Língua Inglesa pela Faculdade Unisaber de Taguatinga - DF. Especialista em Literatura e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Altamira(2008).

Jakson José Gomes de Oliveira
Doutor em Psicologia Social pela Universidad John F. Kennedy, Buenos Aires - Argentina (2018) Reconhecido Pela UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2016), Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004). Mestre em Gestão Empresas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa - PT (2012). Psicopedagogo Clínico e Institucional pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2014). Atualmente é Professor Adjunto de Educação e Ensino de Ciências e Biologia na Faculdade de Ciências Biológicas da UFPA Campus de Altamira,

Leonaldo Pinto da Cunha
Doutor em Ciencias de la Educación pela Universidad de Desarrollo Sustentable -UDS/Paraguai (2024), Mestre em Ciência da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable -UDS/Paraguai (2017) - Reconhecido Pela UFPE (2018). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2014). Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema pela Faculdade de Patrocínio - FAP. (2017).Especialista no ensino da Matemática pela FACULDADE ÁVILA (2014).Atuou como Diretor de Administração e Planejamento do IFPA-CA (2021 a 2023).Atua no cargo de Técnico de tecnologia da informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Altamira - IFPA - CA. desde (2010)

Lindomal dos Santos Ferreira
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1995), mestrado em Planejamento do Desenvolvimento/PLADES pela Universidade Federal do Pará (2001) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012). Atualmente é professor assistente nível 3 da Universidade Federal do Pará, professor assistente 1 da Universidade Federal do Pará e professor efetivo adjunto da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política, Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, participação, conselho municipal de educação, relações sociais e processo escolar.

INTRODUÇÃO

Este escrito resulta do registro de Mesa Redonda apresentada no XV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizado na Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET), em parceria com Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), em maio de 2025. Traz reflexões sobre a Inteligência Artificial (IA) e o futuro da Educação com foco de reflexão a Inteligência Artificial Generativa (IAG), como tecnologia presente na educação. Além de destacar a gênese das ferramentas de IAG, destaca seus marcos, suas aplicações e o potencial transformador que pode oferecer à educação e à sociedade.

Nas últimas décadas, o avanço da IA tem remodelado significativamente a

forma como interagimos com a tecnologia. Dentre os diversos tipos de IA, a IAG tem ganhado destaque por sua capacidade de criar conteúdo originais, como textos, imagens, sons e até códigos de programação. Ferramentas como o ChatGPT, DALL·E, Midjourney, entre outras, têm impactado áreas como a educação, a arte, o jornalismo, o *design* e o desenvolvimento de softwares.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O conceito de inteligência artificial foi formalmente apresentado por John McCarthy, em 1956, durante a conferência de Dartmouth, onde se discutiu a possibilidade de máquinas simularem a inteligência humana (Russell; Norvig, 2013). A partir dessa concepção, diversos ramos da IA foram sendo desenvolvidos, entre os quais, o aprendizado de máquina (*machine learning*) e, posteriormente, o aprendizado profundo (deep learning), o que possibilitou o surgimento da IAG.

A IAG é um tipo de inteligência artificial capaz de criar novos dados, com base em padrões aprendidos, a partir de grandes volumes de informações. As primeiras aplicações práticas surgiram com modelos generativos adversariais, conhecidos como GANs/Generative Adversarial Networks, propostos por Ian Goodfellow e colaboradores, em 2014. Esses modelos operam em uma arquitetura composta por dois sistemas: um gerador e um discriminador, que competem entre si para criar dados realistas (Goodfellow et al., 2014).

Com o avanço do poder computacional e o crescimento exponencial de dados disponíveis, novos modelos baseados em transformadores (transformers), foram desenvolvidos, como o Generative Pre-trained Transformer (GPT), criado pela empresa OpenAI, em 2018. O GPT-3, lançado em 2020, consolidou-se como um dos mais poderosos modelos de linguagem natural, sendo capaz de produzir textos coerentes, realizar traduções, responder perguntas e simular diálogos com elevado nível de sofisticação (Brown et al., 2020).

A partir de então, surgiram diversas ferramentas de IAG para diferentes propósitos. O ChatGPT, por exemplo, tornou-se uma das interfaces mais populares para interação textual, enquanto o DALL·E, também da OpenAI, especializou-se na geração de imagens, a partir de descrições textuais. Já plataformas como Midjourney e Stable Diffusion, exploram a criação artística com alto nível de detalhamento visual, impulsionando o uso da IA na indústria criativa.

Outra ferramenta relevante no cenário atual, é o Gemini, desenvolvido pelo *Google DeepMind*. Lançado como sucessor do Bard, do *Google*, o Gemini incorpora modelos de linguagem multimodais, capazes de processar texto, imagens, áudio e vídeo, ampliando as possibilidades de interação e geração de conteúdo. Sua integração com serviços da *Google*, como o *Docs* e o *Gmail*, demonstra o potencial prático da IA generativa em ambientes produtivos e educacionais.

Essas ferramentas têm gerado discussões éticas e sociais, especialmente quanto à autoria, ao uso indevido de dados e à substituição de profissionais criativos. Segundo Floridi e Chiriatti (2020), "a IA generativa desafia as noções tradicionais de criatividade e propriedade intelectual, exigindo novas abordagens jurídicas e filosóficas". Conforme Holmes

et al., (2021, p. 45), "a inteligência artificial generativa não apenas reproduz dados existentes, mas pode criar novos conteúdos que se assemelham profundamente aos criados por humano. Essa capacidade levanta questões éticas sobre autoria, criatividade e as fronteiras entre o humano e a máquina". Essas questões estão em debate, face a ocorrências de plágio e outros conceitos que recaem sobre a detenção da autoria.

Além do impacto cultural, há aplicações práticas em educação, negócios e ciência. No campo educacional, por exemplo, o uso do *ChatGPT* como tutor personalizado ou apoio na produção textual tem sido explorado em diversos níveis de ensino, contribuindo para a aprendizagem autônoma e crítica dos estudantes (Holmes et al., 2021).

A IAG redefine o cenário educacional, oferecendo novas avenidas para o aprendizado e otimizando processos acadêmicos. No campo da Educação, principalmente, no cenário educacional, em diferentes níveis, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, essas ferramentas prometem agilizar a compreensão de "intrincadas" teorias e facilitar o acesso a um vasto universo de informações. Todavia, essa transformação digital suscita um debate importante sobre o equilíbrio entre a eficiência da IA e a manutenção da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pilares essenciais na formação de professores.

O modelo de aprendizagem tradicional, alicerçado na imersão em materiais físicos como livros e artigos e na participação ativa em discussões e análises, desempenha um papel insubstituível na construção de uma compreensão profunda dos processos cognitivos, do comportamento humano e das diversas teorias educacionais. A perspectiva de Dewey (1916) ressoa ao enfatizar que o aprendizado tradicional engaja ativamente o estudante na construção do conhecimento, conectando a teoria à prática de maneira significativa.

Embora o modelo tradicional ofereça uma base sólida, a integração estratégica da IAG pode enriquecer significativamente a experiência educacional. Inspirado na visão de Vygotsky (1978), que destaca a importância da interação social e de ferramentas mediadoras no aprendizado, pode-se vislumbrar a IAG como um recurso complementar, capaz de personalizar o ensino e democratizar o acesso a uma diversidade de materiais. Tutores digitais e sistemas adaptativos, como exemplificado por Martins e Oliveira (2022), podem moldar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem às necessidades individuais, otimizando a jornada/formação acadêmica. Entretanto, é imperativo reconhecer os potenciais riscos da dependência excessiva da IAG. A facilidade de acesso a respostas prontas, embora eficiente, pode gerar "dependência cognitiva", como alertam os estudos de Sweller (2010), comprometendo o desenvolvimento da memória de longo prazo e do pensamento crítico.

Na formação de professores, a capacidade de resolver problemas complexos e analisar criticamente o comportamento humano, é primordial. A super utilização da IAG pode inibir a inclinação dos estudantes a refletir profundamente e a investigar questões abertas, habilidades cruciais para a prática educacional (Freitas & Gomes, 2020; Sternberg, 2019). A motivação intrínseca, o desejo genuíno de aprender por interesse e satisfação, é

outro aspecto que pode ser afetado pelo uso indiscriminado da IAG (Ryan e Deci, 2017; Deci e Ryan, 1985). Em uma disciplina que exige reflexão constante e aprofundada como os "Fundamentos da Educação", a motivação intrínseca impulsiona a exploração pessoal e a construção de um conhecimento autêntico, contrastando com a aprendizagem superficial induzida por recompensas externas, como as respostas imediatas da IAG.

A autonomia intelectual, a capacidade de formular pensamentos e críticas independentes, essenciais para a avaliação e interpretação de situações complexas na Psicologia (Kahneman, 2011), também, pode ser minada pela dependência da IAG como principal fonte de informação. A "preguiça cognitiva", resultante do uso constante de soluções prontas, pode impedir o desenvolvimento do raciocínio independente e da habilidade de construir interpretações próprias, fundamentais para uma mentalidade investigativa.

A Teoria da Carga Cognitiva (Sweller, 1988) nos adverte que, embora a IA facilite o acesso à informação, a ausência de esforço mental reflexivo pode sobrecarregar a capacidade de aprendizagem a longo prazo, afetando a retenção e a atenção. Para mitigar esses desafios, a chave reside em um "Aprendizado Assistido por Tecnologia" (Siemens, 2014), no qual a IA atua como uma ferramenta de apoio, complementando o aprendizado ativo e, a participação dos alunos em atividades que estimulem a reflexão e o pensamento crítico.

No cotidiano das ações educacionais, essa compreensão pode implicar na utilização da IA para tarefas como assistente nas atividades do planejamento/programação escolar, na organização do trabalho pedagógico, na estruturação de sequências didáticas e, na pesquisa, enquanto a compreensão e a análise podem ser cultivadas de forma independente, fortalecendo a autonomia intelectual e a capacidade investigativa.

A personalização do ensino proporcionada pela IA representa um avanço significativo, adaptando conteúdo e ritmo às necessidades individuais dos estudantes em diversos níveis. Essa customização deve servir como base para atividades que estimulem a reflexão crítica e o questionamento ativo, transpondo a passividade que a cotidiana relação dos papeis/funções professor-alunos/ensino-aprendizagem ocasionam. As relações entre educação escolar e IAG, são cada vez mais relevantes e complexas, e podem oscilar entre possibilidade de benefícios e desafios. Essa discussão, contudo, não é de fácil compreensão, posto que a depender do contexto, uma vantagem observada num determinado local pode não ter o mesmo efeito em outro ambiente.

Um dos aspectos que a IAG pode trazer para a educação escolar, reside na expectativa de personalização da aprendizagem. Esse tipo de ação passa pela possibilidade de adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, considerando seus ritmos, estilos e dificuldades de aprendizagem, o que passa pela adoção de Plataformas dotadas de tutores inteligentes, que identificam as dificuldades dos alunos, podendo assim ofertar reforço específico. Outro aspecto importante, reside nas implicações pedagógicas. A IAG, com seus incontáveis recursos, pode tornar a aprendizagem mais significativa, podendo despertar maior interesse das crianças e jovens, independente da sua origem social. Este último aspecto, pode

ser compreendido como possibilidade de inclusão.

A IAG pode apoiar o professor no planejamento e implementação das suas atividades. A natureza do trabalho docente guarda especificidades que as ferramentas disponibilizadas pela IAG, podem facilmente realizar, otimizando tarefas documentais, burocráticas ou de ocorrência repetitiva, o que possibilita melhor aproveitamento do tempo, que pode ser destinado ao fortalecimento do relacionamento humano e do acompanhamento pedagógico presencial.

Entre as diversas atividades que a IA pode suplementar, tem-se: correção automática de atividades (provas, simulados, exercícios de naturezas diversas); análise de desempenho de turmas e grupos, o que pode ser possibilitado pela enorme gama de dispositivos de agrupamento e análise de informações, que se somam à produção de relatórios integrados com disponibilidade de ótimos padrões de textos, imagens e demais recursos visuais, tornando sua utilidade mais atraente, consistente e produtiva.

Embora todos esses benefícios estejam bem claros para os profissionais da educação, teoricamente, tem-se a possibilidade de compreender a IA como uma ameaça, uma vez que se teme suposta substituição do professor. Contudo, essa ideia carece de evidencias, posto que até o presente, os incontáveis benefícios que a IA pode trazer aos professores, ainda não foram devidamente dimensionados, levando a conclusão de que a ideia de que a IA pode substituir o professor empobrece a educação.

Outro aspecto importante, diz respeito à forma como se conduz a compreensão sobre o papel da tecnologia na educação. Comumente, se menciona a ideia de uma "Educação crítica sobre tecnologia", uma "educação crítica digital", ou seja, de uma educação que reflita sobre seus usos e implicações em sociedade: das questões éticas e sociais aí presentes e da formação de pessoas capazes de compreender e questionar seus usos sociais. Inclusive, há quem diga que a IA pode gerar visões deturpadas, excluir grupos sociais e invadir privacidade. É compreensiva a preocupação com as consequências que a IA pode trazer, mas é importante equilibrar esse pensamento com as possibilidades do seu uso sob o risco de ser contraproducente. Assim, esse debate é a afirmação categórica de que a adoção da IA pode aprofundar desigualdades educacionais em função do discrepante acesso às tecnologias, o que tem evidenciado a ideia de que deva haver "inclusão digital".

Desse modo, emerge a uma preocupação quanto ao impacto da IA nos currículos e suas competências. Este pensamento tem como origem a ideia de que as mudanças no mundo do trabalho, ocasionadas pela IA, deve demandar a formação diferenciada de pessoas com pensamento tidos como "críticos", focados na resolução de problemas, com base ética e com ação colaborativa. A demanda por um novo currículo, deve não só incluir habilidades para lidar com dados, fazer programação e a "formação humanista", mas possibilitar uma educação integral.

A IA representa uma força tecnológica transformadora, marcando a terceira onda da revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sucedendo aos microprocessadores e à era dos dados. Seu potencial de remodelar os setores da economia, desencadeou uma corrida global por protagonismo, com

significativos impactos geopolíticos. A IA exerce influência crescente sobre esferas críticas, como educação e trabalho, meio ambiente e sustentabilidade, integridade da informação e soberania nacional.

CONCLUSÃO

As ferramentas de inteligência artificial generativa, representam um dos avanços mais marcantes da era digital, com implicações profundas nos modos de produzir, criar e interagir com a informação. Desde os primeiros modelos baseados em redes neurais até os sofisticados transformadores contemporâneos, a evolução da IA tem demonstrado um potencial transformador que vai além da dimensão tecnológica, influenciando aspectos culturais, éticos e educacionais. Embora existam desafios significativos quanto à regulamentação e ao uso responsável dessas ferramentas, seu desenvolvimento contínuo sinaliza uma nova etapa na relação entre humanos e máquinas, onde a criatividade compartilhada pode se tornar um dos pilares do futuro digital.

Em última análise, o futuro da educação frente a IAG, reside na habilidade de integrar a eficiência da IAG com a profundidade do aprendizado humano. Promover um uso equilibrado dessas tecnologias, como preconiza Rebelo (2022), é crucial para fortalecer o desenvolvimento cognitivo, a análise crítica e a autonomia intelectual dos discentes. Ao complementar a IAG com métodos tradicionais, que incentivam o pensamento independente, preparamos os alunos para os complexos desafios da prática profissional, na qual a tecnologia é uma ferramenta valiosa, mas o raciocínio crítico e a autonomia são indispensáveis.

REFERÊNCIAS

BROWN, Tom et al. **Language Models are Few-Shot Learners**. arXiv preprint arXiv:2005.14165, 2020. Disponível em: https://arxiv.org/ abs/2005.14165. Acessado em: 10 maio 2025.

DEWEY, J. **Democracy and Education:** na Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916.

FLORIDI, Luciano; CHIRIATTI, Michele. **GPT-3:** Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. Minds and Machines, v. 30, n. 4, p. 681–694, 2020.

FREITAS, R.; GOMES, A. **A influência da Inteligência Artificial na educação superior:** uma análise crítica**.** Revista Brasileira de Educação Superior, v. 6, n. 2, p. 45-61, 2020.

GOODFELLOW, Ian et al. Generative adversarial nets**.** In**: Advances in neural information processing systems,** v. 27, 2014. p. 2672–2680.

HOLMES, Wayne et al. **Artificial Intelligence in Education:** Promises and Implications for Teaching and Learning**.** Paris: UNESCO, 2021.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e Devagar – Duas formas de pensar.** Farrae, Straus and Giroux, 2011.

MARTINS, P.; OLIVEIRA, R. **Inteligência Artificial e Educação Personalizada: Limites e Possibilidades.** Revista Brasileira de Tecnologias na Educação, v. 14, n. 1, p. 27-35, 2022.

REBELO, J. F. O papel da autonomia intelectual na educação tecnológica: um estudo sobre o impacto da IA no ensino superior**. Revista de Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 98-112, 2022.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence**: a Modern Approach**.** 3. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory:** Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017.

SIEMENS, G. **Connectivism:** A Learning Theory for the Digital Age**.** International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2014.

STERNBERG, R. J**. Critical Thinking in Psychology:** A Unified Skills Approach**.** Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

SWELLER, J. Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. **Educational Psychology Review**, v. 22, n. 2, p. 123-138, 2010.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society:** The Development of Higher Psychological Processes**.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.



O PROGRAMA BALE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE LEITORES E DE MEDIADORES

Diana Maria Leite Lopes Saldanha
Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.
E-mail: dianalopes@uern.br

Francicleide Cesário de Oliveira
Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.
E-mail: francicleidecesario@uern.br

Keutre Glaudia da Conceição Soares Bezerra
Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.
E-mail: keutresoares@uern.br

Maria Eridan da Silva Santos
Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.
E-mail: mariaeridan@uern.br

INTRODUÇÃO

O BALE é um programa de extensão do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que está ativo na extensão desde o ano de 2007, trabalhando com a formação do leitor e tendo como principal estratégia a contação de histórias. Em 2025, funcionou nas cidades de Pau dos Ferros, Francisco Dantas, Portalegre, São Miguel e Frutuoso Gomes.

O programa foi elaborado como projeto de extensão em 2007, pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata Mascarenhas, com o objetivo favorecer a democratização da leitura, a formação e autoformação de novos leitores. No ano de 2012, o BALE passou ao *status* de Programa de extensão, envolvendo cinco ações e ampliando o objetivo geral: desenvolver ações, por meio de uma temporada de atividades, presenciais e remotas – levando em conta o contexto pós pandemia – que envolvam a mediação de leitura, a formação e autoformação de leitores e de mediadores de leitura, tendo como estratégia de mobilização das artes: educação, literária, cinematográfica, musical, circense, teatral e digital, articuladas aos diferentes modos

de leitura e os diferentes suportes da produção artístico literária nos projetos vinculados ao Programa BALE.

Quando passou a ser programa, o BALE abarcou os cinco projetos seguintes: o projeto BALE formação: formar leitores, formar mediadores, formando-se. Nesta edição, coordenado pela professora doutora Diana Maria Leite Lopes Saldanha, que trata de uma ação que atua, sistematicamente, desde 2007, expandindo ações de leitura, formação e autoformação de leitores na região do Alto Oeste Potiguar.

O PROGRAMA BALE E SUAS DIMENSÕES

O projeto BALE formação parte do pressuposto de que a literatura contribui para a formação humana, para o desenvolvimento do gosto pela leitura e formação de leitores. A literatura é um direito de todos os sujeitos e deve estar presente na formação de professores e nas práticas de sala de aula. Objetiva promover formações que possibilitem o acesso a conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura, a leitura, a mediação do texto literário e a formação do leitor para toda equipe do programa BALE, para estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica e comunidade em geral, dando continuidade as atividades desenvolvidas em articulação com as escolas e as instituições parceiras.

O Projeto se inclui na proposta de curricularização da extensão da UERN, associando-se a Unidade Curricular de Extensão (UCE). As atividades de formação ofertadas pelo BALE formação, são realizadas por meio de oficinas, minicursos, mesas-redondas, estudos sistematizados, rodas de leitura, palestras. Trabalhando, ainda, em articulação com outras ações do Programa BALE, como o Programa PIBID/ Alfabetização e projetos de pesquisas.

Como objetivo geral, o BALE formação visa favorecer a formação leitora e teórica-metodológica de mediadores de leitura (estudantes de graduação e de pós-graduação, professores, bibliotecários e agentes culturais), tendo a arte-educação como estratégia de disseminação de novos multiplicadores. Quanto aos objetivos específicos, o projeto pretende: possibilitar o acesso à leitura e experiências com o texto literário – obra, leitor, autor; proporcionar encontros de formação e autoformação da equipe executora e comunidade em geral; favorecer discussões teóricas sobre a relevância da leitura e da literatura para a formação humana e desenvolvimento do sujeito crítico; propor estratégias de leitura para trabalhar de forma presencial e remota; promover oficinas, minicursos, palestras, mesas-redondas e seminários de formação, no formato presencial e/ou remoto para equipe do projeto e profissionais da comunidade; e promover cursos de extensão, com temáticas na área de atuação do projeto.

Buscando o cumprimento dos objetivos, o projeto BALE formação oferta todo ano, um curso de formação para professores da Educação Básica, alunos de graduação e pós-graduação e público interessado em geral. O curso tem como objetivos: promover a formação teórico-metodológica, com vistas a preparação mediadores (estudantes de graduação e de pós-graduação, professores, bibliotecários e agentes culturais) e formação de leitores em espaços escolares; discutir sobre a literatura em sala de aula e suas potencialidades pedagógicas, para propiciar a formação do gosto pela leitura, vinculando ao atendimento dos interesses

cognitivos e estético; propor estratégias de mediação de leitura com diferentes gêneros textuais; vivenciar a experiência estética propiciada pela literatura e construir repertório de literatura.

Como estratégia metodológica, o curso é ofertado através das seguintes oficinas: oficina 1 – O ensino de literatura nas escolas: propostas de estratégias de leitura; oficina 2 – Leitura de literatura e Multimodalidade; oficina 3 – Poesia na escola: tem lugar para encanto?; oficina 4 – A arte de contar histórias na contemporaneidade; oficina 5 – Leitura na era digital: tecnologias e estratégias para formar leitores; e oficina 6 – Literatura, diversidade e inclusão: métodos e estratégias para promover a leitura literária na escola. As oficinas são ofertadas no formato remoto e/ou formato presencial, com discussões teóricas e estratégias de mediação de leitura para o público, que deve se inscrever previamente no curso através de um *link,* divulgado e disponibilizado nas redes sociais do Programa BALE

Outro projeto vinculado ao Programa BALE é o Projeto BALE.Net, sendo um do projeto que desenvolve ações de incentivo à leitura por meio da arte digital, desde 2008. Compreendendo os contributos da arte digital (11ª arte), este projeto tem a intencionalidade de promover a leitura, via *internet* (*instagram, site*, canal do *youtube* e redes sociais virtuais), funcionando, ainda, como assessoria de comunicação para divulgação das ações desenvolvidas no programa como um todo, bem como apresentar a comunidade as atividades de fomento a leitura realizadas pelo Programa BALE e, ainda, tomar conhecimento da relevância e da importância de se formar leitores que encontrem na leitura gosto e prazer.

O projeto BALE.Net oferta atividades como: notícias sobre leitura, agenda semanal do programa, seguido de release das visitas; incentivo à participação e o envolvimento dos participantes virtuais, por meio de *lives* veiculadas por meio do *instagram* do BALE @bale_uern, canal do BALE https://www.youtube.com/c/programabale, oficinas *online*, exposições digitalizadas, postagens de registro de imagens e vídeos de atividades, *post* de contação e (re)contação de história oral e escrita, divulgação de patrocinadores, apoiadores e seguidores do BALE e postagens frequentes de produção de materiais de leitura (obras literárias) utilizada pela equipe e da produção científica (artigos, dissertações e teses) sobre o programa no site oficial do BALE www.programabale.com.br .O Projeto se inclui na proposta de curricularização da extensão da UERN – UCE.

O projeto BALE.Net tem como objetivo geral disseminar a leitura mediante a arte digital (*instagram, site*, canal do *youtube* e redes sociais virtuais), possibilitando a formação e autoformação de leitores, bem como a comunidade em geral tomar conhecimento da relevância e da importância de se formar leitores que encontrem, nos mais diferentes textos, o gosto e o prazer. Como objetivos específicos, visa organizar e transmitir encontros virtuais de formação de leitores e de mediadores de leitura (*lives*, palestras, oficinas, entre outras atividades); divulgar as atividades de fomento à leitura, realizadas pelo Programa BALE junto as Escolas da Educação Básica e instituições parceiras; promover momentos de contação e (re)contação de história oral e escrita, de forma virtual; apresentar indicações de obras literárias no formato virtual, utilizadas pela equipe do Programa BALE, através do quadro

no BALE indica, no *instagram* e organizar um banco de dados digital no *site* do programa.

Temos, ainda, no programa BALE, o projeto BALE em cena, que desenvolve ações de incentivo, motivação e mediação de leitura, através de atividades lúdicas, envolvendo artes cênicas e circenses, dando vida ao texto literário, de forma prazerosa e artística, encantando os leitores em formação. O BALE em cena, tem como objetivo promover vários momentos de intenso envolvimento de leitores em formação com o texto literário, despertando o gosto pela leitura em várias escolas e outras instituições parceiras da cidade de Pau dos Ferros, como também de outras cidades circunvizinhas. Diante dessa realidade, o projeto objetiva dar continuidade nessas ações de extensão, dialogando com o Programa BALE e mantendo a parceria com escolas da Educação Básica, bem como com outras instituições não escolares que desejem fortalecer a formação de leitores e estimular o gosto pela leitura, colaborando para a construção de uma sociedade mais leitora, mais crítica e mais consciente.

O projeto BALE em cena apresenta como objetivo geral, possibilitar a mediação da leitura, por meio de organização de encenação de peças teatrais, com base em estratégias de mediação de leitura que emanam das artes cênicas e circenses, tendo o texto literário como base fundamental. Como objetivos específicos intenta: promover momentos de mediação de leitura junto as escolas da Educação Básica e outras instituições parceiras do projeto; aproximar o leitor da obra literária, através do teatro e técnicas circenses; incentivar e motivar a leitura literária, de forma lúdica e prazerosa; e democratizar o processo de formação de leitor de forma que abranja o maior número possível de participação do público.

Como mais um dos projetos vinculados ao Programa BALE, temos o projeto Cine BALE musical, como uma dessas ações que vem sendo efetivada desde o ano de 2008. Partindo do pressuposto de que a fusão entre áudio, arte visual (fotografia) e a musical, se completam e despertam no leitor, os diferentes modos de ler, enquanto formas e expressões que podem despertar nos participantes o acesso ao conhecimento e, consequentemente, o interesse pelas obras literárias, por via menos convencional do que o livro.

As atividades desenvolvidas no Cine BALE musical envolvem filmes e músicas, visando aproximar os leitores dos mais diversos gêneros e suportes textuais, assim como compreender as adaptações de livros como outra leitura ou até mesmo a releitura de obras (em oposição a reprodução) pela linguagem do cinema. Assim, o objetivo do projeto é continuar desenvolvendo as ações de extensão em articulação com o programa BALE, tendo como parceiras as escolas da Educação Básica, além de outras instituições. Por meio da 7ª e 8ª arte, ou seja, o cinema e a fotografia, aliados à música, tem-se o efeito da integração sobre o leitor, podendo neste possibilitar o interesse e o gosto pela leitura de literatura.

Como objetivo geral, o Cine BALE musical busca propiciar o acesso à leitura e o interesse por obras literárias, mediante articulação entre a arte cinematográfica e a musical, Como objtivos específicos, pretende, estabelecer o contato com filmes e músicas, de forma a aproximar os leitores dos mais diversos gêneros e suportes textuais; compreender as

adaptações de livros como outra leitura ou até mesmo a releitura de obras (em oposição a reprodução) pela linguagem do cinema; formar um grupo de mediadores/debatedores baleanos para discutir as obras trabalhadas tanto no formato presencial, quanto remoto; promover o funcionamento nas escolas parceira do cineminha_BALE, com mobilização dos bibliotecários, possibilitando que as próprias crianças realizem a exposição de vídeos, com comentaristas convidados (leitores mais experientes) e/ou advindos da própria comunidade; organização de pequenos espetáculos musicais e saraus com artistas e poetas locais; e incentivar o registro de imagens e fotografias das ações realizadas como um todo, com vista à exposição fotográfica e posterior produção de vídeos próprios para composição do acervo do BALE.

Ainda dentre os projetos vinculados ao BALE, temos o BALE Ponto de leitura, que foi incluído nas ações do Programa BALE desde o ano de 2008, quando foi determinado pelo Ministério da Cultura (Minc) como "Ponto de Leitura – Edição Machado de Assis". Desde então, o ponto de leitura disponibiliza um acervo rico em obras literárias, além de outros materiais de leitura, que podem ser acessados pelo público da Universidade, da Educação Básica e da comunidade em geral, através de empréstimos na sede do Programa BALE. O objetivo do projeto é continuar desenvolvendo as ações de extensão em articulação com o programa BALE, tendo como parceiras as escolas da Educação Básica, além de outras instituições, como foco na formação de leitores, tendo como ponto de partida o livro enquanto objeto de desejo e a leitura enquanto prática social necessária na nossa sociedade.

Além disso, tem como objetivo geral formar leitores literários de qualquer idade, através da literatura, enquanto arte da palavra, propiciando o contato com a leitura, através de obras literárias, utilizando como estratégia encontros de leitura, visando trabalhar a contação de histórias, o reconto oral/escrito, a produção textual e acadêmica, bem como a formação de leitores literários. Quanto aos objetivos específicos, pretende estabelecer o contato direto entre obra e leitor, através da circulação do acervo do BALE e das rodas de leitura; aproximar o público da leitura literária e promover o acesso ao livro, através do empréstimo das obras do ponto de leitura; construir um grupo de contadores de histórias para atuarem tanto no formato presencial, quanto remoto; promover momentos de contação e reconto de histórias nas atividades desenvolvidas pelo programa BALE, junto às escolas da Educação Básica e as outras instituições nas quais o programa atua.

Um projeto importante que se destaca na edição de 2025 do Programa BALE, é o Projeto intitulado "Programa BALE: formação e autoformação de leitores e de mediadores de leitura na região do alto oeste potiguar", financiado pela Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN). Trata-se de um projeto que conseguiu instalar uma coordenação para os projetos vinculados ao BALE, nos municípios de Francisco Dantas; Frutuoso Gomes; Pau dos Ferros; Portalegre e São Miguel.

O projeto tem como objetivos desenvolver ações, por meio de uma temporada de atividades que envolvam a mediação de leitura, a formação e autoformação de leitores e de mediadores de leitura, tendo

como estratégia de mobilização, os projetos vinculados ao Programa BALE: Formação, Em cena, Ponto de leitura, Cine musical e Net, articulado aos diferentes modos de leitura e os diferentes suportes da produção artístico literária nos municípios de Francisco Dantas, Frutuoso Gomes, Pau dos Ferros, Portalegre e São Miguel.

Além disso, objetiva proporcionar encontros de formação e autoformação da equipe executora (professores supervisores, estudantes de licenciaturas e bibliotecários), através do BALE Formação, tendo a Arte Educação como estratégia de disseminação para novos multiplicadores da proposta; acompanhar as atividades divulgando-as, através do BALE Net, mediante diversas atividades desenvolvidas, por meio da arte digital (*blog, web* e redes sociais), bem como a atualização das informações e produtos, gerados a partir das ações nos municípios no site: http://programabale.com.br; possibilitar a mediação da leitura por meio da organização de encenação de peças teatrais, através do BALE em Cena, tendo como estratégia as artes cênicas e circenses; propiciar o contato com a leitura, através de obras literárias, utilizando como estratégia encontros de leitura, via do BALE Ponto de Leitura, visando trabalhar a produção textual e acadêmica, o reconto oral/escrito, bem como a formação de leitores literários; ampliar o acesso à leitura e à escrita e o interesse dos leitores por obras literárias, através do Cine BALE Musical, mediante articulação entre cinema, música e a escrita como artes privilegiadas.

No município de Pau dos Ferros, o projeto mencionado, assumiu a coordenação do projeto Bale mirim, desenvolvido em parceria com uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros (RN). O BALE mirim é um projeto que faz parte das atividades do Programa BALE, a partir do projeto "Mirins Leitores e Grandes Mediadores" ou "Projeto Mais que 10", que foi iniciado em 2012, com a entrada de voluntários mirins. Trata-se de uma proposta que conta com um diferencial, que é o fato de inserir mediadores de leitura mirim no contexto da escola. Com isso, tem-se uma realidade na qual as crianças tornam-se protagonistas do ato de lê e de mediar a leitura.

CONCLUSÃO

Como vimos, o Programa BALE, que se encontra no ano de 2025, em sua 18ª edição, é uma ação de extensão consolidada no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O programa abrange não só a cidade de Pau dos Ferros, mas toda a região do Alto Oeste, na qual atua. Além de se expandir para outras regiões do país e chegar até a outros países, pois já foram realizadas oficinas, palestras e outras atividades vinculadas ao Programa BALE em países como o México e Chile, por ocasião do FIPED.

Diante disso, podemos dizer que o Programa BALE é um programa de extensão que está a 18 edições trabalhando com a formação e autoformação de leitores e de mediadores de leitura, além de ter se tornando um laboratório de pesquisa, a partir do qual já foram produzidos textos para apresentação em eventos e publicação em anais; artigos para periódicos; capítulos de livros; livros completos; monografias de graduação; dissertações de mestrado e teses de doutorado, o que faz do BALE um grandioso programa de extensão da UERN.



O USO DE FÁBULAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

José Felipe Pereira Costa
jose.costa@ilc.ufpa.br

Rosana Assef Faciola
rosanaassef@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar um Projeto de Ensino aplicado em duas turmas do curso de idiomas de Abaetetuba, com alunos do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, no total de 10 alunos, no período de um mês, com a aula uma vez na semana, no ano de 2024, utilizando fábulas como ferramenta para o ensino da língua inglesa.

Atualmente, observa-se que as aulas de inglês focam em atividades de leitura para ensinar conteúdos, normas gramaticais e atividades que exigem a cópia de trechos do texto. É relevante promover nos alunos um maior interesse pelo aprendizado da língua inglesa, bem como fazê-los sentir prazer em participar das aulas de inglês.

Nesse sentido, as fábulas são muito familiares aos alunos e podem auxiliá-los no aprendizado de uma língua estrangeira. Para isso, é necessário adotar novas práticas que despertem o interesse dos estudantes, procurando conhecer os temas de aprendizagem e aproximando-os de seu cotidiano, partindo de experiências já vividas por eles e, assim, ampliando-as para um universo maior. A leitura de fábulas pretende facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que as fábulas são textos curtos que engajam os alunos. Trata-se de um gênero textual de tradição oral, conhecido desde muito cedo pelos estudantes. Esse conhecimento prévio facilita a compreensão desses textos e, onsequentemente, o aprendizado do inglês. Além disso, as fábulas se caracterizam pela criatividade e inovação.

O gêenro ainda apresenta uma estrutura mais rígida do que outros gêneros narrativos, pois giram em torno de personagens que representam características humanas pré-determinadas e apresentam temas e problemas que tendem a se repetir, como disputas entre personagens opostos e conflitos entre vontade e poder.

Em outras palavras, as fábulas facilitam a compreensão de muitos temas cotidianos da vida das pessoas, como a fome ("A Raposa e as Uvas"); a necessidade de trabalhar ("A Cigarra e a Formiga"). Tais temas são essenciais para a compreensão e o aprendizado de uma língua estrangeira.

Nesse contexto, o uso de fábulas para o ensino de inglês nas escolas, torna-se interessante. Por meio das fábulas, busca-se compreender os caminhos percorridos pelos alunos na construção do sentido do texto, para a compreensão e o aprendizado da língua estrangeira. Para ensinar uma língua estrangeira na escola, o uso de diferentes gêneros textuais é essencial. Segundo Cristóvão (2012, p.12), "o estudo das fábulas na escola, como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, pode criar condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários às práticas de linguagem". Assim, por que a maioria dos professores não utiliza textos literários para ensinar inglês? Talvez, porque a maioria dos professores não tenha tempo para buscar fábulas ou porque muitos não foram ensinados a preparar materiais eficazes, usando textos literários (fábulas) para o ensino de inglês.

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem mista, ou seja, uma pesquisa científica, realizada por meio da leitura de livros, artigos e questionário, com o objetivo de criar uma discussão sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador o acesso à literatura já produzida sobre o assunto, bem como subsidiando o desenvolvimento do trabalho científico e da análise (Santos; Candeloro, 2006).

Desse modo, o artigo apresenta um Projeto de Ensino aplicado em duas turmas do curso de idiomas de Abaetetuba, com alunos do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, no total de 10 alunos, no período de um mês, com a aula uma vez na semana, no ano de 2024, utilizando fábulas como ferramenta para o ensino da língua inglesa. O Projeto de Ensino é composto por duas aulas: a primeira aula aborda o conceito e as características das fábulas para que os alunos compreendam o tipo de gênero textual que leram; em seguida, foi introduzido o conteúdo do passado simples (Simple Past); os alunos recordaram os verbos aprendidos no presente simples (Simple Present) e reescrevê-los no passado simples, por meio de uma atividade de preenchimento de lacunas com os verbos apresentados na fábula lida "A Raposa e o Gato".

Ao final da aula, os alunos produziram um texto sobre a fábula estudada, utilizando os verbos no tempo verbal do passado simples, ao longo do texto. A segunda aula dá continuidade ao conteúdo da primeira aula. Os alunos conheceram outra fábula: "A Cigarra e a Formiga" e, a partir dessa fábula, responderam a uma atividade semelhante à da aula anterior (questionário), preenchendo lacunas com verbos no passado simples. Para encerrar a aula, os alunos produziram um texto, no qual interpretam a moral da fábula e escreveram sobre como ela se relaciona com suas próprias vidas, utilizando verbos no passado simples.

Por essa razão, este artigo pretende propor aulas utilizando fábulas para o ensino de inglês, com o objetivo de motivar os alunos a lerem mais textos literários e a construírem diálogos em inglês entre si, com base nas fábulas, promovendo o aprendizado da língua.

O USO DA LITERATURA PARA ENSINAR INGLÊS

Ao aprender uma língua estrangeira, é importante que os alunos conheçam a cultura, os valores do grupo social e dos falantes da língua estudada, e seus significados. Byram (1989) enfatiza que:

> [...] a linguagem incorpora os valores e significados de uma cultura, refere-se a artefatos culturais e sinaliza a identidade cultural das pessoas. [...] o significado de uma língua aponta para a cultura de determinado grupo social e a análise desses significados — sua compreensão pelos aprendizes e outros falantes — envolve analisar e entender essa cultura (Byram, 1989, p. 41).

Uma maneira de aumentar o conhecimento sobre a cultura e os valores de uma língua, é usar a literatura, pois ela estimula a imaginação dos alunos, desenvolve habilidades críticas e aumenta a consciência emocional. Lazar (2009, p. 19) diz que:

> A literatura também pode ter uma função educacional mais ampla na sala de aula, pois pode ajudar a estimular a imaginação dos alunos, desenvolver suas habilidades críticas e aumentar sua consciência emocional. Se pedirmos aos alunos que respondam pessoalmente aos textos que damos a eles, eles se sentirão cada vez mais confiantes para expressar suas próprias ideias e emoções em inglês. Eles se sentirão fortalecidos por sua capacidade de lidar com o texto e sua linguagem e relacioná-lo aos valores e tradições de sua própria sociedade (Lazar, p. 19, 2009).

Segundo Collie e Slater (1987), uma obra literária pode transcender o tempo e a cultura para falar diretamente com um leitor que vive em outro país ou em um período histórico diferente. Festino (2011) tem ideia semelhante: os textos literários são essenciais para o ensino de inglês, pois permitem o contato com culturas nas quais a língua inglesa é falada. Assim, o texto literário vai além do linguístico e se torna um ato de ensino. Festino (2011, p. 55) afirma:

> Nesse novo contexto, o texto literário torna-se essencial desde que possa ser entendido como uma zona de contato que desperta não só consciência linguística, mas também consciência cultural, à medida que permite o contato com diferentes culturas nas quais a língua aprendida é falada. Em outro nível, essa visão crítica do Outro deve estimular a criticidade do aluno em relação à sua própria cultura. Nesse sentido, o texto literário é essencial para uma abordagem do ensino de inglês que vá além do linguístico e se torne um ato de ensino, pois envolve o estudante em reflexão crítica (Festino, 2011, p. 55).

Long (1987) argumenta que a literatura permite o entendimento e o significado de itens lexicais através do contexto, o que possibilita compreender o significado real das frases em inglês. Além disso, Collie e Slater (1987) dizem que a literatura promove o envolvimento da imaginação dos alunos e permite que eles direcionem sua atenção além dos aspectos mecânicos da linguagem.

> Ao ler um texto substancial e contextualizado, os alunos adquirem familiaridade com muitas características da forma escrita — formação e função de sentenças, variedade de estruturas possíveis, diferentes formas de conexão de ideias — o que amplia e enriquece sua própria habilidade de escrita. A leitura extensiva necessária para acompanhar

> um romance ou peça longa desenvolve a habilidade dos alunos de fazer inferências com pistas linguísticas e deduzir o significado pelo contexto; ambas ferramentas também são úteis para a leitura de outros materiais (Collie;; Slater, 1987, p. 5).

Lazar (1993) comenta sobre a necessidade de pedir aos alunos que respondam subjetivamente e pessoalmente aos textos selecionados pelo professor para serem estudados em sala de aula.

AS FÁBULAS NO ENSINO DE INGLÊS

Fábulas têm diálogos interculturais que fazem sentido para os alunos no aprendizado de uma língua estrangeira. As fábulas permitem o contato dos estudantes com o mundo e com outros indivíduos. Cosson (2018) aborda o fato de que:

> Embora a fábula tenha sido escrita em um tempo distante daquele vivido pelos estudantes, existem diálogos interculturais, pois as fábulas refletem outra língua e outra cultura, mas que dialogam com os sentidos. Essa proximidade trazida pelo texto literário é possível porque ele apresenta uma profunda inserção na sociedade, o que permite aos indivíduos manter contato com o mundo e com os outros (Cosson, 2018).

Lima e Rosa (2012) mostram que as fábulas podem passar por mudanças em sua estrutura textual, temas e personagens personificados, e essas mudanças estão associadas a fatores culturais.

> Entre fábulas de um povo e de outro, sempre haverá diferenças quanto à forma como o texto é estruturado ou aos temas e figuras selecionadas. No entanto, tais diferenças estão baseadas em fatores culturais. A forma como funciona permite que seja compreendida como representante da mesma prática discursiva (Lima e Rosa, 2012, p. 156).

Fernandes (2001) descreve a fábula como uma história que possui animais, plantas ou objetos, com características humanas como personagens principais e, também, como um gênero textual que aconselha ou transmite lições de vida. Segundo Marcuschi (2010), o texto literário serve para comunicar, sem isso, é impossível haver comunicação. Assim, a fábula é um texto que pode ser usado para comunicar e ensinar inglês. Para Silva (2010), as fábulas despertam o interesse dos alunos por aspectos morais e linguísticos. É por meio da leitura que os alunos podem adaptar as fábulas ao mundo e à realidade em que vivem. Zilberman (2007) afirma que professores qualificados devem incentivar seus alunos a ler, utilizando recursos metodológicos que facilitem a compreensão e verbalização dos textos literários estudados em sala de aula.

Desse modo, as fábulas podem ser utilizadas por professores que desejam inovar suas aulas e envolver seus alunos por mais tempo durante as atividades. Além disso, o uso de fábulas pode ser interessante para desenvolver as quatro habilidades dos alunos, fazendo com que eles pratiquem inglês com fábulas que já conhecem ou que despertem seu interesse pela leitura de mais livros em inglês. A seguir, serão apresentados os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, com o objetivo de analisar o conhecimento e a compreensão dos alunos acerca das fábulas utilizadas como recurso pedagógico no ensino da Língua Inglesa.

A primeira pergunta apresentada

aos participantes foi: "Você já conhecia alguma dessas fábulas apresentadas? Qual delas e o que achou?"

Aluno 01: "Já conhecia a fábula da cigarra e da formiga, mas nunca tinha ouvido a da raposa. Eu gostei das duas. Aprendi que não é bom deixar tudo para depois."

Aluno 02: "Gosto de fábulas porque têm animais e histórias legais. A da cigarra me ensinou que é melhor trabalhar antes de brincar."

Aluno 03: "Achei a fábula do gato engraçada. Entendi que é melhor saber fazer uma coisa bem do que muitas e não saber usar".

Com base nas respostas dos alunos, percebe-se que a maioria já tinha algum contato prévio com fábulas, especialmente com a fábula "A Cigarra e a Formiga", a qual é bastante conhecida no contexto escolar. Mesmo aqueles que não conheciam todas as histórias, conseguiram compreender as lições transmitidas por meio dos personagens, o que demonstra a efetividade desse gênero textual no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a presença de animais e situações simbólicas, despertou o interesse dos alunos e facilitou a assimilação da moral das histórias.

O segundo questionamento apresentado aos alunos, foi: Qual foi a lição que você aprendeu com as fábulas?"

Aluno 04: "Eu já tinha visto a fábula da formiga em português. Agora vi em inglês. Foi mais difícil, mas entendi a moral."

Aluno 05: "Não conhecia a fábula da raposa. No começo achei estranha, mas depois entendi o ensinamento. Gostei."

Aluno 06: "As fábulas me ajudaram a entender palavras novas em inglês. E também mostram lições importantes".

As respostas revelam que os alunos conseguiram compreender as mensagens principais das fábulas, mesmo diante do desafio de lerem os textos em outra língua, o que reforça o papel das fábulas como recurso didático eficaz, que alia o ensino de vocabulário e estruturas da Língua Inglesa a reflexões sobre valores e comportamentos. A familiaridade com algumas histórias, também, contribuiu para a compreensão do conteúdo, mesmo quando ele foi apresentado em outro idioma.

O último questionamento apresentado aos alunos foi: "O que você achou de aprender inglês com fábulas? Gostou da atividade?"

Aluno 07: "A fábula da cigarra me fez pensar que é importante estudar e não só brincar. Achei legal a história";

Aluno 08: "Nunca tinha lido fábulas em inglês. Foi diferente, mas gostei. Entendi o que os personagens queriam mostrar";

Aluno 09: "Achei as duas fábulas muito boas. A da raposa eu não conhecia, mas entendi que não podemos inventar desculpas";

Aluno 10: "Gosto de histórias com animais. A moral da fábula ajuda a gente a aprender o certo e o errado".

As falas evidenciam que os alunos aprovaram o uso das fábulas como metodologia de ensino. O envolvimento emocional com as histórias e a possibilidade de aprender por meio de narrativas

significativas, contribuíram para tornar a aprendizagem mais prazerosa. Segundo Collie e Slater (1987), a literatura fornece aos alunos uma experiência emocional e intelectual que estimula sua motivação para aprender. E os alunos demonstraram ter compreendido não apenas o conteúdo linguístico, mas também as mensagens morais, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas que unam linguagem, interpretação e valores éticos.

CONCLUSÃO

As fábulas "A Raposa e o Gato" e "A Cigarra e a Formiga", utilizadas no Projeto de Ensino para ensinar inglês em duas aulas, motivaram os alunos a lerem mais textos literários e contribuíram para a construção de diálogos em inglês nas produções textuais dos estudantes. Portanto, o uso de fábulas para ensinar inglês em aulas de língua estrangeira (EFL), mostrou-se uma ferramenta bastante válida, que atingiu o objetivo proposto, promovendo um maior interesse dos alunos em aprender a língua inglesa, além de fazê-los apreciar a participação nas aulas.

Isso foi possível porque as fábulas são muito familiares aos estudantes e, por isso, auxiliaram no aprendizado de uma língua estrangeira. Para alcançar esses resultados, foi necessário adotar novas práticas que despertassem o interesse dos alunos — práticas com temas do cotidiano e experiências já vivenciadas por eles, ampliadas para um universo mais abrangente. A leitura de fábulas pode facilitar o aprendizado da língua estrangeira, já que são textos curtos que engajam os alunos por serem conhecidos desde a infância. Esse conhecimento prévio facilitou a compreensão dos textos e, consequentemente, a aprendizagem do inglês.

Portanto, as fábulas se caracterizam por sua criatividade e inovação. Possuem uma estrutura mais rígida do que outros gêneros narrativos, pois os personagens representam características humanas pré-determinadas e apresentam temas e conflitos que tendem a se repetir. As fábulas facilitaram a compreensão de temas cotidianos da vida dos alunos, como a importância de ser humilde ("A Raposa e o Gato") e a necessidade de cumprir com suas responsabilidades diárias ("A Cigarra e a Formiga"). Assim, o uso de fábulas para ensinar inglês nas escolas, pode ser uma excelente ferramenta, pois seu estudo como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, oferece condições para a construção do conhecimento linguístico-discursivo, necessário às práticas de linguagem e ao aprendizado do inglês, incluindo materiais efetivos (como as fábulas) para o ensino da língua em aulas de EFL.

REFERÊNCIAS

BYRAM, M. **Cultural Studies in foreign language education**. Clevedom: multilingual Matters, 1989.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

DAY, Richards R. Selecting a passage for the EFL reading class. **Forum** vol 32 n.1, 1994. P.20

DUFF, A & MALEY, A. **Literature**. Resource books for teachers. Oxford University Press, 2003.

FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar:** fábula. São Paulo: FTD, 2001.

FESTINO, C. G. The literary text in the teaching of English as na international Language. São Paulo: **Todas as Letras**, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

LAZAR, G. **Literature and language teaching:** a guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAZAR, GILLIAN. **Literature and Language teaching**. A guide for teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University press, 2004.

LAZAR, G. **Literature and Language teaching**. A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. da. O uso das fábulas no ensino fundamental para O desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS – **Revista de Iniciação Científica do UNILASALLE**, v. 1 n. 1 maio/2012. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/ index.php/Cippus/article /download /350/289. Acesso em 05 de jan de 2019.

Long, M. H. Instructed interlanguage development. In BEEBE, L. M. (Ed.), **Issues in second language acquisition**: Multiple perspectives. Cambridge, Mass.: Newbury House.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definicão e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19 – 36.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, R. M. G. A fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**: das teorias às práticas docentes. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 39-65.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em Contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Orgs). **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.





PESQUISA COM CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO E COLETA DE DADOS A PARTIR DOS DESENHOS INFANTIS

Mateus de Souza Duarte
Atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado -AEE/ SEDUC/ Amazonas. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino, na Rede Nordeste de Ensino- RENOEN, na Universidade Federal de Sergipe- UFS. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Especialista em Educação Especial, em Saúde Mental, Neurociência e Coordenação Pedagógica. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA, Parintins- AM, 2016.

Gracy Kelly Monteiro Dutra
Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Docente da Universidade do Estado do Amazonas.

INTRODUÇÃO

Ao sermos convidados para escrever este texto sobre desenhos infantis e construção de pesquisa, sentimos instigados e desafiados. Não porque seja um tema alheio à nossa formação, mas por estar intrínseco às nossas andanças de pesquisa desde a graduação e na construção do nosso perfil de professores e pesquisadores, que intentam mostrar ao mundo que os amazônidas pensam complexificadamente e fazem ciência. Nós, amazônidas, desfamiliarizamos nosso dia a dia através dos saberes florestais, que emergem do contato com a natureza e produzimos pesquisas que refletem a nossa realidade e, sobretudo, nossas necessidades. Temos que ter um lugar de fala e de referência sobre nosso cotidiano amazônico.

A interpretação do mundo pela percepção das crianças revela a forma como os seres humanos tratam o ambiente em que o circunda, e, principalmente, tratam a si mesmo nesta casa comum. Pesquisar com e sobre crianças, possibilita que entendamos o que frágil está a sobrevivência nesta terra, maculada pelas ações antrópicas, onde o progresso é a justificativa para os avanços desenfreados que ocorrem sobre a natureza, animais, de modo geral, sobre a vida em suas diversas características.

Iniciamos o presente texto, provocando o imaginário infantil por meio do desenho. A compreensão sobre o mundo é transmitida pelas linhas do desenho, onde a materialidade e concretude do imaginário oculto da criança é externalizado. Por esse entendimento, buscamos sintetizar como os desenhos são tratados em pesquisas e como podem ser utilizados nas técnicas de análise em pesquisa.

Nessa medida, buscamos propor reflexões sobre os artefatos construídos com

e por crianças. Espaços formais, como a sala de aula, ou não formais de ensino, como parques, praças, ruas, rios e lagos/lagoas-, se tornam *lócus* de pesquisa, coleta e construção dos nossos dados. A criança não é papel em branco, ela precisa ser percebida como sujeito ativo, colaborador e protagonista das suas mais diversas produções, como na elaboração de desenhos. Pesnar na coleta e construção de dados, a partir de seus desenhos, é ouvi-los como sujeitos criadores. Este entendimento é basilar para quem deseja verdadeiramente realizar pesquisas com e sobre as crianças.

Para esta discussão, temos por objetivo geral proporcionar reflexões sobre pesquisas realizadas com crianças, considerando a sala de aula como *lócus* de pesquisa, focada na criança como sujeito colaborador e protagonista da sua produção dentro da coleta e construção de dados. Os argumentos discorrem a partir de três objetivos específicos: discutir a sala de aula como *lócus* de pesquisa e sua relação com os sujeitos da pesquisa; refletir a criança como sujeito colaborador e protagonista da sua produção; sistematizar os desenhos à coleta e construção de dados, considerando a criança como sujeito protagonista de suas produções. Diante, dessa estrutura, almejamos trazer orientações na relação "sujeito adulto pesquisador e crianças colaboradoras da pesquisa", onde estão elas são ativas na construção do conhecimento.

DESENHOS INFANTIS COMO EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO: ALGUNS RABISCOS CONCEITUAIS

Os desenhos infantis, segundo Oliveira e Grubits (2020), são expressões que significam muito mais que linhas e rabiscos em uma folha de papel produzidos por um lápis ou pincel. Em Marques (2006, p. 23), buscamos o conceito de representação, que começa por ser entendido, no sentido em que, aqui, o colocamos, como uma consequência da própria representação. Mais que isso é, também, uma consequência da intenção do sujeito no momento de definir o propósito ou categoria da representação – como conhecimento ou como invenção.

Uma interação do sujeito com o lugar onde está, ou seja, as vivências e experiências que estão ocultas no imaginário infantil, poderão ser materializadas no papel. Barbosa e Borges (2019) afirmam, categoricamente, que os desenhos sempre estiveram presentes na história da humanidade, desde os primeiros rabiscos em cavernas seguindo uma evolução até os dias de hoje.

Dessa forma, Bombonato e Farago (2016) buscaram sintetizar, em suas pesquisas, quais são as etapas dos desenhos infantis, baseados em pesquisas antes realizadas. Há uma concordância do quanto os desenhos infantis vão se aperfeiçoando ao longo do crescimento físico, cognitivo e afetivo das crianças e por estágios (Piaget, 2012; Santiago et al., 2020). O desenho se torna a linguagem das crianças que as expressam no papel, no chão, nas paredes, onde as permitem expressar, pois "rabiscar, desenhar e escrever são formas construídas pelo ser humano, ao longo dos anos, para manifestar-se expressivamente e comunicar-se, objetiva e subjetivamente" (Pillotto; Silva; Mognol, 2007, p. 02). Os desenhos revelam as vivências internalizadas.

Ainda nesse entendimento, Sousa e Pires (2021) propõem uma pesquisa sobre a ótica antropológica, na busca de

consolidar e legitimar o desenho como técnica de pesquisa com crianças, descrevendo-os de maneira clara. Noutra perspectiva, Natividade, Coutinho e Zanella (2008) e de Gonçalves e Costa (2020), baseados nos pensamentos de Vygotski (1991; 1998; 2001) deram às crianças, a partir dos estudos dos seus desenhos, uma perspectiva, uma compreensão analítica a partir do enfoque histórico-cultural.

Fazer pesquisa é muito mais que coletar dados, pois vai além de escrever ou descrever observações, roteiros, entrevistas e/ou sequências didáticas. Fazer pesquisa não é se ater apenas em uma ou algumas técnicas de coletas e construção de dados. É necessário escolher o caminho epistemológico a orientar os trabalhos, sobretudo, nas ciências sociais e humanas, como na educação e no ensino. Assim, a discussão, aqui, faz alusão aos desenhos infantis como técnicas de coleta e construção de dados em pesquisas, onde crianças foram tomadas como sujeitos ou colaboradores. Os artefatos construídos por elas, bem como a descrição e significação deles por elas, também são trazidos à baila.

OS DESENHOS INFANTIS COMO COLETA E ANÁLISES DE DADOS EM PESQUISAS

Pesquisas com desenhos infantis não são recentes. Um exemplo são as pesquisas de Duarte e Souza (2019, 2020; 2022), que buscam mostrar como a representação do imaginário infantil pode e deve ser considerado dentro de uma pesquisa, em específico, em Ensino de Ciências, numa perspectiva fenomenológica.

A pesquisa de Duarte e Souza (2019) buscou conhecer a alfabetização ecológica de crianças em uma escola rural, em uma comunidade no interior da Amazônia amazonense e, para isso, uma das técnicas de pesquisa e de coleta de dados, foi o uso de desenho com 14 crianças. Os autores, além de considerarem os desenhos infantis, também afirmam o protagonismo das mesmas, quando perguntam qual o significado que cada um possui. Perguntar das crianças sobre qual o significado do que elas produzem, foi elementar para a base da pesquisa dos autores, uma vez que, para os autores, um rabisco poderia significar algo totalmente diferente daquilo que as crianças queriam representar (Duarte; Souza, 2019). Em outros artigos, Duarte e Souza (2020; 2022) discutem como os desenhos podem contribuir na representação do ambiente ribeirinho pela criança do ensino de ciências: "compreender, a partir dos desenhos, a percepção e representação das experiências do cotidiano percebidas no lugar de vida das crianças" (Duarte; Souza, 2022, p. 02). Duarte e Souza (2022) apresentam 14 desenhos infantis, onde articularam desenho e entrevista, para compreender, com maior proporção, o que cada um significava para a criança.

Nesse sentido, ouvir as crianças, as deixando expressar o que sentem, o que fazem, seus sentimentos e emoções, é fundamental, uma vez que as crianças, segundo Sarmento (2005), produzem cultura, afastando o olhar engessado do adulto que, por vezes, interpreta a seu modo as construções infantis. Para Corsano (2011, p. 94-95), "as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla". Assim, a cultura não é somente produzida por adultos, desde que nascemos, tornamo-nos seres culturais.

Noutro estudo, Dutra (2017) buscou compreender a percepção ambiental de crianças que vivem ao redor de um espaço hídrico. A pesquisa aprofundou a relação "criança e natureza" na Amazônia de um ambiente urbano, a qual expressa o entendimento de 120 crianças, entre 6 e 14 anos, moradoras do entorno da Lagoa da Francesa, em Parintins (AM).

Os desenhos utilizados na pesquisa de Dutra (2017) serviram para capturar a percepção ambiental dos sujeitos, que permitiu constatar que as análises permitiram constatar que o cenário ambiental da LF pode ser percebido pelas crianças em até seis diferentes formas. [...] as categorias representativas dessa percepção que estão subjacentes aos tipos de valências (emoções) e suas descrições em formas de usos e significações dadas à LF pelas crianças. 1. Valência negativa: lugar de poluição e lugar de inundação. 2. Valência positiva: lugar de moradia e lugar de recreação. 3. Valência neutra: lugar de trânsito e lugar de comércio (Dutra, 2017, p. 69-70).

Percebemos que, a partir das análises dos desenhos construídos pelas crianças, as categorias e as emoções em cada uma, foram surgindo e agrupadas aos dados da pesquisa, sem a qual a pesquisa seria inconsistente. Os desenhos foram essenciais para Dutra (2017), bem como para Duarte e Souza (2019), para que construíssem seus dados e discussão de pesquisa, em uma escola amazônica. Existem inúmeras pesquisas além das que apresentamos aqui. Os estudos expõem o mérito de entender a situação da Amazônia e da natureza, diante de desenhos construídos pelas crianças. Tal escolha científica demostra o quão relevante é conhecer o que as crianças pensam, constroem, descontroem e dão significado – um processo de igual modo, ressignificar conceitos e fenômenos à sua maneira.

A criança expressa tudo que percebe ao seu redor: "apreço, valorização ou medo em determinados ambientes são reflexos no modo como o ser humano percebe o mundo, visto ser uma relação recíproca e dinâmica" (Dutra, 2017, p. 44). Os desenhos revelam a complexidade do imaginário infantil. Ressaltamos que as pesquisas, aqui explanadas, foram realizadas por dois amazônidas, que nasceram próximo ao rio entre – ainda – sombra de árvores! As pesquisas retratam sujeitos que tem lugares de fala e pesquisadores que trazem, em sua práxis científica, a Amazônia como cenário de vida, vivência e conhecimento.

As pesquisas apresentadas buscaram retratar não apenas a percepção das crianças em uma semiótica de suas experiências de mundo, mas também, expressar como é viver na Amazônia e seus modos de vida. Outra pesquisa, como a de Dutra (2013), que se desbravou entre os grafismos e a oralidade, na Amazônia, para conhecer o imaginário infantil de crianças ribeirinhas, assim como a de Cruz (2018), buscou, a partir de práticas lúdicas e de desenhos no município de Amazonas, as territorialidades, percepções e representações de uma realidade de uma comunidade de várzea.

Realizar pesquisas na Amazônia não é apenas concretizar um projeto é, também, sentir de maneira visceral, o que nos reporta a uma experiência que Pagan (2020) que, ao ser convidada para escrever suas experiências de vida como mulher pantaneira, expõem que Eu fui criada no pantanal, andava com a água na canela, pegava charrete para coletar fruta no pé, catar melancia e jogar dentro do poço pra ficar fresquinha e comer depois. Às vezes, estava tomando

banho no córrego e via uma serpente na árvore, tomava água do cipó, balançava no cipó (Pagan, 2020, p. 05).

Essa sensibilização, que é necessária ser sentida e vivenciada nas pesquisas, também, na Amazônia. Os desenhos que se apresentam nas quatro pesquisas aqui descritas, em um cenário de região amazônica, capturam muitos mais que a imaginação e percepção do meio das renasças. Além disso, expressam os cenários de uma vivência nas paisagens da nossa Amazônia. Árvores, sol, flores e os rio, nas pesquisas de Duarte (2019); as expressões representativas de uma lagoa, numa costura entre urbanização e vulnerabilidade, como nas pesquisas de Dutra (2017); ou as diversas formas de simbolismo cultural de crianças ribeirinhas, em Dutra (2013); e as territorialidades existentes num cenário de várzea, em Cruz (2018).

CONCLUSÃO

A Amazônia não deve ter uma visão colonial de conhecimento, é preciso o ir e vir de conhecimento. Falar da Amazônia, não é tão somente vir para cá, realizar observações, escrever algo e partir! Não é assim!... Em sensação de lamento, gostaríamos de poder expressar o quão céticos somos quando lemos pesquisas de pessoas que dizem sentir a Amazônia, mas não se permitiram aprender com ela. Vieram e se foram! Extraíram conhecimento, venderam como seus, mas não se deram crédito à sabedoria dos povos da floresta, de adultos às crianças.

Corroboramos o papel importante que as crianças tem para entendermos o desenvolvimento social, ecológico e ambiental do mundo. As crianças são seres culturais, produzem ciência ao permitir viver a curiosidade. As crianças merecem espaço nas pesquisas, sobretudo, quando elas que produzem os dados das pesquisas, como em desenhos. Nas folhas de papel, no chão, nas paredes, onde quer que elas possam vir a se expressar, ali estará a materialidade de seu imaginário, seu simbolismo, sua territorialidade, faz ser nas áreas urbanas ou nas áreas de várzea, como nas da Amazônia. Pensamos que expressar-se é algo que merece ser encorajado nas crianças, não apenas nas pesquisas científicas, mas também visando o crescimento pessoal e, quiçá, profissional num futuro próximo.

Destarte, chegamos até aqui, com a sensação de que estamos caminhando para um avanço maior com as pesquisas com crianças, onde seus artefatos e suas vozes, são realmente consideradas em nossas pesquisas e por nossos pesquisadores. Não estamos dizendo que há uma receita de bolo para analisar os desenhos infantis. Como escrevemos até aqui, há muitas perspectivas e viés analíticos para se construir os dados por meio dos desenhos. Estamos certos que cada pesquisador encontrará seu próprio caminho e análise de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. D. C.; BORGES, F. V. A. O desenho infantil: analisando a evolução na educação infantil. **Cadernos de Educação:** ensino e sociedade, Bebedouro SP, 6 (1): 65-92, 2019.

BOMBONATO, G.A.; FARAGO, A.C. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação:** ensino e sociedade, Bebedouro (SP), 3 (1): 171-195, 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, Manuela de Queiroz. **Brincadeira é coisa séria**: o papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM). Manuela de Queiroz Cruz. 2018.

DUARTE, Mateus de Souza. A**lfabetização ecológica na percepção ambiental de estudantes de uma escola municipal, em Parintins (AM).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas–UEA. Manaus, 2019.

DUARTE, M. de S.; RAMOS DE SOUZA, J. C. Desenhos infantis: percepção e representação do ambiente ribeirinho: Children's drawings: perception and representation of the riverside environment. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/ index.php/cocar/ article/view/4267. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUARTE, Mateus de Souza; DE SOUZA, José Camilo Ramos. O USO DE TÉCNICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE PARINTINS/AM. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 613–630, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10915. Disponível em: https://periodicoscientificos. ufmt.br/ ojs/index. php/reamec/article/ view/10915. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUTRA, Gracy Kelly M. **A criança e o espaço urbano:** percepções ambientais na Amazônia. Curitiba: Appris, 2017.

DUTRA, Marcos Afonso. **Entre grafismos e oralidades**: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica / Marcos Afonso Dutra. – Manaus: UFAM/ ICHL, 2013.

GOLÇALVES, M. S.; COSTA, M. C. O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. **Rev. Eletrônica *Pesquiseduca*. Santos,** Volume 12, número 26, p. 140-156, jan.-abril, 2020.

MARQUES, J. S. **As imagens do desenho**: percepção espacial e representação. Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, 2006.

NATIVIDADE, M. R.; COUTINHO, M. C.; ZANELL, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 1, janeiro-junho 2008.

OLIVEIRA, E.; GRUBITS, S. Rabiscos e Emoções: Nova Perspectiva sobre o Desenvolvimento do Desenho. **Avaliação Psicológica**, 2020.

PAGAN, Alice. Entre o bélico e o diplomático: transicionar a ciência como possibilidade de humanizar a educação ambiental. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, *[S. l.]*, v. 7, n. Especial, p. 1–19, 2020. Disponível em: https://periodicos. ufs.br/ revisea/ article/view/14387. Acesso em: 23 ago. 2025.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PILLOTTO, S. S.D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. Grafismo Infantil: Linguagem do Desenho. **Revista Linhas**, v. 05, n. 2, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: Início – CEDES (unicamp.br).

SANTIAGO, D. E. ela t. Grafismo da criança como representação dos estágios de desenvolvimento e da inteligência infantil. **ConnectionLine – Revista Eletrônica do Univag** – nº 22, jul. 2020.

SOUSA, E. L.; PIRES, F. F. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKI, L.S. 1998. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4ª ed., Madrid, Akal, 1998.



PLANO ESCOLAR DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: AÇÕES E RESULTADOS

Mônica Rodrigues de Oliveira de Jesus
Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT). E-mail: monicarodriguespitta@gmail.com

Deuzeli Guimarães Nolêta
Mestranda do Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, E-mail: deuzeli.noleto@gmail.com

Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Doutora e professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). E-mail: yara.silva@ueg.com

INTRODUÇÃO

A rápida evolução das tecnologias digitais vem alterando a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e aplicado na educação, exigindo a construção de uma cultura digital para além da mera adoção de equipamentos (Castellar et al., 2016). Muitas escolas ainda operam em modelos tradicionais; na Escola SENAI, um diagnóstico institucional apontou a necessidade de revisão formativa e pedagógica. O descompasso diante da IA e das metodologias ativas, demanda uma integração que articule inovação, criticidade e autonomia (Bacich; Moran, 2018), tornando a transformação digital uma necessidade estratégica, com reorganização de objetivos, currículos, processos e indicadores.

Ao mesmo tempo, é preciso evitar a semiformação quando a tecnologia se torna um fim em si mesma (Pucci, 2022), mantendo-a a serviço da proposta pedagógica e da formação humana integral. A integração digital defendida, pauta-se por intencionalidade didático-pedagógica, equidade e avaliação contínua. Nesse marco, a Escola SENAI elaborou e executou, entre abril e novembro de 2024, um Plano Escolar de Transformação Digital, orientado à capacitação docente, à modernização da infraestrutura, à personalização das experiências de aprendizagem e ao fortalecimento de uma cultura de inovação sustentada por dados. O Plano combinou ações formativas, pilotos com metodologias ativas mediadas por tecnologia e mecanismos de monitoramento para retroalimentar decisões didáticas e de gestão.

O estudo foi apresentado no FIPED 2025, no GT 06: "Tecnologias Digitais e Educação: Instrumentos mediadores do ensino e aprendizagem na escola", ocasião em que o debate com pares aprimorou o referencial analítico e a síntese dos resultados, com ênfase em salvaguardas contra

a semiformação, equidade e inclusão no acesso e uso de tecnologias, indicadores para ciclos de melhoria e engajamento intersetorial do Ensino Médio ao Ensino Superior, envolvendo docentes, discentes e colaboradores.

À luz do diagnóstico institucional e do referencial teórico mobilizado, apresenta-se o Plano Escolar de Transformação Digital da Escola SENAI. Este artigo tem como objetivo geral analisar a implementação (abril–novembro de 2024) e seus efeitos sobre cultura institucional, práticas pedagógicas e aprendizagem. Além disso, tem como objetivos específicos: (i) descrever ações e recursos (infraestrutura e trilhas formativas); (ii) examinar resultados (adoção docente, engajamento discente, satisfação e evasão); (iii) registrar contribuições do FIPED; e (iv) propor recomendações para consolidação e escalabilidade do plano.

DESENVOLVIMENTO

O estudo adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, combinando análise documental, observação direta de oficinas e pilotos pedagógicos, além de registros institucionais (Moodle/Teams) e indicadores. O escopo temporal (abril–novembro de 2024) e

o público impactado (docentes e discentes; cerca de 500 pessoas), constam na abertura do relatório institucional que, também, explicita a ambição digital e as metas (80% de docentes capacitados; 60% de discentes engajados; ≥70% de adoção docente) e ancora o plano nos domínios de maturidade: gestão estratégica, liderança digital, pedagogia/recursos, colaboração, avaliação, infraestrutura e competências digitais.

A implementação ocorreu em ciclos concatenados diagnóstico e alinhamento, capacitação e sensibilização, experimentação (pilotos) e monitoramento/*feedback* contínuos. Para enfrentar resistências, sobretudo, entre parte do corpo docente e de colaboradores técnico-administrativos, utilizaram-se formação em níveis, incentivos e o programa Docente + Conectado (com visitas técnicas e participação em congressos de Educação Profissional e Tecnológica), além do reconhecimento de lideranças digitais, fortalecendo uma cultura colaborativa e de apoio entre pares.

Do ponto de vista de recursos, houve modernização de plantas Smart 4.0, robótica, CNC, metrologia Zeiss, simuladores de solda, laboratórios de redes industriais e realidade virtual (HTC). No ambiente digital, destacam-se Moodle, Microsoft Teams, licenças de ChatGPT 4.0. A ampliação do Wi-Fi, a redundância de rede e a compra de 168 computadores (124 notebooks e 44 desktops) garantiram capacidade técnica para a adoção pedagógica das tecnologias.

As trilhas formativas incluíram os workshops: “Aplicando o ChatGPT no Planejamento de Ensino”, “Metodologias Ativas com Tecnologias Digitais” e “IA para Rotinas Administrativas”, com estudos de caso, simulações e exercícios de planejamento, articulando IA, integração ao Moodle/Teams, gamificação, avaliação on-line e leitura de dashboards. Na apresentação do estudo no FIPED 2025 (GT 06), a sessão temática sobre TDIC na educação, possibilitou comparar abordagens (cultura digital, metodologias ativas e gestão da mudança), orientando o debate para a resistência docente (lideranças e incentivos), o letramento digital (formação em níveis e acesso a recursos) e o envolvimento

intersetorial, com colaboradores de diferentes áreas integrados às ações.

O estudo adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, combinando análise documental, observação direta de oficinas e pilotos, registros institucionais (Moodle/Teams) e indicadores do CID (Centro de inteligência de dados). Esse desenho metodológico permitiu triangular evidências quantitativas (indicadores e painéis) e qualitativas (observações e relatos), fortalecendo a validade interna das análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do Plano de Transformação Digital na Escola SENAI promoveu mudanças significativas na cultura organizacional, na prática pedagógica e na aprendizagem discente. Entre os principais resultados, destaca-se a redução da evasão escolar de 13% para 10% em 2024, reforçando a tese de Moran (2018) sobre o impacto positivo de metodologias ativas e tecnologias digitais no engajamento estudantil. Observou-se, ainda, aumento de 25% no uso de tecnologias pelos docentes, após um ciclo de capacitação, que alcançou 82% do corpo docente, superando a meta inicial.

Oficinas focadas no uso do ChatGPT e em metodologias ativas digitais, favoreceram a integração entre teoria e prática. No âmbito discente, 65% dos estudantes participaram de atividades práticas com tecnologias e 94% avaliaram positivamente as mudanças pedagógicas, corroborando Valente (2014) quanto ao potencial de personalização da aprendizagem mediada por recursos digitais. Plataformas como Moodle, Microsoft Teams e ferramentas de gamificação, foram essenciais para a criação de ambientes colaborativos e interativos.

Apesar dos avanços, registrou-se resistência inicial de parte do corpo docente, enfrentada por meio de formação em níveis e do programa "Docente + Conectado", alinhado às orientações de Fullan (2009) sobre gestão da mudança. Em paralelo, manteve-se a expansão da infraestrutura tecnológica, condição necessária para a consolidação das práticas. A instituição, também, se destacou por ações inclusivas, assegurando acesso equitativo a equipamentos e oportunidades de formação para docentes e técnicos, em consonância com a perspectiva de inclusão digital de Castells (2003). Em termos institucionais, o projeto elevou a percepção de inovação, consolidando a Escola SENAI como referência em educação tecnológica. Eventos educacionais, o uso de laboratórios de realidade virtual e plataformas de dados educacionais, reforçaram a integração entre teoria e prática e aproximaram a formação das demandas da Indústria 4.0.

Os gráficos 1, 2 e 3 (no corpo do documento) sintetizam os principais resultados: a Figura 1 apresenta a frequência de uso de tecnologias pelos docentes (a) situação inicial e (b) situação final, a partir do Diagnóstico Docente – Escola SENAI, 2024; já as Figuras 2 e 3 evidenciam o aumento de frequência às aulas e a redução do tempo de planejamento pedagógico com o uso de recursos digitais. Esses indicadores, reforçam a efetividade da formação continuada e da integração tecnológica nos processos pedagógicos e validam a premissa de que formação docente + estratégia institucional de transformação digital, promovem cultura de inovação, fortalecimento do vínculo ensino-aprendizagem e redução da evasão,

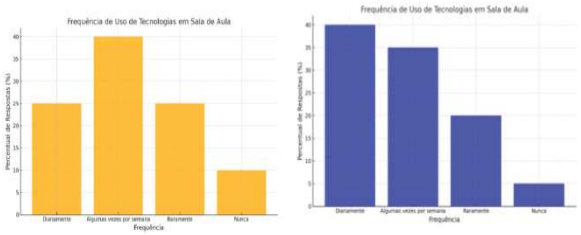
como revela a queda de 13% para 10% no período analisado.

A explicação para a melhoria combina quatro vetores: (i) formação continuada estruturada (com foco em IA e metodologias ativas); (ii) infraestrutura modernizada, que removeu barreiras de uso; (iii) inclusão e acessibilidade (acompanhamento de pilares pedagógicos e ampliação de oportunidades de participação); e (iv) gestão por evidências via CID (Centro de inteligência de dados) e instrumentos de *feedback*, que orientaram ajustes recorrentes. Esses fatores convergem para a redução da evasão, o aumento do engajamento discente e a eficiência do planejamento docente.

Quanto ao *feedback* dos participantes, as avaliações de reação e os registros institucionais, apontam elevada satisfação discente (94%) e reconhecimento docente da utilidade prática das trilhas formativas. A apresentação no FIPED 2025 reforçou esses achados ao destacar, em debate por pares, a resposta às resistências docentes (lideranças e incentivos), a centralidade do letramento digital e os elogios ao envolvimento intersetorial, elementos que conferem validação externa aos resultados observados.

Em síntese, o desenvolvimento do Plano sustentado por fundamentação pedagógica, engenharia de processos e suporte tecnológico, promoveu práticas ativas, personalização do ensino e gestão por evidências. O itinerário documentado (planejamento, infraestrutura, pilotos, inclusão e avaliação) e os debates no FIPED, consolidam a base para a análise subsequente de resultados e impactos institucionais.

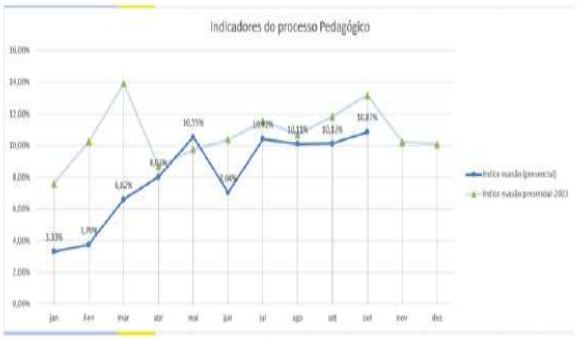
GRÁFICO 1: Frequência de uso de tecnologias pelos docentes: (a) situação inicial, (b) situação final.



(a) (b)

FONTE: Diagnóstico Docente – Escola SENAI, 2024.

GRÁFICO 2: Redução da evasão escolar entre abril e novembro de 2024.



FONTE: Centro de Inteligência de Dados – Escola SENAI, 2024.

GRÁFICO 3: Comparativo: planejamento pedagógico antes e depois da transformação digital

Pilares Pedagógicos				
	Previsto - Jan a Novembro	Realizado - Jan a Novembro	Percentual	Evidências
Orientação discente e docente				
Integração docente	20	16	80,00%	Atas de integração e aula teste
Acolhida discente (número de eventos)	103	85	82,52%	Atas de abertura de curso, entregue de informativos, acompanhamento discentes
Orientação discente	928	876	94,40%	Acompanhamento e orientação: Acesso ao portal; Regras e condutas; Deveres e direitos; Regimento, dentre outros
Acompanhamento discente e docente				
Acompanhamento da prática docente	64	51	79,69%	FO - 285, Ata de reunião.
Ausência Discente	240	196	81,67%	Relatório de Faltas; Protocolos.
Programa de valorização discente e docente				
Eventos educacionais para discentes	8	15	187,50%	Palestras; Workshops; Eventos culturais; Mundo SENAI; Semana da indústria.
Docentes + Conectado	7	9	128,57%	Participação em congressos e feiras.
Semanas pedagógicas	2	2	100,00%	Capacitação docente.
Qualidade Educacional				
SAEP- Simulados	2	2	100,00%	Aplicação de simulados;
SAEP - Mobilização (número de turmas novas)	22	22	100,00%	Atas de reunião; Fotos;
SAEP - Mobilização (número de turmas antigas)	3	3	100,00%	Atas de reunião; Fotos;
Docentes capacitados Maturidade Digital	40	32	80,00%	Certificados
Satisfação docente e discente				
Satisfação - Discente	90%	94%	104,44%	Avaliação de reação - Sesuit
Satisfação- Docente	1	1	100,00%	Pesquisa de clima; Escuta ativa.

FONTE: Plano de Transformação Digital – Escola SENAI, 2024.

Os achados convergem com a literatura, que associa metodologias ativas

e TDIC ao engajamento e à personalização (Bacich e Moran, 2018), e com a gestão da mudança (Fullan), ao evidenciar que formação continuada, infraestrutura adequada e lideranças distribuídas mitigam resistências e sustentam ciclos de melhoria.

CONCLUSÃO

A implementação do Plano de Transformação Digital na Escola SENAI produziu efeitos consistentes na cultura organizacional, nas práticas pedagógicas e na experiência de aprendizagem: reduziu-se a evasão, ampliou-se o uso pedagógico de tecnologias, registrou-se alta satisfação discente e ganhou-se eficiência no planejamento docente. Esses resultados convergem com a literatura, que relaciona metodologias ativas e uso crítico das TDIC ao engajamento e à personalização, desde que a tecnologia permaneça subordinada à intencionalidade pedagógica.

As reflexões do grupo convergiram para cinco eixos: (i) centralidade do projeto pedagógico e das metodologias ativas para orientar a adoção tecnológica; (ii) formação continuada estruturada, com trilhas por níveis e foco em IA aplicada; (iii) gestão por evidências (dashboards, avaliação de reação e reuniões de análise) para sustentar ciclos de melhoria; (iv) inclusão e acessibilidade, equipamentos, múltiplos horários e apoio técnico-pedagógico para reduzir assimetrias; e (v) governança da mudança, com lideranças digitais reconhecidas e colaboração entre pares, para enfrentar resistências.

No debate com pares no FIPED, destacaram-se três frentes: a resistência docente, a ser tratada por liderança, incentivos e apoio situado; o letramento digital progressivo, articulado ao currículo e à prática em sala; e a colaboração intersetorial, valorizando a participação de colaboradores técnicos e administrativos no ecossistema formativo.

Para aprofundar a compreensão do fenômeno, sugeriu-se investigar as causas da resistência docente, por meio de desenho metodológico misto (grupos focais), testando hipóteses como sobrecarga de trabalho, baixa autoeficácia digital, tecnoestresse, falta de tempo institucional para planejamento, desalinhamento entre avaliação e práticas digitais e percepção de utilidade. O esclarecimento desses determinantes permitirá calibrar trilhas formativas, mecanismos de incentivo e rotinas escolares.

O grupo analisou a viabilidade de aplicação do Plano na rede pública e levantou condições para sua efetivação: implementação faseada (pilotos e expansão) sob governança intersetorial; infraestrutura mínima garantida (conectividade estável, rede interna e dispositivos compartilhados) e estratégias com funcionamento prioritariamente off-line, com sincronização posterior; formação modular com mentoria entre pares e microcredenciais; financiamento que combine despesas de capital (investimentos) e despesas correntes (custeio); compras orientadas por interoperabilidade, acessibilidade e proteção de dados (LGPD.

Como recomendação final, propõe-se institucionalizar a formação continuada (trilhas por níveis, mentoria e tempo de planejamento); ampliar a rede de lideranças digitais e a valorização docente; assegurar condições de acessibilidade e inclusão; publicar um guia de implementação com lições aprendidas, rubricas e indicadores essenciais; estabelecer diretrizes

éticas para IA e dados (privacidade, equidade e transparência); e desenvolver, em parceria com as secretarias de educação, projetos de extensão da Faculdade para a realização de pilotos em escolas públicas, com avaliação independente.

Em síntese, o plano demonstrou que a combinação de formação docente, infraestrutura adequada, inclusão e monitoramento sistemático, gera ganhos educacionais e organizacionais sustentáveis; ao mesmo tempo, abre agenda de pesquisa sobre os determinantes da resistência docente e convida a um diálogo mais estreito com políticas públicas, para que a transformaçãodigital seja escalável, equitativa e pedagogicamente consistente em diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M**. Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. et al. **Metodologias ativas:** introdução. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção Metodologias Ativas).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FULLAN, M. **A importância da mudança:** repensando a formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J.M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15-33.

PUCCI, B. A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial a distância online de docentes da Educação Básica. In: PUCCI, B. **Ensaios filosófico-educacionais**: teoria crítica e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 4. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/ produto/ensaios-filosofico-educacionais-teoria-critica- e-educacao--vol-4/. Acesso em: 16 abr. 2025.

VALENTE, J. A. **Tecnologia na escola:** a partir da integração com a prática pedagógica. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2014.



O RECRUDESCIMENTO NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR CONTEMPORÂNEO: DESAGENDAMENTO DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E DESDEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR LATINO AMERICANA E BRASILEIRA

Luiz Felipe de Oliveira Silva
Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Licenciado em Matemática. E-mail: luiz.felipeoliveira@ufpe.br

Luiz Mattos dos Santos Júnior
É Cientista Social e especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Ensino de História pela FAFICA. Mestre e Doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGDUC da UFPE – CAA. E-mail: mattos.junior@ufpe.br

Sergivano Antonio dos Santos
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Mestre em Ciências Sociais FUNDAJ. Especialista em Sociologia e Graduado em Ciências Sociais pela FAFICA. Coordenador da Pós-Graduação em Psicanálise Clínica do Instituto de Psicanálise Caruaru.

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Professor Associado, no Núcleo de Formação Docente (NFD), Campus do Agreste (CAA/UFPE) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE).

INTRODUÇÃO

A mesa-redonda teve como objetivo abordar o impacto do recrudescimento do neoliberalismo e do neoconservadorismo na Educação Básica latino-americana e brasileira, evidenciando como os enunciados dos discursos materializam as disputas de sentidos em relação à projetos de formação humana, de educação e sociedade, impactando diretamente as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas no desagendamento de corpo, gênero e sexualidade e na desdemocratização.

Nesse contexto de uma convergência perversa, materializada na gramática neoliberal e Neoconservadora, que interpelam indivíduos em sujeitos incluídos e excluídos, há (re)produções, traduções, interpretações e resistências sobre o engendramento de identidade e diferença. Nessa disputa de condensações de sentidos e regimes de verdade, perceber, desestabilizar e desconstruir a ordem do discurso hegemônica, possibilita que novos sentidos sejam produzidos, isto é, que outros saberes-poderes podem ganhar visibilidades no campo da educação.

Vale ressaltar que a inteligibilidade hegemônica, ainda, é constituída, na escola, na academia e no cotidiano da vida social, por meio de pares dicotômicos

excludentes e hierarquizados: racional-emocional, rico-podre, branco-preto, macho-fêmea, homem-mulher, cisgênero-transgênero, heterossexual-homossexual, urbano-rural, capital-interior, conhecimento-ignorância, sadio-doente, não pecaminoso-pecaminoso etc.

Nessa inteligibilidade, o primeiro termo do par é categorizado sempre como hierarquicamente superior, em relação ao segundo termo. Assim, por meio da referida inteligibilidade, há a construção de uma normatividade ficcional, que engendra sentidos na "justificativa" de que as desigualdades econômicas, de classe, de raça, de gênero, de sexualidade, dentre outras, são reflexo da fantasiosa meritocracia. Ou seja, existe uma governamentalidade que tem como referência argumentos fundamentalistas e essencialistas, categorizando cada indivíduo como culpado de ser excluído ou responsável por sua inclusão.

Entretanto, não basta o indivíduo ser excluídos.

Ele sofre um processo de assujeitamento, em que é interpelado em assumir que a culpa de sua exclusão é só dele mesmo. Nesse caminho, a governamentalidade tenta restringir para que não sejam condensados novos sentidos, novos saberes-poderes, que possam desestabilizar as estruturas e inteligibilidade hegemônicas no campo da educação, dentre outros campos. Essa governamentalidade nunca enuncia e problematiza a estrutura social, que tenta contribuir para a manutenção das desigualdades sociais.

Infelizmente, essa normatividade de convergência perversa entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, vem sendo (re)produzida no Brasil, em outros países da América Latina, mas também nos Estados Unidos da América e na Europa, via o desagendamento de gênero e sexualidade, dentre outros marcadores de subalternidades no campo da educação, seja com o Novo Ensino Médio ou com a presença de uma moral religiosa, essencialista na realidade nacional e na constituição de uma disputa de currículo do que pode ser ensinado na escola.

Porém, vale sublinhar que em cada contexto educacional, a inteligibilidade é contingencial, pois essa articulação de saber-poder, de condensação de sentidos, de enunciados hegemônicos depende das condições de produção de suas existências, assim como cada relação de poder é, também, constituída por resistências às hegemonias no campo da educação.

Dessa maneira, foram problematizadas as contradições do Novo Ensino Médio, revelando as discrepâncias entre os discursos de flexibilização curricular e os consequentes efeitos de exclusões e de desigualdades no ensino público. Paralelamente, foi denunciado os discursos religiosos fundamentalistas, que contribuem na (re)produção das desigualdades, na invisibilidade e silenciamento de corpos, gêneros e sexualidades nas políticas educacionais e na desdemocratização da sociedade e suas implicações para o futuro educacional.

Nesse sentido, a discussão promovida pela mesa-redonda, contribuiu para tensionar os discursos hegemônicos e possibilitar a construção de reflexões críticas acerca das implicações dessas políticas e práticas para o presente e o futuro da educação. Ao problematizar as contradições entre os projetos formativos em disputa, abre-se espaço para pensar alternativas pedagógicas emancipatórias, capazes de afirmar a diversidade e a democratização como princípios centrais da escola pública.

NOVO ENSINO MÉDIO E A DISPUTA POR SENTIDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao abordar o Novo Ensino Médio e as disputas de sentidos que o atravessam, reconhece-se que a educação no Brasil constitui, historicamente, um campo marcado por embates. Tais disputas refletem diferentes projetos de sociedade, distintas concepções acerca do papel da escola e, sobretudo, tensões em torno da definição de quem tem direito a quais formas de formação. Importante ressaltar que a reforma do Novo Ensino Médio não nasce no vazio, mas é parte de um contexto mais amplo de avançada neoliberal e neoconservadora, que redefine o papel do Estado, da escola e dos sujeitos nela presentes. Nesse modelo, a educação deixa de ser um direito coletivo e passa a ser vista como um investimento individual, voltado para o desempenho, para a empregabilidade, para a adaptação a um mercado.

Nesse contexto, essa lógica transforma profundamente o sentido de escola pública, visto que, em vez de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de ler e transformar o mundo, a escola passa a ser um espaço de adestramento para a sobrevivência, onde o jovem deve aprender a ser empreendedor de si mesmo e aceitar que sua trajetória depende unicamente do seu esforço e não das estruturas sociais profundamente desiguais que o cercam. O Novo Ensino Médio, nesse cenário, aparece como uma política que disputa o próprio sentido de educação: educar para que? Para quem? A partir de quais valores e interesses? É sobre essa disputa que cerca esse modelo de ensino, que nos debruçamos, para mostrar que esse discurso de inovação, da escolha e do protagonismo, muitas vezes, esconde uma (re) atualização de desigualdades históricas, agora com a linguagem da eficiência e da modernização.

Relembremos que a dualidade estrutural da educação brasileira é histórica. Ela separa dois projetos distintos de formação: de um lado, uma educação crítica, ampla, humanista – reservada às elites; do outro, uma educação técnica, crítica, prática, voltada para a inserção rápida no mercado – direcionada às camadas populares. Na década de 1940, com a Reforma Capanema, em plena vigência do Estado Novo, já se formalizada uma entre dois tipos de formação no ensino médio: o ensino secundário, voltado para a formação geral das elites; e o ensino técnico-profissional, destinado à juventude das camadas populares.

Era o projeto de uma escola para formar dirigentes e outro para formar mão de obra. Essa lógica se aprofunda durante a ditadura militar, especialmente com a Lei 5.692/71, que impôs a profissionalização compulsória do então segundo grau. A promessa era preparar os jovens para o trabalho, mas na prática, o que se fez foi oferecer uma formação técnica de baixa qualidade para a juventude pobre, esvaziando o ensino médio de uma formação crítica e cidadã. A LDB de 1996, embora tenha ampliado a ideia de uma formação integral, manteve a ambiguidade entre o ensino médio como formação geral e como formação para o trabalho. Essa abertura foi essencial para o avanço de uma lógica neoliberal na educação: o jovem passa a ser visto como capital humano, e a escola, como uma fornecedora de competências e habilidades úteis ao mercado.

O que a reforma do Novo Ensino Médio faz é apenas reorganizar essa estrutura, dando a ela uma roupagem moderna,

com nomes como itinerários formativos, protagonismo juvenil e flexibilização curricular. Mas, no fundo, a estrutura permanece: o que se oferece a uns é diferente do que se oferece a outros, e isso reforça desigualdades sociais e educacionais históricas. Então, a pergunta que precisamos fazer é: quem realmente pode escolher? Que tipo de protagonismo é possível quando faltam professores, quando os itinerários formativos são montados às pressas, muitas vezes, com disciplinas genéricas, descontextualizadas e ministradas por professores de outras áreas? Na prática, esse discurso de inovação máscara a continuidade de políticas, que visam formar uma mão de obra barata, adaptável e precária, pronta para ser inserida em mercados flexíveis e instáveis, sem direitos e sem garantias.

Importante ressaltar que o discurso que sustentou o Novo Ensino Médio, foi construído em cima da ideia de que o ensino médio tradicional havia fracassado. Os principais argumentos eram a baixa atratividade, os altos índices de evasão e o descompasso entre a escola e as demandas do século XXI. Sem dúvida, o ensino médio enfrentava — e ainda enfrenta — muitos desafios. Mas precisamos olhar com cuidado para como esses problemas foram interpretados e por que eles foram usados para justificar um redesenho tão profundo da etapa final da educação básica. A evasão escolar, por exemplo, é frequentemente apresentada como um sintoma de um currículo engessado e desinteressante. Mas pouco se fala das condições sociais que levam o jovem a abandonar a escola: pobreza, trabalho precoce, falta de transporte, violência, racismo, questões de gênero, sexualidade, desigualdades territoriais, entre outros.

Quando instituída a Lei nº 14.415/2017, consolidando o Novo Ensino Médio, ela se estruturou em três pilares centrais: a) a ampliação da carga horária do ensino médio – sem garantir as condições reais para que as escolas a cumpram; b) a definição da BNCC como base obrigatória, o que padroniza o currículo e deixa pouco espaço para a diversidade de saberes; c) a instituição dos chamados itinerários formativos, que deveriam ampliar a autonomia dos estudantes, mas que, na prática, fragmentam o currículo e aprofundam desigualdades entre redes e territórios.

Além disso, um dos conceitos mais repetidos no discurso oficial do Novo Ensino Médio, é o chamado "protagonismo juvenil". Ele aparece como algo positivo e, de fato, protagonismo é algo importante. Jovens precisam ser ouvidos, precisam ter voz ativa no processo educativo. O problema é como esse conceito vem sendo apropriado pela lógica neoliberal da reforma. Mas, na prática, o que muitas vezes acontece, é que esse protagonismo vira uma estratégia de responsabilização individual, ou seja, o estudante é chamado a escolher, a traçar sua trajetória, a construir seu projeto de vida, mas sem as condições materiais, pedagógicas ou estruturais para fazer isso de forma real e justa.

Nesse sentido, o que reforçamos é que queremos uma formação que prepare para o mercado de trabalho, e evidenciamos que ela é de extrema importância, mas também há que se dar importância de uma formação para a vida, para a convivência, para a cidadania, para a transformação para o mundo. E é aí que mora a disputa de sentidos da qual estamos falando. O Novo Ensino Médio não é um destino inevitável — ele é um projeto. E todo projeto pode ser contestado, tensionado,

revisado e reconstruído. A luta é por uma escola e por um modelo de educação crítico, emancipador e democrático.

POLÍTICA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE VERDADES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO NEOCONSERVADORISMO

A relação entre política, religião e educação no Brasil contemporâneo, revela-se um terreno de intensas disputas em torno da produção de verdades sobre gênero e sexualidade, especialmente diante da ascensão de discursos neoconservadores que, mesmo reivindicando a defesa da laicidade estatal, articulam-se fortemente a princípios religiosos e moralizantes. Essas contradições emergem de forma evidente no espaço escolar, sobretudo, na rede pública de ensino, onde tais discursos operam como tecnologias de poder, que buscam interditar debates, silenciar vozes e instituir normatividades que naturalizam a heteronormatividade e reforçam hierarquias de gênero.

O paradigma pós-estruturalista permite compreender que esses discursos não são meros reflexos de convicções religiosas ou ideológicas, mas práticas sociais, que constroem realidades. Ao negar a existência de gênero como categoria analítica e ao rotular a educação sexual como ideologia, os discursos neoconservadores não descrevem a realidade, mas a constroem discursivamente, moldando percepções sociais e políticas. A concepção de discurso como campo de disputa, é central para entender esse processo. A luta em torno da inclusão ou exclusão da palavra "gênero", nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstra que não se trata apenas de uma questão semântica ou burocrática, mas de uma disputa política sobre o que pode ou não ser dito no espaço escolar, influenciando a constituição de regimes de verdade.

Quando menções explícitas a gênero e diversidade sexual foram retiradas da BNCC, em 2017, sob pressão de grupos religiosos e parlamentares conservadores, institucionalizou-se um regime discursivo, que invisibiliza sujeitos e restringe horizontes de reconhecimento. Esse processo conecta-se diretamente às campanhas do movimento "Escola sem Partido", que ganhou força a partir da década de 2010, defendendo a neutralidade ideológica do ensino, mas funcionando como um dispositivo de censura que visava eliminar debates sobre gênero, sexualidade, diversidade cultural e política.

Ao acusar professores de doutrinação e ao rotular a inclusão da diversidade sexual como corrupção moral, esse movimento exemplifica um conjunto de regras que define quais discursos são autorizados e quais são interditados. Sob a máscara da defesa da laicidade e da liberdade de consciência, instaura-se um regime de poder, que busca governar condutas e constituir subjetividades ajustadas a uma ordem conservadora.

A escola, nesse contexto, não se configura apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como arena política onde se disputa o direito de existir e ser reconhecido. A proibição de materiais didáticos que abordem diversidade sexual, a censura de livros e a perseguição a professores, revelam a tentativa de colonizar o espaço educativo com uma moralidade religiosa particular. Ao impedir que estudantes LGBTQIA+ vejam suas identidades representadas nos currículos e práticas escolares, os discursos neoconservadores

não apenas negam reconhecimento, mas constituem esses sujeitos sob a lógica da exclusão e da marginalidade. O uso insistente do termo ideologia de gênero, amplamente difundido por líderes políticos e religiosos, exemplifica como determinados enunciados circulam e se consolidam como verdades, mesmo sem base científica, criando pânicos morais que legitimam a censura e o silenciamento.

Sob a perspectiva foucaultiana, tais práticas podem ser compreendidas como expressões da governamentalidade, ou seja, formas de gerir a vida das populações, por meio da regulação de discursos, comportamentos e corpos. O controle curricular, a censura de conteúdos e a perseguição aos professores, revelam que a educação é vista não apenas como campo de saber, mas como estratégia de governo das condutas. A governamentalidade neoconservadora se materializa, na tentativa de impor uma matriz heteronormativa como norma incontestável, reduzindo a escola a instrumento de reprodução da moralidade dominante.

Entretanto, a análise pós-estruturalista mostra que o poder nunca é absoluto. Onde há poder, também há resistência, e é justamente na tensão com esses discursos excludentes, que emergem práticas de contradiscurso. Professores comprometidos com a diversidade, movimentos sociais, coletivos estudantis e políticas públicas progressistas, têm afirmado a importância da educação sexual e do debate sobre gênero como estratégias de inclusão e proteção contra a violência. Essas resistências evidenciam que a escola é, também, lugar de fissura e subversão, onde é possível instaurar novas verdades e reconfigurar as condições de possibilidade do discurso.

Desse modo, percebemos que os efeitos do recrudescimento neoliberal e neoconservador no campo educacional, enquanto movimento, não operam apenas sobre estruturas curriculares ou políticas públicas, mas atravessam também a constituição de sujeitos. O sujeito não é uma entidade pré-existente, mas um efeito das formações discursivas que delimitam o que pode ser dito, pensado e vivido em determinados contextos históricos. Assim, em certa medida, a escola tem funcionado como um dispositivo privilegiado de regulação das condutas, operando sobre os corpos e instaurando posição-sujeito, que organizam expectativas de gênero e de sexualidade que, no mercado de trabalho, também, se tornam periféricos. Esse movimento evidencia que a posição-sujeito de gênero na escola não é fixa, mas atravessada por contradições.

Os discursos neoliberais e neoconservadores, ao mesmo tempo em que interditam certas formas de expressão, também produzem fissuras pelas quais emergem novos modos de ser e de habitar o espaço escolar. De modo que,compreender os discursos neoconservadores de base religiosa na educação pública brasileira, exige reconhecer que eles não se limitam a expressar opiniões morais, mas constituem práticas de poder que definem regimes de verdade, produzem sujeitos e governam condutas.

CONCLUSÃO

A luta em torno da BNCC, a retórica da ideologia de gênero e as tentativas de institucionalizar programas como o Escola sem Partido, mostram que está em jogo não apenas o currículo escolar, mas a própria possibilidade de viver a diferença em

uma sociedade democrática. A análise pós-estruturalista e foucaultiana, ao desnaturalizar essas práticas e revelar seus efeitos de poder, oferece instrumentos para pensar resistências e abrir caminhos para uma educação pública inclusiva, plural e comprometida com os direitos humanos, capaz de afirmar que nenhuma identidade deve ser silenciada e que toda vida merece reconhecimento.

Assim, nesse horizonte, a análise pós-estruturalista e foucaultiana sobre a constituição dos sujeitos por meio do discurso oferece uma chave importante para compreender as relações de saber-poder que atravessam a escola.



AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

Joicy Lariça Gonçalves Santos
Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora.

Italo Luan Lopes Nunes
Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor. Minicurrículo do autor.

Valéria Maria de Lima Borba
Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora.

INTRODUÇÃO

A licenciatura em Pedagogia, enquanto curso de formação profissional, tem como finalidade formar os professores que irão atuar na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). A polivalência é uma característica desse profissional que, entre as atribuições, está o ensino numa perspectiva multidisciplinar. Isto é, esse profissional é responsável por lecionar todo o conjunto de disciplinas que compõem o currículo da EI e da primeira etapa da Educação Básica.

Obviamente, isso impõe aos cursos de Pedagogia, a obrigação de possibilitar a formação aos níveis epistemológico, didático e metodológico de diferentes disciplinas e áreas do saber, dentre elas, a Matemática, foco do estudo da dissertação intitulada "A Formação Matemática dos cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco: mapeamento da produção científica, análise do currículo e da relação institucional". Essa preocupação com a formação Matemática do Pedagogo, já era evidente desde 1987 no I Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), na sessão coordenada intitulada 'Formação de professores de 1.ª a 4.ª séries', que sugeria que nos cursos de Pedagogia fosse incluída ao menos uma disciplina voltada ao Ensino de Matemática.

Na dissertação, o intuito foi mapear a produção científica no Brasil em torno da formação matemática nos Cursos de Pedagogia, compreender a natureza metodológica, tendências e perspectivas desta formação, além da análise documental da estrutura curricular. A partir desses

estudos, aprofundamos a compreensão sobre a formação a partir da investigação da relação institucional, tendo como objetivo geral analisar a relação institucional ao saber da formação matemática dos cursos de Pedagogia das Instituições Públicas Federais e Estaduais do Estado de Pernambuco.

Dos 51 cursos de Pedagogia na modalidade presencial, identificamos que apenas sete (07) cursos das Instituições públicas Federais e Estaduais, disponibilizaram todos os documentos solicitados, de modo que esses formaram o lócus da pesquisa: quatro (04) cursos de IES públicas federais (CP09, CP14, CP34, CP35) e três (03) cursos de IES públicas estaduais (CP13, CP22, CP29).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como referencial teórico, adotamos a teoria Antropológica do Didático, que é uma teoria cujo principal idealizador é Yves Chevallard, professor emérito da Université d'Aix-Marseille-França, um dos principais nomes da Didática da Matemática, que tem se dedicado ao longo das décadas, no sentido de entender as condições e restrições que permitem a vida e difusão dos saberes nas instituições. Adotamos também, como principais categorias de análise, as categorias central, destacadas por Shulman (1986): o conhecimento do conteúdo da disciplina, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

Inicialmente, temos no quadro 1 todos os cursos existentes no lócus da pesquisa, com suas respectivas disciplinas destinadas à formação matemática e sua carga horária no curso.

QUADRO 1: Disciplinas destinadas à formação matemática dos cursos de Pedagogia das Instituições públicas Federais e Estaduais do Estado de Pernambuco

CURSOS DE PEDAGOGIA	NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS DESTINADAS À FORMAÇÃO MATEMÁTICA	C. H. DESTINADA À FORMAÇÃO MATEMÁTICA
CP09	Metodologia do Ensino da Matemática I/ Metodologia do Ensino da Matemática II	120
CP13	Conteúdos, Metodologias e Práticas Docentes do Ensino de Matemática	90
CP14	Fundamentos e Metodologias no Ensino de Matemática I/ Fundamentos e Metodologias no Ensino de Matemática II	150
CP22	Fundamentos e Métodos do Ensino da Matemática	60
CP29	Conteúdos, Metodologias e Práticas do Ensino da Matemática	90
CP34	Matemática na Prática Pedagógica I/ Matemática na Prática Pedagógica II/ Metodologia do Ensino da Matemática I/ Metodologia do Ensino da Matemática II	180
CP35	Fundamentos do Ensino da Matemática I/ Fundamentos do Ensino da Matemática II	120

FONTE: Acervo da pesquisa (2022).

Observando o quadro 01, notamos alguns indícios da relação institucional com a formação matemática nos Cursos de Pedagogia investigados. A primeira consideração é que $R_I(O_m)$ existe em todas as instituições. Essa relação se dá por meio de disciplinas que têm em média 60 horas previstas. Com destaque para CP34, que tem quatro (04) disciplinas, totalizando 180 horas e CP22, que tem apenas uma (01) disciplina de 60 horas. Ainda sobre $R_I(O_m)$ a nomenclatura das disciplinas sugere que há uma preocupação com objetos relacionados à formação pedagógica do conteúdo, ou seja, a denominação está sempre atrelada a

termos como "metodologia", "prática de ensino". É importante fazer um destaque em relação a CP13, CP14, CP22, CP29 e CP35, em que aparecem, também, os termos "conteúdos" e "fundamentos", aludindo, possivelmente, a objetos relacionados ao saber matemático, isto é, ao conhecimento do conteúdo, conforme Shulman (1986).

Ao analisar as ementas dessas disciplinas, com base nas três categorias de conhecimento de Shulman (1986), concluímos que elas indicam que há no contrato institucional dos Cursos de Pedagogia certa preocupação com as questões que envolvem aspectos pedagógicos em torno do Ensino de Matemática, visto que todas as disciplinas analisadas apresentaram o conhecimento pedagógico do conteúdo, além de mencionarem conteúdos da matemática, em nove (09) disciplinas. No entanto, a menção ao conteúdo não é suficiente para dizer que essas disciplinas aprofundam o conhecimento do conteúdo da disciplina. Com relação aos saberes curriculares, ou seja, o conhecimento curricular esteve presente em sete (07) das disciplinas analisadas.

É importante destacar que Shulman (1986) defende que as três categorias são primordiais para aprendizagem da Matemática, e elas não se constituem de maneira isolada, são dependentes e uma sofre influência da outra. No entanto, as três categorias de conhecimento do professor, fundamentadas por Shulman (1986), estiveram presentes em apenas quatro (04) das 13 disciplinas analisadas. Portanto, tais resultados podem contribuir para repensar novas configurações da formação matemática nos cursos de Pedagogia, em especial, no Estado de Pernambuco.

É evidente que a matemática é uma das principais disciplinas no currículo da Educação Básica. Entretanto, nós, enquanto professores de matemática, ainda enfrentamos uma dificuldade muito grande em relação aos alunos e à forma como eles podem aprender Matemática. Isso chega a contextos extremos, como é demonstrado por Albino, Santos e Medeiro (2020), no que elas chamam de matematofobia, ou seja, uma fobia em relação a conceitos matemáticos.

Essa problemática é bem relatada no livro *A fascinante história da matemática,* em que o autor relata uma experiência de, após uma serie de apresentações sobre objetos matemáticos e curiosidades que se utilizam de conceitos matemáticos, uma senhora destaca que aquilo que estava sendo apresentado não tem nada ver com a matemática, pois ela estava compreendendo o que estava sendo explicado. Percebemos a perpetuação de uma visão em que a matemática é construída e compreendida apenas por génios. A discussão que levantamos, neste momento, é justamente, como nós podemos desenvolver formas de transformar essa matematofobia em matematofilia e, assim, romper com percepções limitantes como a apresentada de forma inconsciente por essa senhora anteriormente mencionada?

É imprescindível salientar que a matemática, por si só, não é a razão da matematofobia, tendo em vista que há pessoas que desenvolvem verdadeiras paixões pelo estudo matemático. O que nós temos percebido, na verdade, é que o real motivo está na relação que o sujeito, seja ele professor ou aluno, estabelece com a matemática. E é justamente nesse sentido que a Robótica é apontada como um potencial atrativo muito grande para essa construção de sentido, tanto ao saber escolar quanto à escola como um todo. Para Charlot (2000), "é este sentido atribuído ao saber e à escola que pode ou não criar nos estudantes a necessidade de aprender". Uma vez que o aluno está dotado

dessa necessidade de aprender, a construção do conhecimento matemático se dá de uma forma bem mais dinâmica.

Iremos discorrer, neste momento, acerca da Robótica Educacional, como alternativa para romper os impactos negativos, advindos da matematofobia, por meio de uma construção de sentido ao saber escolar, promovendo uma melhor construção do conhecimento matemático. Foi isso que a dissertação propôs, desenvolvendo um mapeamento da produção científica, com o objetivo de propor um *framework* teórico-metodológico (framework no sentido de uma moldura, que abriga uma obra de arte), buscando responder: Como podemos desenvolver uma metodologia que estabeleça tanto conceitos teóricos quanto metodológicos acerca da adoção da Robótica Educacional no ensino de matemática, visando tornar o ensino de matemática mais prazeroso e atrativo para os alunos?

SOBRE A ROBÓTICA EDUCACIONAL (ROB-EDU)

Em relação à gênese da Robótica Educacional, a mesma teve parte relevante do seu desenvolvimento com o livro *A Máquina das Crianças*, de Seymour Papert, no qual ele desenvolve uma filosofia de aprendizagem chamada de construcionismo que, realmente, evoca o construtivismo de Jean Piaget, apesar de existirem algumas distinções mencionadas pelo próprio Papert (2008). Essa filosofia de Papert tinha como alicerce a utilização de objetos de pensar e em criar ambientes verdadeiramente interessantes.

Nesta perspectiva, visando o processo de ensino-aprendizagem de matemática, uma proposta de objeto como a tartaruga Logo, utilizada por Papert em seus trabalhos, poderia ser empregada, com o objetivo de criar um ambiente que propiciasse a construção do conceito de proporção, desenvolvido através da relação entre a quantidade de rotações que o motor executará e a distância percorrida.

É interessante destacar que, na proposta de Papert (2008), a tartaruga foi utilizada como uma ponte entre os alunos e o computador. Porém, a nossa proposta acerca da Robótica Educacional, que chamamos de Rob-Edu, é que o computador sirva como *link* entre a criança e o protótipo, no qual o conhecimento matemático será construído a partir do momento em que a criança precisa programar o protótipo. Uma necessidade que encontramos, foi a de conseguir trazer uma melhor efetividade para essas atividades que envolvem a Robótica Educacional. Para isso, utilizamos a proposta de George Pólya, em sua heurística, para resolução de problemas. A Robótica Educacional, sendo utilizada de forma aliada à resolução de problemas de Pólya (2006), pode e tem contribuído com o processo de construção de sentido ao conhecimento matemático, permitindo assim o rompimento com a matematofobia e transformando-a em matematofilia.

TIPOLOGIA DO CONTRATO DIDÁTICO

Nesta fala, que adveio da tese de doutoramento e de um artigo publicado pela Bolema no ano de 2024, propomo-nos articular o Contrato Didático com a perspectiva psicanalítica da Relação ao Saber, uma vez que a sala de aula, onde o Contrato Didático se estabelece, é um espaço de subjetividade/intersubjetividade dos alunos e do professor, em estreita relação, constituindo, portanto, um contexto possível para uma proposta de tipologia para o

Contrato Didático. Tais relações intersubjetivas se dão, particularmente, a partir das representações que tomam lugar como mediadoras das relações que se materializam e que são mediatizadas pelo Contrato Didático praticado pelo professor.

O Contrato Didático diz respeito ao conjunto de regras explícitas e, principalmente, implícitas, que regulam o funcionamento didático da sala de aula de uma escola. Inicialmente, tal noção se referiu à prática no plano específico de uma sala de aula de Matemática. Ele nasce no bojo da relação didática e esta sintetiza uma série de relações sociais, que se revelam no espaço sociotemporal e na ecologia da sala de aula, que envolve um professor, seus alunos e um objeto de saber. Todo contrato, segundo Brousseau (1996), é único e instável, uma vez que os saberes envolvidos na relação didática não são apenas aqueles que o professor quer que o aluno aprenda e que foram retirados dos referenciais curriculares, das produções científicas e dos livros didáticos.

Desse modo, buscamos em Nimier (1988) e no seu estudo a base, principalmente, por apresentar uma perspectiva psicanalítica sobre o trabalho dos professores, especialmente no aspecto concernente à relação ao saber matemático e às atitudes deles em relação aos seus alunos, pilares de sustentação do sistema didático, logo, do Contrato Didático. Encerra-se aí o triângulo das situações didáticas e que configura o sistema didático: professor, aluno e saber, numa relação estreita e intencional. Entretanto, é preciso salientar que não há uma sobreposição da Tipologia aos Modos de Nimier. Assim, abaixo, elencamos nossa Tipologia do Contrato Didática, na qual construímos 4 tipos de contratos que acontecem em uma sala de aula de Matemática:

FIGURA 1: Tipologia do contrato didático

	Contrato Projetivo	Contrato Persecutório ou Perverso	Contrato Narcisista	Contrato Idealizado
Características dos contratos	O professor de Matemática, em seu percurso como aluno, teve um relacionamento com o saber matemático nem sempre 'harm0nioso', contudo essa experiência não o fez abandoná-la.	O professor tem uma atitude muito protetora para com a Matemática, ou seja, durante sua história com essa disciplina ele sofreu muito e teve que se esforçar para obter sucesso, isso provocou um certo ressentimento com quem não valoriza ou com quem faz pouco caso em aprendê-la.	O professor tem um relacionamento prazeroso com a Matemática, deixando claro para que todos vejam seu prazer em saber. Esse saber o diferencia da maioria das pessoas, tornando-o o centro das atenções por onde passa.	O professor percebe a Matemática como existente no mundo, uma ciência nascida da necessidade humana, logo em construção. Um objeto que faz parte do cotidiano e, portanto, de forma mais ou menos intensificada, todas as pessoas se utilizam dela.
Representação do professor em relação à matemática	É percebida como um objetivo que está no mundo e tem uma função determinada, ou seja, ela serve as ciências com o intuito de desenvolver a sociedade.	Algo que é interno ao sujeito sem ter necessariamente que se expressar na realidade, pois ela estruturaria o pensamento.	Objeto idealizado que leva a um mundo de milagres ou de refúgio.	• Objeto a ser construído ou verdade a ser descoberta; • Objeto de libertação do sujeito.
Atitudes do professor em relação aos alunos	• Próximo aos alunos. • Tenta evitar que seus alunos passem pelas dificuldades que ele passou. * Quer desenvolver no aluno o desejo/gozo pela Matemática. • Criação de novos métodos pedagógicos.	• Prefere a Matemática ao ensino; • Oscila entre distância e aproximação dos alunos, mas essa, fundamentalmente de forma perversa; • Fortemente marcado por contratos diferenciais.	• Relação professor-aluno quase inexiste, só acontecendo para exaltar o professor. Professor-saber quase simbiótica. • A sala de aula é um palco para exaltar as qualidades do professor. Alunos como meros expectadores.	• Próximo aos alunos. • Crença na capacidade de aprendizagem dos alunos.
Efeitos de contrato mais evidenciados	Topázio, Jourdain e uso abusivo de analogias.	Não há efeitos de contrato relacionados a esse contrato.	Não há efeitos de contrato relacionados a esse contrato.	Deslize metacognitivo, Topázio, Jourdain e uso abusivo de analogias.
Configurações do TSD	Professor mais próximo do aluno e, por vezes, ambos meio distanciados do saber (pelo sofrimento causado).	Professor oscilando entre proximidade e distância do aluno, e o saber mais distanciado do aluno e mesmo do professor (dado seu caráter – saber intangível.	Relação triangular centrada no professor, e aluno e saber em posições secundárias.	Relação em parte mais "equilibrada". Triângulo mais equilátero. O "saber do professor" mais evidenciado do que sua natureza epistêmica. (Pouco controle da vigilância epistemological).

FONTE: autoria própria.

CONCLUSÃO

Acreditamos que há importantes aspectos ainda a serem contemplados e investigados no âmbito de uma pesquisa empírica, com uma amostra considerável de professores, no que diz respeito à proposição de uma Tipologia de Contrato Didático. Todavia, entendemos que a modelização se configura como um ponto de partida crucial para os estudos que pretendam se debruçar sobre essas questões

REFERÊNCIAS

ALBINO, H.E.V; SANTOS, Y. A; MEDEIROS, K. M. Os jogos matemáticos para minimizar a matematofobia dos alunos: um encontro no laboratório de matemática**. Paraná: Atena**, 2019. 81-89 p. ISBN 978-85 7247-545-7. Disponível em: <https://www. atenaeditora.com.br / wp-content/ uploads/ 2019/08/E-bookEnsino-Aprendizagem-de- Matematica.pdf> Acesso em: 22 dez de 2020.

BROUSSEAU, G. **Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques**. (1984).

BROUSSEAU, G. Le contrat didactique: le milieu. **Recherche en Didactique des mathématiques.** v. 9. (1988)

BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da didáctica da Matemática. In: BRUN, Jean. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 35-113. (1996).

BORBA, V. M. L. **A sala de aula como espaço psíquico**: articulações entre a didática, a psicanálise e a relação ao saber na proposição de uma tipologia de contrato didático. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE. (2018).

LIMA BORBA, V. M; BRITO LIMA, A. P; CAVALCANTI, J. D. B. Tipologia do Contrato Didático: um estudo teórico. **Bolema (Boletim de Educação Matemática**, v.*38*, 1-24. (2024).

NIMIER, J. L'enseignant et la représentation de sa discipline. **Recherche & formation**, v. 1, n. 1, p. 51-61. (1987).

NIMIER, J. **Les modes de rélations aux mathématiques**. Paris: Méridiens-Klincksieck. (1988).

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLYA, G. A **Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro, RJ: Inter ciência, 2006.

SESSÃO COORDENADA, Formação de professores de 1.ª a 4.ª séries. In:, 1., 1987, São Paulo. **Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática,** 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4 – 14, 1986.



REFLETIR, PESQUISAR, PARTILHAR: A LAICIDADE E A EDUCAÇÃO EM DEBATE NO FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPED)

Anna Carolina Dias Mendes
Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora. Minicurrículo da autora.

1 INTRODUÇÃO – DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente texto deriva de um trabalho apresentado no Fórum Internacional de Pedagogia, em Serra Talhada/ Pernambuco, de 28 a 30 de Maio de 2025. A pesquisa desenvolvida, de cunho qualitativo, trata de um trabalho de conclusão de curso em andamento, na graduação em Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O interesse pela pesquisa nasceu das inquietações da pesquisadora de estar inserida num Terreiro de Umbanda, porém, afirmar que a pesquisa é por isso, não é suficiente para explicar o campo de pesquisa escolhido, inclusive tal afirmação pode desenvolver um equívoco metodológico no trabalho. Esta posição interfere na escrita, na maneira de acesso o campo e diálogo com o mesmo. A forma de estar inserida, produz conhecimentos e resultados específicos, partindo de uma escrita vivida numa perspectiva corporificada (Haraway,1995 apud Favero, 2020.p,6). A pesquisa nessas condições, e os saberes localizados (Haraway,1995 apud Favero, 2020.p,8) produzem um compromisso ético e com as circunstâncias que me levaram a iniciar esta pesquisa.

A princípio, o objetivo central da pesquisa é investigar como uma determinada escola pública no Município de São Gonçalo, acolhe ou exclue jovens que estão inseridos em Terreiros (Umbanda e Candomblé), tendo como inspiração Stella Caputo, pesquisadora do recente campo de pesquisa de crianças de terreiro, abre caminhos para visualizamos as crianças e jovens de terreiros e as opressões que cruzam os caminhos dessas vivências entre Terreiro e escola.

Partindo para a análise da Legislação e tendo Cunha (2018) como referencial para problematização com foco no ensino religioso nas escolas públicas. A Constituição Federal de (1988) garante o ensino religioso como facultativo. O ensino religioso

(ER) faz parte dos currículos das escolas públicas, mas a matrícula é opcional e a disciplina trata de caráter não confessional, ou seja, não deve ensinar ou impor uma única religião, mas promover o respeito religioso e cultural. Contudo, Cunha (2018) defende que a educação pública é vista como um "campo de disputas" — não apenas pelo conteúdo técnico-pedagógico, mas por visões de mundo, valores morais e éticos, e também pela influência religiosa ou não.

Tendo em mente esse campo de disputa, no Estado do Rio de Janeiro, existe a Lei Estadual 3.459/2000, que abre caminhos para que o ensino religioso ganhe espaço nos currículos das escolas públicas de forma confessional, ou seja, o ensino é feito a partir de uma perspectiva de uma única religião. O ensino religioso confessional contraria o princípio da laicidade do Estado exposto na Constituição, já que oferece uma única religião e não garante a liberdade de crença. A presença desta lei no Estado destaca o que Cunha (2018) vem problematizando.

Nesse sentido, a ambivalência normativa que diz que as leis e normas sobre ensino religioso e laicidade, são contraditórias. De um lado, a Constituição e a LDB dizem que o Estado é laico; de outro, existem rupturas que permitem que a ambivalência fortaleça esse campo de disputa entre ensino religioso e escolas públicas. As escolas públicas devem ser um espaço de diálogo e não imposição religiosa. A lei Estadual torna um fio condutor para a presente problematização, pois fere o princípio da laicidade, quando deixa de ser neutra e passar a privilegiar uma religião em detrimento de outras religiões, ou de quem não tem religião. Pensando nas tensões que permeiam o ambiente escolar:

Ao voltar a atenção para o interior das escolas públicas de ensino fundamental, vê-se que, mesmo onde os docentes declaram reconhecer a legitimidade do Estado laico, existem orações em reuniões de professores, celebrações de eventos do calendário cristão, apresentação de alunos em datas festivas, com músicas religiosas e textos bíblicos afixados em salas de aula e corredores. Mais do que os alunos, os professores é que têm o impulso para trazer a religião para dentro da escola. Muitos deles, são adeptos de religiões cristãs, que incentivam seus fiéis ao proselitismo, de modo que lhes parece natural a utilização do espaço público da escola para propagarem suas crenças mediante práticas supostamente universais.

Desse modo, a presença da religião na escola acaba por se transformar na imposição de práticas religiosas e motivo para acirrar diferenças e abafar vozes minoritárias, particularmente, os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros e do espiritismo kardecista. E isso ocorre até mesmo onde o ER não é ministrado (Silva, 2013, apud Cunha 2018).

Este trecho demonstra o debate que Cunha (2018) problematiza sobre as tensões entre laicidade e práticas religiosas nas escolas públicas. Na prática, mesmo com os professores reconhecendo a Laicidade do Estado, ou seja, que a escola deve ser neutra em matéria religiosa, práticas religiosas continuam ocorrendo no cotidiano escolar. Cunha (2018) defende que, apesar do crescente campo de pesquisa, ainda, há poucos dados quantitativos a respeito da presença da religião nas escolas públicas e que os mais amplos provêm dos questionários da Prova Brasil, respondidos pelos diretores das escolas públicas do país.

Quando pensamos nas crianças que não fazem parte das religiões hegemônicas, como as crianças que vivenciam o espaço-tempo dos terreiros, qual é o lugar ocupado por elas nas escolas que, mesmo com a Laicidade do Estado garantida pela Constituição Federal, continuam a ter práticas religiosas no ambiente escolar? Stella Caputo (2012) é uma das principais pesquisadoras no Brasil, que visa investigar como as escolas públicas se relacionam com esses sujeitos e como o racismo religioso que as crianças do axé (Candomblé e a Umbanda) sofrem dentro das escolas, atingem suas vidas, sendo a pioneira com estudos de crianças de terreiro. Em muitos casos, a negação da própria identidade religiosa é uma maneira de se ver livre do estigma.

A necessidade da estigmatização para afirmar o que é normal, regular, padrão. Trata de uma relação de poder sobre o outro, que não corresponde ao que é aceito socialmente. No caso das religiões de matriz africana, é um estigma que visa apagar, silenciar uma epistemologia de origem afro-brasileira, uma maneira de estar no mundo que rompe com a herança colonial deixada pelo modelo colonizador dominante. Nogueira (2023, p 88) defende que a denominação intolerância religiosa, reduz a dimensão da violência que as religiões de matriz africana sofrem. O racismo faz parte de um sistema racial de negação da identidade do outro, dos saberes e das maneiras de entender e perceber o mundo. Tendo em mente uma escrita corporificada e que fazer pesquisa é, sobretudo, fazer escolhas, por isto, defendo e utilizo o conceito de racismo religioso para tratar das opressões que o povo de axé sofrem.

O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças, não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida. É provável que o termo "intolerância" seja mais aceito por conta dos mitos da democracia racial e da democracia religiosa (laicidade).

No Brasil, tudo o que colocar o povo brasileiro em uma posição cordial, será mais aceito do que qualquer noção que confrontá-lo ou que pode colocá-lo na posição de extremista, excludente e violento (Nogueira, 2023, p 89). Dialogando com o conceito de interseccionalidade, Collins (2016) compreende como múltiplas relações de poder assombram corpos não-hegemônicos.

Nesse contexto, defendemos o espaçotempo, como Ferreira (2020) para defender os terreiros como espaçotempo de aprender e ensinar. A interseccionalidade trata de uma ferramenta teórica, política e metodológica, que busca cruzar diferentes opressões para produzir uma análise mais complexa das desigualdades que atingem os corpos. Da pesquisa apresentada, é impossível problematizar a situação ocorrida sem uma análise interseccional, por isto, desenvolvemos uma argumentação da situação ocorrida me valendo da intersecção entre religião, raça e gênero.

Com essa ferramenta analítica, observamos que essas opressões não tratam apenas de vivências pessoais do estudante, mas de um resultado histórico da formação da sociedade que normatiza

o estigma. Quando analisamos a opressão vivida, podemos compreender que o estudante foi atravessado por três marcadores sociais produzidos historicamente pelo modelo colonial de sociedade: raça, pois o racismo estrutural está entrelaçado nas estruturas sociais, políticas, e culturais da sociedade brasileira, moldando relações de poder; gênero, já que, em uma sociedade patriarcal, trata de uma construção social que é aprendido, ensinado e reproduzido nas relações sociais; religião, pois há religiões que são aceitas socialmente, e que possuem valor simbólico, elas que definem o que é considerado moral,certo e legítimo, como o cristianismo. E pensando nas religiões de Matriz Africana, há um estigma que as posicionam como preteridas.

REFLETINDO, PESQUISANDO E PARTILHANDO: TECENDO PONTES ENTRE SERRA TALHADA E SÃO GONÇALO

Partindo para o lugar da pesquisa, entedemos a necessidade ética e política de situar quem lê o presente trabalho. O município onde o trabalho é desenvolvido, está localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e apresentou, segundo dados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população total de 896.744 habitantes. Sendo o segundo município mais populoso do Estado, consolidando-se como um dos principais centros urbanos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Para cumprir com os desafios de uma escrita corporificada, Favero (2020) e entender como o município vem se relacionando com as religiões de matriz africana, principalmente, porque o presente município é visto como o “Berço da Umbanda” (São Gonçalo, 2023). A noção de que a Umbanda tenha se formado no município parte do encontro entre kardecismo e culto afro-brasileiro.

A religião teria origem quando kardecistas de classe média, começaram a mesclar suas práticas religiosas, com elementos das religiões afro-brasileiras (Brown,1985 apud Nogueira, 2022). Esta relação deu origem ao que muitos pesquisadores chamam de Umbanda Branca, uma Umbanda que firma seu ponto no referencial que destitui ao máximo a simbologia afro-brasileira. Para uma parcela do movimento umbandista, a fundação da religião está diretamente ligada a Zélio de Moraes e a manifestação do caboclo das sete encruzilhadas ocorrida com a fundação da Tenda Espírita.

Nossa Senhora da Piedade, em Neves (MG), se valendo da escrita corporificada, uma escrita numa lógica política, ética e epistemológica, que rompa com esta ideia dominante. Tendo Tata Tancredo, mais conhecido como “Tata Ti Inkice da Omolocô” como guia na concepção de Umbanda Africanizada. Nogueira,(2022) pesquisou em sua tese de doutorado, a trajetória de Tatá. Trata-se da principal liderança religiosa entre 1950 a 1979 (RJ) foi uma figura central na construção de uma identidade Umbandista africanizada.

Contrariando essa lógica de que São Gonçalo é berço da Umbanda com Zélio de Moraes como principal percurso, Tata Tancredo defendeu que a Umbanda não teria nascido no Brasil, mas no continente africano, especificamente na Angola, trazida para esta terra por africanos, que foram raptados para reproduzir o sistema cruel de mão de obra escravizada. Pensando na identidade Umbandista, o trabalho desempenhado por Tatá, é de suma

importância para defender as origens da religião, pois o mesmo procurou firmar a identidade, tendo como referencial o povo bantu, e não com referenciais que procuraram ao máximo se distanciar da origem afro-brasileira da religião.

Procuramos refletir e partilhar as tensões que permeiam o campo de estudo, desenvolvendo um referencial teórico que dá suporte epistemológico para a presente comunicação e para cumprir com os desafios de uma escrita corporificada, uma escrita que nasce de um lugar de fala, de dentro do terreiro, pensando no campo na sua dimensão micro. Quando propomos uma escrita corporificada, entendemos os desafios que essa dimensão possui e dos compromissos também, pois temos um compromisso ético com as pessoas envolvidas,e um compromisso próprio, pois esta pesqusiadora manté uma relação ineparável, que faz escolhas que entendo ser necessário para romper com saberes dominantes.

Nesse sentido, nos identificamos no campo da identidade umbandista. Ao mesmo tempo, nesse privilégio, também, há sua dimensão problemática. Tentando poetizar a escrita acadêmica, nos fazemos da famosa frase do poeta José Saramago (1977,p.8): "é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós". Utilizamos essa metáfora para pensar na nossa posição como sujeita no campo, quando estamos imersos, temos certas dificuldades de enxergar a dimensão completa e, por isso, é necessário sair da ilha, para ter uma visão clara do campo.

Entendemos que fazer esse caminho, é uma estratégia de pesquisa que, talvez, seja necessário em certa medida na relação sujeita-pesquisadora na produção de conhecimento. Sujeita que reconhece a própria presença, história e identidade no processo da pesquisa. Rompendo com essa ideia dominante de conhecimento neutro.

Firmando essa percepção de sujeita-pesquisadora na ideia de Grada Kilomba, "quando acadêmicos brancos reivindicam que nossas pesquisas acompanhem um discurso neutro,eles não reconhecem o fato que eles já escrevem de um lugar específico, que não é neutro, nem objetivo,nem universal,mas dominante" (Kilomba,2008.p,58).

A pesquisa não tem pretensão de ser neutra, justamente pela posição ocupada, como filha de santo do terreiro e uma pesquisadora rodante, a forma como de estar inserida, exige uma postura ética, já que fornece uma percepção atenta e respeitosa das dimensões do terreiro. Mas entendemos que o exercício do "sair da ilha" é necessário para se distanciar do próprio contexto para refletir criticamente sobre ele. "ver a ilha" para compreender o que antes via de forma limitada e "voltar a ilha" pois após a reflexão, retorna com um olhar ampliado e mais consciente do papel como sujeita pesquisadora.

A relação apresentada no texto, epistemológica, ética e política, faz necessário uma explicação dos conceitos. Da dimensão epistemológica da pesquisa, diz respeito ao modo de produção do conhecimento: O lugar de onde a pesquisadora fala (ponto de vista teórico e social), as bases filosóficas que sustentam a investigação (decolonial), as perguntas que se faz, os métodos escolhidos e o que se considera válido como conhecimento.

Da dimensão ética trata da relação entre pesquisadora e as sujeitas/os da pesquisa. Além de assinar um termo de consentimento, envolve respeito, escuta,

sensibilidade e responsabilidade com quem compartilha experiências. Trata-se, também, de reconhecer o outro como sujeito, que co-constrói o conhecimento da pesquisa, não como objeto que se extrai os dados necessários para a pesquisa. Nessa relação de co-construção, o cuidado com as narrativas, de não expor, não estigmatizar, não silenciar também compõe a dimensão ética da pesquisadora.

A dimensão política diz respeito ao sentido social da pesquisa, aos interesses que ela serve e às transformações que pode provocar. Uma pesquisa que se firma nessa relação epistemológica, ética e política, assume um compromisso com a justiça social, com a democratização do saber e com o enfrentamento de opressões sociais. Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2008) questiona quem tem o direito de produzir conhecimento e quais saberes são reconhecidos como legítimos.

Problematiza que a epistemologia ocidental é marcada pela colonialidade, ou seja, pela exclusão das vozes negras, femininas e não ocidentais. Então, quando firmaos nossa análise, tecendo pontes entre o terreiro e a escola, buscamos decoloniizar a epistemologia e romper com a visão eurocêntrica da produção científica.

CONCLUSÃO

Neste momneto, é imprescindível reafirmar que o presente texto deriva do trabalho intitulado "Relações de Laicidade na Educação: um estudo de caso em uma escola pública no município de São Gonçalo", pesquisa de conclusão de curso, apresentada no Fórum Internacional de Pedagogia em Serra talhada (FIPED,2025). Buscamos a Constituição(1988) para problematizar a ambivalência normativa que Cunha (2018) apresenta nos seus trabalhos, onde investiga a relação entre a laicidade do estado e a educação pública. Apresentamos o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Stella Caputo, para pensarmos nas crianças e jovens que ocupam o espaço-tempo do terreiro e como o racismo religioso atinge suas identidades religiosas.

Para cumprir com os desafios que a escrita corporificada exige, apresentamos a noção de racismo religioso de Nogueira (2020), já que quando pensamos no conceito de intolerância religiosa para o povo de axé, se torna insuficiente para explicar o tipo específico de violência sofrida pelas religiões de matriz africana. Dialogamos com o conceito de interseccionalidade Collins (2016), para compreender as múltiplas opressões e como elas se cruzam atingindo os corpos não-hegemônicos, além de problematizar e analisar os três marcadores sociais que estigmatizam o estudante dentro do espaço da escola. Entendemos que não se trata de uma vivência única e sim de um processo histórico de formação de sociedade.

De forma sucinta, desenvolvemos uma argumentação sobre o local que a pesquisa é desenvolvida, sobretudo, uma argumentação sobre o mito de que São Gonçalo é berço da Umbanda. Já que da dimensão epistemológica, romper com essa noção que corre, gira para embranquecer a religião, é fundamental para o nosso trabalho. Refletimos e partilhamos a noção como sujeita-pesquisadora, que guia as dimensões epistemológica, ética e política do trabalho.

Pensando na relação sujeita-pesquisadora, é importante deixar claro a relevância de ter ocupado o espaço do Fórum Internacional de Pedagogia, realizado

em Serra Talhada, e como representou uma experiência formativa e simbólica de grande importância para os estudantes da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Estar em um espaço de circulação e produção de conhecimento científico é, também, afirmar que, nós, sujeitas\os da periferia têm direito à palavra, à pesquisa.

Ao apresentarmos nossas investigações, ocupamos lugares historicamente negados à população periférica, e reafirmamos que o saber acadêmico se constrói na diversidade de experiências e trajetórias. Nossa presença nesse evento, amplia o horizonte da universidade, inscrevendo outras vozes, outras epistemologias e outras formas de pensar a educação – mostrando que produzir conhecimento é também um ato político de resistência e pertencimento.

REFERÊNCIAS

CAPUTO,Stella Guedes. **Educação nos Terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de janeiro:Pallas,2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educação & Sociedade** (Campinas), v. 39, n. 145, p. 890–907, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101 -73302018000400890&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 26 out. 2025.

COLLINS, P e BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FAVERO,S.R. Pesquisando a dor do outro:os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**,{S.I}, v.15,n.3, p. 1-16,2020.

FERREIRA, João Victor Gonçalves. Terreiro é lugar de aprender: pensando as infâncias nos espaços educativos dos terreiros. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 103–116, jul./dez. 2020

KILOMBA,Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019. p.58.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen livros, 2020.

NOGUEIRA, Farlen de Jesus. **O Tata Ti Inkice da Omolocõ:** Tancredo da Silva Pinto, clivagens e disputas no campo religioso umbandista do Rio de Janeiro (1950-1979). 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia,2022

RIO DE JANEIRO**. Lei n. 3.459 de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00

SÃO GONÇALO. **São Gonçalo realiza a Semana da Umbanda**. Prefeitura de São Gonçalo, 17 de agosto. 2023. Disponivel em: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo-realiza-a-semana- da-umbanda.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.







SABERES DA DIDÁTICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Iandra Fernandes Caldas
Doutora em Letras pelo PPGL/CAPF/UERN - 2021, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - POSEDUC/UERN (2013), Especialização em Psicopedagogia pela FVJ/CE (2004), Pós Graduação em Literatura e Estudos Culturais CAPF/UERN (2009), Graduada em Pedagogia pelo CAPF/UERN (2001). Atuação Profissional: Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN (2011-Atual), Departamento de Educação-DE com Dedicação Exclusiva. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/CAPF/UERN (2023 - Atual).

Hermenegildo Moreira da Costa Neto
Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PPGE/UERN; graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN no Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES. Faz parte do Grupo de Pesquida e Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étinico-Raciais da UFRN/CERES e do Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização do Professor.

Mateus Holanda de Queiroz
Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/UERN. Membro do projeto de pesquisa Nos Meandros da Memória: a formação, o desenvolvimento profissional docente e o ensino; atuou como bolsista do projeto de extensão BALE EM CENA (2024); voluntário do Programa Biblioteca Ambulante Literatura nas Escolas (BALE); Monitor Voluntário do projeto de ensino, A Brinquedoteca como espaço de ludicidade e aprendizagem: saberes necessários para atuação na prática, CAPF/UERN; Participou como Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2022-2024).

INTRODUÇÃO

A docência constitui-se como uma profissão que articula saberes diversos, os quais se entrelaçam na prática pedagógica e configuram a identidade e a profissionalidade do professor.

A complexidade da ação docente exige que o educador desenvolva um saber-fazer que ultrapasse o domínio técnico, incorporando dimensões éticas, políticas, epistemológicas e humanas.

Compreender os saberes da didática, a formação e o desenvolvimento profissional docente, são fundamentais para pensar uma educação de qualidade e socialmente comprometida. Autores como Pimenta (2012) e Libâneo (2011) ressaltam que o trabalho do professor está ancorado na mediação entre o conhecimento científico, a prática pedagógica e a realidade dos alunos. A didática, como campo de conhecimento e prática, torna-se essencial na constituição do ser professor, pois permite compreender o ensino como atividade intencional, reflexiva e transformadora. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional docente, conforme discutem Tardif (2012), Nóvoa (1992) e Shulman (1986), exige o reconhecimento de que o professor é

produtor de saberes e protagonista de seu processo formativo.

Diante dessas perspectivas, este artigo busca discutir os saberes da didática e sua contribuição para a formação e o desenvolvimento profissional docente, destacando os desafios e possibilidades da profissão no contexto educacional contemporâneo.

A DIDÁTICA COMO CAMPO DE SABER E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A didática constitui-se como o núcleo articulador da formação docente. Para Libâneo (2011), ela é o campo que estuda o processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões, orientando o professor na organização e mediação do conhecimento escolar. O autor entende a didática como a teoria do ensino, responsável por refletir sobre o modo como se ensina e como se aprende, articulando os objetivos educacionais às condições concretas de aprendizagem. O objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar. A didática, como disciplina pedagógica, se incumbe de investigar as condições, os meios e os modos de condução do ensino para os fins de formação humana. (Libâneo, p. 26, 2011). Pimenta (2012) complementa essa compreensão, ao afirmar que a didática é, antes de tudo, uma mediação entre teoria e prática, que se realiza por meio da reflexão sobre o fazer docente. Para a autora, compreender a didática, é compreender o ensinar como prática social, pela qual o professor intervém na realidade de modo consciente e ético, mobilizando diferentes saberes.

Os saberes da didática não se reduzem a técnicas de ensino, mas abrangem o repertório epistemológico, ético e experiencial do professor, de forma que o ato de ensinar é entendido como um movimento investigativo, que implica leitura crítica do contexto e constante reconstrução do conhecimento pedagógico. O discutir a importância de o professor em formação compreender as diferentes bases teóricas que sustentam a Didática, reconhecendo-a como campo de saber que fundamenta o ensino e a aprendizagem em sua dimensão ética, política e social.

A partir de uma revisão delitera tura, os autores analisam como distintas epistemologias — entre elas, as abordagens crítico-social, desenvolvimental, histórico-crítica, dialético-materialista, intercultural, decolonial, complexa, transdisciplinar e multidimensional crítico-emancipatória (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023) — contribuem para a formação docente. Compreender a Didática enquanto área epistemológica, implica situar o professor como sujeito reflexivo e protagonista do processo educativo, capaz de articular teoria e prática de modo consciente, crítico e emancipador (Costa Neto; Batista; Caldas, 2025).

As diferentes abordagens didáticas (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), ao promoverem diálogo entre ciência, cultura e experiência, contribuem para a construção de práticas pedagógicas transformadoras e socialmente comprometidas. Ao dominar as múltiplas concepções de ensino, o professor desenvolve discernimento para fundamentar suas escolhas teórico-metodológicas, tornando-se capaz de construir uma docência crítica, investigativa e humanizadora, pautada no compromisso com a emancipação humana e com a formação integral dos sujeitos.

Portanto, a didática é simultaneamente ciência e prática, um campo que

produz saberes teóricos sobre o ensino e que se concretiza na ação educativa. Conforme lembra Saviani (2008), a prática pedagógica não é neutra, porém, carregada de intencionalidade política e social. Assim, os saberes didáticos precisam ser compreendidos como parte de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O debate sobre os saberes docentes ganha centralidade nas discussões contemporâneas sobre a formação de professores. Tardif (2012) argumenta que os saberes do professor são múltiplos e se originam de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Essa diversidade revela que o conhecimento docente é situado, construído na prática e em constante reelaboração.

A partir de perspectiva semelhante, Mizukami (1986) considera que o processo formativo do professor se constitui como um espaço de apropriação e reconstrução de saberes pedagógicos, em que o sujeito aprende a ensinar, ao refletir sobre suas ações. Para a autora, a prática pedagógica é campo de pesquisa e de produção de saberes, o que reforça a ideia do professor como intelectual reflexivo. Shulman (1986) contribui de maneira decisiva para esse debate, ao propor o conceito de "conhecimento pedagógico do conteúdo" (pedagogical content knowledge), que articula o saber disciplinar ao saber pedagógico. Para ele, o bom ensino não depende apenas de dominar o conteúdo, mas de saber como ensiná-lo, considerando as necessidades, as linguagens e as experiências dos alunos.

No contexto brasileiro, Pimenta (2012) e Libâneo (2011) defendem que a formação docente deve estar fundamentada na integração entre teoria, prática e reflexão crítica, orientando-se por princípios éticos e políticos, que considerem a realidade social da escola. Essa formação, segundo Caldas (2021), é um processo complexo, permanente e que não se restringe à formação inicial ou continuada oferecida pelas instituições, e deve valorizar o conhecimento que o professor constrói no cotidiano, pois é nesse espaço que emergem os saberes que dão sentido à profissão docente. Desse modo,

> A formação é intrínseca, se refere à ação educativa disseminada entre os futuros professores ou entre os professores em fase de atualização do conhecimento e que tem apoio da equipe pedagógica, mas que se materializa no investimento pessoal, no trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Caldas, p. 128, 2021).

A formação docente, na perspectiva adotada, configura-se como um processo complexo e contínuo, intrinsecamente ligado ao conceito de Bildung (formação ou desenvolvimento humano). Distanciando-se de uma noção extrínseca e meramente impositiva, essa formação se manifesta como autoformação participada e interformação, ocorrendo ativamente nas interações do sujeito, sobretudo, no ambiente de trabalho e com o suporte da equipe pedagógica.

Sua natureza é, portanto, processual e permanente, não se restringindo à formação inicial, mas estendendo-se por toda

a trajetória profissional (e, conforme o escopo da pesquisa, para além da aposentadoria). Esse movimento formativo possibilita, por fim, a construção da identidade docente, resultado de um investimento pessoal, livre e criativo na gestão dos próprios percursos e projetos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIMENSÕES E DESAFIOS

O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo contínuo, dinâmico e coletivo, que envolve a formação inicial, a prática e a formação permanente. Nóvoa (1992) propõe que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado à construção da identidade docente, que se consolida na relação entre experiência, saber e compromisso ético com a educação. Tardif (2012) e Nóvoa (2009) convergem ao afirmar que a profissionalização docente depende da valorização da experiência e da autonomia intelectual do professor.

O desenvolvimento profissional, nesse sentido, exige reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento social da docência como profissão de saberes. Saviani (2008) acrescenta que o desenvolvimento profissional está, também, vinculado às condições objetivas de trabalho e às políticas públicas de valorização do magistério. Sem condições materiais e simbólicas adequadas, a formação contínua tende a perder seu caráter emancipador. Pimenta (2012) destaca que o desenvolvimento profissional deve promover a capacidade de pesquisa, estimulando o professor a compreender sua prática como campo de investigação e produção de conhecimento. Essa perspectiva dialoga com a noção de "professor-pesquisador", defendida por Caldas (2021), que entende o desenvolvimento profissional como um movimento de formação pela prática, em que o docente aprende ao refletir, investigar e intervir em seu próprio fazer. Para Caldas (2021) o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é definido como um processo de crescimento e evolução que exige a harmonização de fatores internos e externos à docência. A autora enfatiza que o DPD transcende a mera atualização de conhecimentos, focando na ampliação da capacidade de atuação do professor, sendo inseparável de sua prática e de seu contexto. Assim, a autora adota uma definição que integra o desenvolvimento da pessoa e do profissional, articulando a teoria e a realidade do trabalho.

Vale, ainda esclarecer que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto, há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. (Caldas, 2021, p. 132).

Essa perspectiva reforça a natureza dinâmica e contínua do DPD, que se constrói ao longo de toda a trajetória de vida do docente, indissociável, portanto, do conceito de formação intrínseca. A autora estabelece a conexão entre a formação e o desenvolvimento profissional como um movimento constante de autoconstrução e ressignificação, que se configura a partir das experiências e da memória. Em coautoria, ao discutir a essência desse processo, Caldas e Sampaio (2023, p. 1-25) afirmam que:

> Entende-se, a partir daí, que a formação e o desenvolvimento profissional

> docente constituem um processo, vão se configurando no decorrer das trajetórias individuais que se fazem socialmente. (Caldas; Sampaio, 2023, p. 1-25, citado em artigo derivado da tese).

Um processo permanente de construção de saberes e de identidade, que requer tanto o aprofundamento teórico-metodológico (qualificação) quanto a reflexão crítica sobre o contexto real de trabalho (condições concretas), permitindo a evolução da prática e do ser professor. O desenvolvimento profissional docente requer o equilíbrio entre as dimensões pessoal, institucional e social da profissão, implicando tanto o compromisso individual do professor com sua formação quanto a responsabilidade coletiva das instituições e das políticas educacionais.

Quando se pensa em um DPD, também, é possível articular o mesmo viés crítico que já vinha sendo discutido dentro da Didática, o que implica em pensar um movimento externo e interno do professor, que não se compraz com a realidade como é posta, mas assume seu papel transformador nela. Essa inconformidade resulta, neste ponto de vista, com as mudanças sociais efetivas que acontecem a partir da ação docente no mundo e com o mundo. Para tanto, esse desenvolvimento se resume em:

> [...] o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo intencional que vai além da simples aquisição de conhecimentos. Esse movimento consciente impulsiona o crescimento e a melhoria da prática docente, promovendo o aperfeiçoamento individual e social na qual o docente se insere. Dessa forma, o DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) deve ser visto como um caminho de evolução constante, que demanda reflexão, flexibilidade e compromisso com a renovação contínua do educador e do ambiente em que atua (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Compreende-se que o desenvolvimento profissional docente ultrapassa a ideia de aperfeiçoamento pontual se consolida como um percurso formativo, que integra dimensões humanas, éticas e políticas da profissão. Esse processo contínuo reflete a indissociabilidade entre teoria e prática, entre o ser e o fazer docente, reafirmando o papel do professor como sujeito reflexivo e produtor de saberes. O DPD, portanto, implica a construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade educacional e com a emancipação dos sujeitos, sustentada pelo diálogo entre experiência, pesquisa e compromisso social. Assim, fortalecer o desenvolvimento profissional docente, significa investir na qualidade da educação e no reconhecimento da docência como prática intelectual e socialmente relevante.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E OS SABERES DA PRÁXIS

A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de saberes, atitudes e valores que caracterizam o exercício ético e reflexivo da docência. Nóvoa (2009) entende a profissionalidade como o processo de reconstrução permanente da identidade docente, sustentado pela colaboração, pela pesquisa e pela reflexão sobre a prática. Caldas (2021) reforça que a profissionalidade se consolida no diálogo entre o saber teórico e o saber experiencial, na medida em que o professor constrói significados sobre sua prática e se reconhece como sujeito de conhecimento. Assim, o exercício da docência torna-se espaço de formação permanente e emancipação intelectual.

A didática, nesse sentido, é o eixo que dá unidade aos saberes docentes. Como ressalta Libâneo (2011), ela orienta o professor na tarefa de planejar, conduzir e avaliar o processo educativo, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem. Portanto, o fortalecimento da profissionalidade docente exige uma didática comprometida com a formação integral do sujeito e com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

CONCLUSÕES REFLEXIVAS

Refletir sobre os saberes da didática, a formação e o desenvolvimento profissional docente, é compreender que o ato de ensinar transcende o domínio de técnicas, métodos ou conteúdos e se afirma como uma prática essencialmente humana, social e ética. Ensinar, implica escolhas conscientes, valores assumidos e compromissos com a emancipação e a formação integral dos sujeitos. Nesse movimento, o ensino se configura como um espaço de diálogo, de escuta e de construção coletiva de sentidos, em que o professor atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de processos formativos e transformadores da realidade.

A didática, enquanto campo de saber e prática, ocupa lugar central nesse processo, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, entre o conhecimento científico e a experiência vivida na escola. É por meio dela que o professor reflete criticamente sobre seu fazer, ressignifica suas ações e compreende o ensino como prática social e política. O professor, nesse contexto, assume o papel de sujeito ativo, produtor de saberes e protagonista de sua própria formação, construindo sua profissionalidade em permanente diálogo com as condições concretas de trabalho e com as demandas da sociedade.

Autores como Pimenta, Libâneo, Caldas, Tardif, Nóvoa, Shulman, Saviani e Mizukami, evidenciam que o desenvolvimento profissional docente se ancora na reflexão sobre a prática, na pesquisa e na colaboração entre pares, dimensões que consolidam uma docência crítica e investigativa. O desafio contemporâneo da educação, portanto, consiste em fortalecer essa perspectiva de formação contínua e comprometida com a transformação social, capaz de articular saberes teóricos e práticos na busca por uma escola mais justa, democrática e humanizadora. Assim, reafirma-se o sentido ético e político da profissão docente como espaço de resistência, criação e esperança, onde o ensinar se traduz em um gesto de compromisso com a vida e com a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros**. 2021. 294f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

CALDAS, Iandra Fernandes; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Memória, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: construindo aprendizagens ao longo da vida. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI: 10.22196/rp.v25i1.7784.

COSTA NETO, H. M. da; BATISTA, B. S.; CALDAS, I. F. Epistemologias didáticas

para formação de professores: uma questão em debate: Didactic Epistemologies for Teacher Training: A Debate . **Revista Cocar**, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/ index.php/cocar/ article/view/9494. Acesso em: 18 out. 2025.

DA COSTA NETO, Hermenegildo Moreira; PESSOA, Lindovon Dias; CALDAS, Iandra Fernandes. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas e Desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 471-484, 2024. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ ensinoepesquisa/ article/view/9807. Acesso em: 18 out. 2025.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

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

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval**. Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **EducationalResearcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

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



PARTE III

MINICURSOS E OFICINAS DO XV FIPED

XV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA





CRIATIVIDADE NA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA AUTÔNOMA E INOVADORA

Laura Annyelba Macedo de Brito
Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (2010). Possui especialização em Psicomotricidade Clínica e Relacional (2012) e em Docência e Tecnologia (2025). É professora efetiva da Educação Básica no município de Barra do Garças/MT, com experiência na gestão escolar como coordenadora pedagógica no CMEB Helena Esteves (2019-2025). Atuou como docente e supervisora de estágio no curso de Pedagogia do Centro Universitário do Vale do Araguaia UNIVAR (2022- 2025).

INTRODUÇÃO – EMENTA, RELEVÂNCIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criatividade na escola, entendida como prática pedagógica autônoma e inovadora, constitui um dos pilares para repensar a formação docente e os processos de ensino e aprendizagem em tempos de profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas. No contexto da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a docência criativa surge como resistência e insurgência diante de modelos pedagógicos lineares e burocratizados que ainda dominam a estrutura das escolas públicas.

A docência criativa vai além da dimensão técnica: ela representa a capacidade de o professor mobilizar sensibilidade, imaginação e criticidade para ressignificar a prática educativa. Conforme aponta Freire (1996, p. 32), "não há criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos". A criatividade, nesse sentido, é exercício de autonomia, diálogo e ética, pois envolve a coragem de reinventar e a responsabilidade de transformar.

Em meio a uma cultura escolar marcada por currículos engessados, metas padronizadas e avaliações externas, a criatividade se converte em ato político. O professor criativo torna-se um sujeito insurgente, pois questiona a lógica da homogeneização e propõe novos modos de ensinar e aprender, conectados à realidade e à singularidade dos estudantes. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Candau (2012, p. 13), quando defende que "a prática pedagógica insurgente é constitutiva da luta por uma escola democrática, plural e comprometida com os direitos humanos".

Na mesma direção, Moraes (2007, p. 23) argumenta que "a complexidade na educação abre caminhos para novas leituras da realidade, rompendo com a linearidade e possibilitando a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas". A docência criativa e complexa

implica reconhecer a incerteza e o diálogo como partes do processo educativo, favorecendo a construção de uma escola viva, plural e conectada às demandas do tempo presente.

A epistemologia da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin (2000), contribui para compreender que o ensino não deve fragmentar o conhecimento, mas religar saberes, emoções e experiências. Morin (2000, p. 14) afirma que "é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza e o imprevisto". Nesse horizonte, a criatividade docente representa o entrelaçamento de razão e emoção, teoria e prática, técnica e sensibilidade.

A relevância deste trabalho está, portanto, em destacar o papel da criatividade como potência emancipadora no fazer pedagógico. Trata-se de uma abordagem que compreende a escola como espaço de invenção, experimentação e resistência, onde professores e estudantes compartilham a autoria do conhecimento. Essa visão encontra em Suanno (2021, p. 92), ao afirmar que "a educação como prática social com justiça social requer uma abordagem criativa, complexa e transdisciplinar, que rompa com a lógica reducionista do ensino".

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é investigar como a criatividade pode ser mobilizada por professores da Educação Básica como potência autônoma e transformadora da prática pedagógica. Entre os objetivos específicos, destacam-se: Compreender como a criatividade docente se manifesta no cotidiano escolar; Identificar os desafios e as condições institucionais que dificultam ou favorecem práticas inovadoras; Apontar estratégias criativas já utilizadas por professores que contribuem para uma educação mais significativa; Provocar reflexões sobre o papel do professor como sujeito criador, autônomo e crítico diante dos desafios contemporâneos da escola pública.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi apresentado no Grupo de Trabalho (GT 35) "Gestão da Educação, Currículo Estágio na Formação Docente", realizado no dia 29 de maio de 2025, das 8h às 10h30, no canal digital do evento (*Google Meet*), sob a mediação dos professores Juliana Honorato Soares, Luiz Carlos Carvalho Siqueira, Maria Gislayne Borges Maia e Vitória Letícia Tomaz Lima, reunindo 16 apresentadores.

A pesquisa apresentada, adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na epistemologia da complexidade e nos princípios éticos da Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta pesquisas em Ciências Humanas. O *lócus* da investigação é composto por escolas públicas de Barra do Garças-MT, com foco em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os procedimentos metodológicos compreendem entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, observação participante em sala de aula e análise documental do Projeto Político-Pedagógico das escolas. A técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), orienta o tratamento dos dados e a

construção das categorias analíticas, permitindo identificar concepções, experiências e desafios relacionados à criatividade no contexto escolar.

Durante a exposição, enfatizou-se que o exercício da criatividade na escola pública, depende de condições institucionais, que valorizem o protagonismo docente, o diálogo e a liberdade pedagógica. Os debates no GT indicaram que, em contextos de gestão democrática, a criatividade tende a florescer com mais intensidade, pois há abertura para experimentação, erro e inovação.

A docência criativa, nesse contexto, assume uma dimensão insurgente. Inspirada em Freire (1996), entende-se que "ensinar exige ousadia, ética e curiosidade". A ousadia é o que permite romper com o conformismo e propor novas leituras da realidade; a ética é o que sustenta a responsabilidade coletiva do ato educativo; e a curiosidade é o motor da descoberta. O diálogo com Morin (2015) reforça que a criatividade se manifesta na intencionalidade pedagógica e na capacidade de o professor criar ambientes de aprendizagem ativa, em que o estudante se torne protagonista do processo. A inovação, portanto, não está apenas nas tecnologias digitais, mas na forma como o professor media, acolhe e transforma o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados parciais e as reflexões surgidas durante a apresentação, indicam que a criatividade docente emerge, sobretudo, em contextos colaborativos e democráticos. Professores que se sentem ouvidos e reconhecidos pela gestão escolar, demonstram maior disposição para experimentar metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e atividades lúdico-artísticas.

Em contrapartida, as escolas com estruturas rígidas e hierarquizadas, tendem a restringir a autonomia do professor, reforçando práticas tradicionais baseadas na repetição e na memorização. Essa constatação reforça que a criatividade, além de uma competência individual, é um fenômeno coletivo e institucional.

A análise inicial sugere que a criatividade é favorecida quando a escola se reconhece como espaço de convivência e de afeto. A sensibilidade, o diálogo e a escuta ativa aparecem como condições fundamentais para o florescimento de práticas inovadoras. A criatividade docente, portanto, se manifesta não apenas na produção de novos materiais, mas na capacidade de transformar relações pedagógicas e humanizar o processo de ensino.

Essas considerações dialogam com a concepção de Moraes (2007), segundo a qual a complexidade na educação exige a integração de múltiplas dimensões do humano — razão, emoção, intuição e espiritualidade —, criando condições para uma aprendizagem significativa. Também se aproximam da ideia de Marilza Suanno (2019, p. 142), para quem "o processo educativo deve ser compreendido como movimento dinâmico, aberto e inacabado, que articula múltiplas dimensões do humano e do conhecimento". Em síntese, a criatividade docente revela-se como uma atitude ético-estética, pois combina sensibilidade e criticidade, invenção e compromisso. Ao colocar a imaginação a serviço da transformação, o professor cria brechas no sistema e redefine o sentido de ensinar.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A pesquisa e as reflexões apresentadas permitem afirmar que a criatividade na escola é um ato político e emancipador. Não se trata de um dom individual, mas de uma prática que pode e deve ser estimulada nas formações docentes e no cotidiano escolar. Reforça-se que a docência criativa é, ao mesmo tempo, autônoma e insurgente: autônoma, porque exige liberdade para pensar e agir com intencionalidade; insurgente, porque se opõe às estruturas de controle e padronização que esvaziam o sentido da educação.

A construção de uma prática pedagógica autônoma e inovadora requer: 1.Políticas públicas que valorizem o professor como sujeito criador e reflexivo; 2. Ambientes escolares democráticos, que incentivem o diálogo e a experimentação; 3. Formação continuada pautada em metodologias ativas e reflexivas; 4. Gestão escolar aberta à escuta e à coautoria dos educadores; 5. Compreensão da criatividade como um direito pedagógico, e não como um privilégio.

Conclui-se que a criatividade, ao ser cultivada na escola, transforma o ensinar em ato de esperança e o aprender em experiência de sentido. Nas palavras de Freire (1996, p. 29), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Assim, criar é também resistir, imaginar e reconstruir a educação como espaço de liberdade, beleza e transformação social.

REFERÊNCIAS

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÓZ, Adriana. **Criatividade:** abra as portas da sua mente. São Paulo: Évora, 2019.

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

MORAES, Maria Cândida. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SUANNO, João Henrique. Educação como prática social com justiça social. **Revista Pensar a Prática**, v. 32, n. 1, 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2019.



ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DO DIGITAL: O USO DE ASSASSIN'S CREED: ORIGINS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Luana Andreza Batista da Silva
Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desenvolve pesquisas sobre docência feminina, tecnologias digitais e ensino de História, com foco nas relações entre gênero, religião e cultura digital na Educação.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea vive um intenso desafio: como dialogar com estudantes imersos em linguagens digitais, imagens, sons e interatividade constante? A cada dia, as tecnologias se tornam parte fundamental da vida dos jovens, influenciando suas formas de aprender, comunicar e interpretar o mundo. Nesse contexto, o ensino de História precisa reinventar suas metodologias e abrir espaço para novos suportes de leitura do passado.

Entre esses suportes, os jogos digitais têm se mostrado instrumentos potentes de mediação, especialmente quando orientados por uma prática docente crítica e reflexiva. Este texto apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II, utilizando o jogo "Assassin's Creed Origins (Ubisoft, 2017) como ferramenta de ensino aprendizagem para o estudo do Egito Antigo.

Mais do que um simples jogo de ação, Assassin's Creed Origins oferece um ambiente virtual detalhado e riquíssimo, permitindo explorar templos, cidades e rituais do Egito Antigo. Com o uso do modo *Discovery Tour*, criado pela própria desenvolvedora, com fins educativos, foi possível realizar uma prática de ensino interdisciplinar que envolveu História, Artes, Filosofia e Cultura Digital.

OBJETIVOS

O presente artigo propõe fomentar o uso crítico de jogos digitais como ferramentas pedagógicas no ensino de História, reconhecendo o potencial dessas mídias para aproximar os estudantes de conteúdos históricos de forma interativa e envolvente. Pretende-se estimular a análise das representações culturais do Egito Antigo, permitindo que os alunos reflitam sobre como narrativas históricas são construídas e mediadas em contextos digitais.

Além disso, busca-se promover aprendizagens interdisciplinares, articulando História, estudos de gênero e

cultura digital, de modo a incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão das relações entre passado histórico e narrativas contemporâneas e a capacidade de interpreta o impacto das tecnologias na construção de conhecimento histórico.

EMENTA E JUSTIFICATIVA

O ponto de partida da atividade foi a constatação de que muitos estudantes possuem pouco interesse por temas da Antiguidade, frequentemente tratados de forma distante e abstrata nos livros didáticos. Ao mesmo tempo, esses mesmos estudantes demonstram entusiasmo por jogos, séries e mídias audiovisuais.

A proposta, portanto, foi unir o interesse pelo digital à aprendizagem histórica, estimulando a curiosidade e a análise crítica. Como defende Paulo Freire (1996), a educação precisa partir da realidade dos educandos e dialogar com suas linguagens culturais. Nesse sentido, o uso de Assassin's Creed: Origins não teve apenas o objetivo de "ilustrar" a História, mas de problematizar as representações do passado, explorando como a cultura contemporânea reinterpreta civilizações antigas.

BASE TEÓRICA

A experiência foi inspirada nos estudos da História Cultural, especialmente nas reflexões de Peter Burke (2005) e Roger Chartier (1990), que destacam a importância das representações e da circulação de sentidos. O jogo, enquanto produto cultural, é também uma narrativa histórica, que combina ficção e documentação para recriar o passado. Além disso, a atividade dialogou com autores que tratam do uso das tecnologias na educação, como Rafael Grohmann (2022), que discute a necessidade de apropriar criticamente as mídias digitais, e Tizuko Kishimoto (2011), que defende o jogo como linguagem formadora e espaço de construção de significados.

A perspectiva feminista e decolonial, também, atravessou o projeto. Inspirada em autoras como Margareth Rago (2010) e Michelle Perrot (2007), a proposta buscou evidenciar a presença feminina no Egito Antigo, tanto nas personagens do jogo (como Aya) quanto nas representações do sagrado (deusas como Ísis e Sekhmet). Essa abordagem permitiu questionar a invisibilidade das mulheres na História e ampliar o olhar dos estudantes sobre o passado.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A atividade foi organizada em três encontros presenciais, realizados em laboratório de informática e em sala multimídia da escola:

- 1º Encontro – Apresentação do tema e contextualização histórica, em que foram discutidos os principais aspectos do Egito Antigo: estrutura social, religião, escrita e cultura. Em seguida, os estudantes assistiram a um breve vídeo introdutório do Discovery Tour de Assassin's Creed Origins, onde puderam observar paisagens, templos e personagens da época. O objetivo foi despertar o interesse e mostrar que a História também pode ser "vivida" por meio de tecnologias imersivas;
- 2º Encontro – Experiência de exploração e observação – Com o auxílio da

professora e de monitores, os estudantes exploraram o modo educativo do jogo. Cada grupo foi responsável por investigar um tema (vida cotidiana, arquitetura, práticas religiosas, papel das mulheres). Durante o jogo, anotaram observações, curiosidades e dúvidas. Foi notável o envolvimento da turma: muitos estudantes expressaram surpresa ao ver como o Egito era diverso, com mulheres atuando em diferentes funções, e como as crenças religiosas envolviam respeito à natureza e ao sagrado;

- 3º Encontro – Debate e produção coletiva – No último momento, realizou-se uma roda de conversa, em que os estudantes compararam o que viram no jogo com informações dos livros didáticos. Discutiu-se o que era representação artística, o que era dado histórico e o que era ficção. O debate se expandiu para reflexões sobre gênero e espiritualidade, com destaque para a figura da deusa Ísis e para o protagonismo da personagem Aya, que luta contra o poder imperial e pelos ideais de justiça. A atividade foi finalizada com a produção de painéis ilustrativos, nos quais os grupos representaram o Egito Antigo com base em suas próprias interpretações — resultado de uma aprendizagem ativa e criativa.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados foram extremamente positivos. Os estudantes demonstraram alto nível de engajamento e uma compreensão mais profunda do conteúdo. Relataram que a experiência os fez "sentir" a História, não apenas memorizá la. Além do ganho cognitivo, houve avanços afetivos e simbólicos: as meninas se identificaram com personagens femininas fortes e puderam refletir sobre o papel das mulheres na História. Muitos alunos reconheceram a importância da África como berço de civilizações, rompendo com a visão eurocêntrica que, ainda, domina os currículos escolares.

Do ponto de vista docente, a experiência reforçou a necessidade de reconhecer o jogo como linguagem cultural legítima. O desafio não está em substituir o livro ou a aula expositiva, mas em construir pontes entre o conhecimento histórico e as formas contemporâneas de expressão. Como destaca Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção". Ao trazer Assassin's Creed Origins para a sala de aula, criou-se um espaço de escuta, diálogo e descoberta, no qual o estudante se torna sujeito da aprendizagem e não mero espectador.

CONCLUSÃO

A experiência com Assassin's Creed Origins na Educação Básica demonstra que as tecnologias digitais podem — e devem — ser aliadas da prática docente crítica. Quando usadas de modo mediado e reflexivo, permitem aproximar a escola das realidades culturais dos estudantes, sem perder o compromisso com a formação histórica e humanista.

Ensinar História com jogos não é apenas uma inovação tecnológica, é um gesto pedagógico de respeito às linguagens juvenis e de valorização da curiosidade como motor da aprendizagem. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade para discutir temas profundos — como religião, poder, gênero e memória

— a partir de uma experiência sensível e participativa.

O Egito Antigo, recriado em ambiente virtual, torna-se um espelho para o presente. Ao percorrermos suas paisagens digitais, revisitamos, também, nossos próprios modos de representar o passado e de imaginar futuros possíveis. Assim, o jogo deixa de ser apenas entretenimento e se transforma em um território de encontro entre saber, sensibilidade e resistência — uma verdadeira sala de aula expandida.

O Egito Antigo, recriado em ambiente virtual, torna-se um espelho para o presente: ao percorrermos suas paisagens digitais, revisitamos, também, nossos próprios modos de representar o passado e de imaginar futuros possíveis. Assim, o jogo deixa de ser apenas entretenimento e se transforma em um território de encontro entre saber, sensibilidade e resistência — uma verdadeira sala de aula expandida.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROHMANN, Rafael. **Trabalho, plataformas e educação digital**. São Paulo: Intercom, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. São Paulo: EDUSC, 2007.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar. Campinas: Unicamp, 2010.

UBISOFT. **Assassin's Creed: Origins – Discovery Tour**. Ubisoft Montreal, 2017.







HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA: TECENDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO IDENTIDADES NO ESPAÇO DA ESCOLA

Iandra Fernandes Caldas
Doutora em Letras pelo PPGL/CAPF/UERN - 2021, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - POSEDUC/UERN (2013), Especialização em Psicopedagogia pela FVJ/CE (2004), Pós Graduação em Literatura e Estudos Culturais CAPF/UERN (2009), Graduada em Pedagogia pelo CAPF/UERN (2001). Atuação Profissional: Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN (2011-Atual), Departamento de Educação-DE com Dedicação Exclusiva. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE/CAPF/UERN (2023 - Atual).

Maria Fernanda Leandro de Jesus
Mestranda em ensino pelo programa do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF (2025 -), atualmente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciada em Pedagogia pela UERN/CAPF (2024). Área de interesse com foco em formação docente, memórias e ensino.

Livia Gisele Feitosa Pereira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN/CAPF. Técnica em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) edição 2022. Atualmente é Membro do Projeto de Ensino, A brinquedoteca como espaço de ludicidade e aprendizagem: saberes necessários para a atuação na prática.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta das reflexões de um minicurso conduzido por educadoras sensíveis à escuta, à voz das experiências e ao protagonismo das crianças na escola. Trata-se de explorar a metodologia da História Oral e sua pertinência para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com particular atenção à valorização de memórias pessoais, familiares e comunitárias no ambiente de sala de aula. Em um mundo moderno, onde a dinâmica social acentua-se e onde as memórias que estruturam identidades, tendem a se desfazer, a História Oral aparece como uma ferramenta de resistência e de afirmação da identidade das crianças.

A História Oral, conforme entendimento de Meihy (2005), pressupõe que "a palavra e as experiências de vida são fontes legítimas de conhecimento histórico". Essa afirmação traz à luz a experiência como parte integrante da história, e mostra que, aplicado ao contexto escolar, trabalhar a História Oral com crianças, permite que estas reconheçam-se como sujeitos de história — sujeitos pertencentes a redes de relações familiares e comunitárias.

O objetivo, aqui, é demonstrar que a História Oral, quando vivenciada nos anos iniciais da escolarização, não é apenas uma atividade de curiosidade, mas constitui-se como uma prática pedagógica, que favorece a construção de identidade e o

fortalecimento de pertencimento. O artigo organiza-se em quatro tópicos: (1) fundamentos da História Oral; (2) aplicação nos anos iniciais; (3) propostas de atividades concretas alinhadas à BNCC; e (4) conclusão acerca da importância desta metodologia na educação.

FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA ORAL

A História Oral emergiu no século XX, especialmente após a segunda metade do século, quando historiadores e pesquisadores passaram a investigar grupos sociais, cujas experiências não estavam documentadas em fontes escritas tradicionais. Para Paul Thompson (1992, p. 44), "a história oral oferece uma democratização do passado, dando voz àqueles que não a tiveram" (p. 44). Caldas (2021, p. 5) descreve que "a abordagem oral nasce da urgência de recordar, de recuperar vozes silenciadas e de tecer memórias que não constam nos arquivos oficiais". Esse processo evidencia uma transformação no modo como o passado é produzido e compreendido.

As fontes orais se caracterizam por sua forte dimensão subjetiva, uma vez que envolvem narradores vivos, suas memórias, interpretações e o contexto de vida pessoal. Conforme Portelli (1997, p. 23), "a peculiaridade da fonte oral está menos no evento relatado e mais no significado que o narrador lhe atribui". Caldas (2021, p. 78) ressalta que "na transcrição de depoimentos, o pesquisador convive com o desafio de representar a oralidade sem diluir a voz do narrador". Ou seja, não se trata somente de registrar o "fato", mas de compreender a construção da memória e da identidade a partir dele: "a história oral transforma tanto a escrita da história quanto a consciência de quem dela participa" (Thompson, 1992, p. 34).

O USO PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA ORAL COMO MEIO DE PRESERVAR A MEMÓRIA, CONSTRUIR IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Na esfera educativa, a História Oral oferece possibilidades robustas: aproximação dos alunos à sua realidade, valorização das memórias familiares e comunitárias, uso da fala de entrevistados quando documentos são escassos ou inexistentes. De acordo com Barros e Queiroz (2012, p. 4), "é por intermédio dos relatos de experiência das pessoas que o passado se faz presente, possibilitando a sua compreensão e a de quem nele viveu". Caldas (2021, p. 101) aponta que "quando o professor abre espaço para que os estudantes sejam ouvintes e narradores, a sala de aula transforma-se num laboratório de memórias e identidades". A metodologia da História Oral permite desenvolver competências não apenas de conhecimento histórico, mas de escuta, empatia e protagonismo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças estão construindo sua relação com a escola, com os pares e com seu território. Introduzir a História Oral nesta fase, significa criar pontes entre a vida da criança, suas origens e o conhecimento escolar. Benjamin (1994) afirma que "a experiência é a forma mais autêntica de transmissão de saber". Assim, trabalhar com as histórias próximas das crianças, possibilita que elas reconheçam que "eu venho de um lugar", "minha família tem histórias", "posso ouvir e contar", etc.

Quando as crianças entrevistam avós, vizinhos ou pessoas da comunidade sobre suas experiências, elas não apenas

colhem relatos — elas se ligam a uma tradição, a um legado. Essa prática permite preservar memórias (muitas vezes, não documentadas) e construir identidade coletiva e pessoal. Caldas (2021, p. 159) pontua que "a narrativa da comunidade oferece às crianças uma lente para enxergar que pertencem a algo maior: um grupo, um tempo, um lugar que reúne histórias". Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço isolado e adquire sentido histórico e social.

Na sala de aula, "é por intermédio dos relatos de experiência das pessoas, que o passado se faz presente, possibilitando a sua compreensão e a de quem nele viveu" (Barros e Queiroz, 2012, p. 4). A metodologia da História Oral permite que os alunos desenvolvam habilidades de escuta, entrevista, análise crítica, empatia — e sejam protagonistas na produção de conhecimento histórico.

Trabalhar com crianças pequenas exige planejamento adaptado, linguagem acessível, apoio visual, mediação docente, etapas claras de entrevista, registro e reflexão. Por exemplo: apresentação do que é entrevista, modelagem, elaboração de perguntas simples ("Como era sua infância no bairro?", "De que você brincava?", "Que mudanças você viu?"), gravação ou registro visual, compartilhamento em sala. Caldas (2021, p. 172) enfatiza que "mesmo em atividades com crianças de seis, sete anos, a entrevista pode se tornar vivência significativa quando se valoriza a voz, o tempo e o lugar da criança e do entrevistado".

Narrativas de vida ligadas à família ou à comunidade, são ideais para os anos iniciais, pois conectam a história à vivência dos alunos. Brincadeiras antigas, mudanças no bairro, transporte diferente, chegadas ou saídas de imigrantes são temas que ressoam. Caldas (2021, p. 187) registra que "as memórias reunidas na linha do tempo da família possibilitam que a turma verbalize mudanças, identifique continuidades e compreenda processo de transformação social".

O planejamento de uma entrevista para crianças deve incluir a escolha do entrevistado (avó, vizinho, membro da comunidade), roteiro simples, gravação com suporte (*smartphone* ou áudio), explicação para o entrevistado, atividade de pós-entrevista (escuta em sala, transcrição ou desenho, compartilhamento). Caldas (2021, p. 195) adverte que "não se trata de buscar a verdade factual, mas de respeitar o recorte de memória do entrevistado e de promover a escuta da criança enquanto interlocutora".

Envolver famílias e comunidade fortalece o vínculo entre escola e território. A escola pode convidar os entrevistados, propor uma feira de memórias, registro fotográfico ou exposição de objetos, criar *blog* ou mural com os relatos. Caldas (2021, p. 210) afirma também: "quando a comunidade adentra o espaço escolar como narradora de memórias, a sala de aula amplia-se em extensão e significado: torna-se parte da história da própria criança".

PROPOSTAS DE ATIVIDADES/TEMAS A SEREM TRABALHADOS

Atividades com entrevistas orais com avós, vizinhos ou pessoas da comunidade. Uma proposta inicial: em duplas ou trios, os alunos preparam perguntas (ex.: "Que brincadeiras você fazia quando era criança?", "Como era seu bairro?", "O que mudou?"), gravam com apoio docente, escutam em sala, transcrevem ou registram em desenho, elaboram cartazes ou murais com temas emergentes (lazer, transporte,

escola, vizinhança). Caldas (2021, p. 222) comenta que "o envolvimento das crianças no planejamento e registro da entrevista potencializa o sentido de pertencimento e protagonismo".

Criação de "livros de memórias" em sala de aula. Nessa outra proposta, cada aluno, com o apoio da família ou da comunidade, monta um pequeno "livro de memórias": fotos antigas, relatos gravados, entrevistas, perguntas e respostas, desenhos, comentários. A turma pode organizar uma exposição para pais, avós e comunidade, o que valoriza oralidade, escrita, arte e pesquisa. Caldas (2021, p. 236) relata que "a produção coletiva de livro de memórias permite que as crianças vejam sua própria voz registrada e comparem com as vozes dos outros, reconhecendo semelhanças e diferenças".

Linhas do tempo com a história da família. No universo da História Oral, pode-se propor a construção de linha do tempo individual ou coletiva: a criança marca fatos como nascimento, chegada ao bairro, mudança de casa, escola, fotos, entrevista com idoso. Em família ou turma, comparam-se diferentes linhas de tempo, descrevem-se alterações no bairro, transporte, casas, brincadeiras — criando história local e intergeracional. Caldas (2021, p. 249) observa que "a linha do tempo, quando construída com registros orais e visuais, torna-se espelho da mudança e da continuidade, da permanência e da transformação".

Conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que podemos trabalhar através da História Oral. A BNCC prevê, entre suas competências gerais e campos de experiência, a valorização da diversidade cultural, o protagonismo dos estudantes, o pensamento crítico e a construção de saberes historicamente situados. A perda de memórias e de identidades locais contrasta com esses objetivos.

Por meio da História Oral, podemos trabalhar esses aspectos: por exemplo, nos anos iniciais, em História e Ciências Humanas, as crianças investigam e reconhecem o patrimônio cultural e histórico imediato, dialogando com as narrativas orais e as fontes documentais. O vínculo entre a BNCC e a prática de História Oral, fortalece a noção de que as crianças são coautoras de saberes e que o currículo não está separado da vida concreta.

CONCLUSÃO

A História Oral aparece como uma ponte entre gerações, espaço e tempo — entre crianças, suas famílias e as comunidades em que vivem. Ao invés de uma história distante, feita apenas de datas e fatos, a escola transforma-se em lugar de escuta, diálogo e produção de sentido. A metodologia aproxima o aluno de sua história, de sua identidade e da comunidade onde está inserido.

Quando a criança participa da construção de narrativas — ao entrevistar, ouvir, registrar ou compartilhar —, ela não aprende apenas sobre o passado, mas aprende sobre si mesma e sobre seu ambiente. Incorporar a História Oral, desde os primeiros anos de escolarização, legitima sua voz, valoriza a fala dos outros, amplia a compreensão de que todos são sujeitos históricos. De modo similar, Caldas (2021, p. 273) resume que "nos fios da memória e nas tramas das vozes, constrói-se o pertencimento, tece-se o existir coletivo". Logo, defender a presença da História Oral nos anos iniciais, equivale a defender uma educação mais plural, conectada com

o vivido, e mais humana — capaz de transformar não apenas o que se aprende, mas quem aprende.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção; QUEIROZ, Marcos Vinícius de Freitas. **História oral e ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

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

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

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros**. 2021. 294f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.







LITERATURAS DISSIDENTES E FORMAÇÃO DA/O PEDAGOGA/O

Samora Caetano
É guineense, da etnia Mancanh. Atualmente, exerce o cargo de professor substituto na Universidade Federal do Ceará (UFC). É pesquisador e membro dos grupos IMPA – grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas de Avaliação Educacional e GIEPM Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática, espaços nos quais investiga temas como currículo, formação de professores, educação das relações étnico-raciais e epistemologias do Sul.

Marlia Aguiar Façanha
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora efetiva da rede estadual do Ceará. Orientadora no Programa de Extensão Universitária- UFC, no projeto Círculo de Leitura Literária Carolina Maria de Jesus.

Sahmaron Rodrigues de Olinda
Professor do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de educação (UFC), atua na área de Didática e Ensino de Língua Portuguesa. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Pesquisa sobre experiências formativas, literatura, mediação literária e questões de gênero, sexualidade e branquitude na formação docente. Pesquisador e Coordenador do Círculo de Leitura Literária Carolina Maria de Jesus.

INTRODUÇÃO

A proposta do GT foi congregar trabalhos que tratassem da presença/ausência de Literaturas dissidentes (LGBT+, Negras, indígenas, Mulheridades, PCD) tanto em relação à autoria quanto à temática no curso de Pedagogia. Propusemos reflexões sobre: Como a formação docente prepara pedagogas/os para atuar como mediadores/as de leitura literária no início da escolarização? Que concepções de literatura têm sido construídas nessa formação? Em que medida as práticas formativas incluem literaturas negras, LGBT+, indígenas, mulheridades, enfim, a literatura produzida por grupos sociais menorizados e deixados à margem do cânone nacional?

O GT também discutiu a inserção dessas literaturas nos currículos pedagógicos, como estratégia para fomentar uma educação crítica, democrática e inclusiva, que contemple as diversas perspectivas culturais e sociais, presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o presente texto foi elaborado a partir das exposições e discussões realizadas no Grupo de trabalho 23 do XV FIPED, "Literaturas Dissidentes e Formação da/o Pedagoga/o", ocorrido de forma remota às oito horas (8h) da manhã do dia 28 de maio de 2025.

O GT contou com a participação de 10 autores/pesquisadores e teve como proposta reunir pesquisas que problematizassem a presença (e a ausência) das literaturas dissidentes, negras, indígenas, LGBTQIA+, femininas, periféricas e de pessoas com deficiência, nos espaços formativos da Pedagogia, sobretudo, no que se refere à mediação da leitura literária e à construção

de currículos mais plurais e democráticos. A dinâmica de trabalho consistiu na apresentação oral dos trabalhos, seguida de momentos de discussão coletiva, nos quais emergiram reflexões densas e afetivas sobre as disputas simbólicas no campo da literatura, da docência e da formação humana.

Para fins de sistematização do relato e com o intuito de oferecer uma análise mais crítica do conjunto dos trabalhos apresentados, optou-se por não seguir a ordem cronológica das apresentações. Em vez disso, o texto foi organizado em três grandes eixos temáticos, a partir de afinidades teóricas, epistemológicas e políticas que os trabalhos demonstraram entre si. Essa escolha metodológica teve como objetivo valorizar os diálogos entre as pesquisas, permitindo uma leitura mais analítica e articulada dos conteúdos discutidos no GT.

OBJETIVO DO GT-23

A proposta do GT- 23 foi discutir, com base nas literaturas e teorias trazidas pelas/os autores/pesquisadores, os modos como a formação da/o pedagoga/o têm (ou não tem) acolhido práticas, vozes e saberes dissidentes no campo da leitura literária. O objetivo central foi fomentar reflexões que pudessem apontar para ações de transformação na formação docente, através do reconhecimento de outros modos de ler, escrever e habitar os espaços escolares, tendo como horizonte uma educação crítica, democrática e inclusiva.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO E O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA

Esse eixo reuniu trabalhos que abordaram diretamente o papel político da formação docente e da leitura literária como práticas de enfrentamento às opressões históricas e curriculares. O trabalho "Pedagogia do oprimido: uma análise crítica da obra de Paulo Freire e suas contribuições para a educação libertadora", fez uma leitura aprofundada da obra freiriana, reafirmando a importância da escuta, da valorização da experiência do educando e da crítica à educação bancária.

Conforme Freire (1970, p. 63 64), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A articulação com *A importância do ato de ler* e os escritos de hooks (2017), que afirma que a educação como prática da liberdade, é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, foi fundamental para reforçar que a leitura crítica do mundo precisa estar no centro da formação pedagógica. Essa dimensão política da leitura foi ampliada no trabalho "Uma literatura de si: a importância das narrativas marginalizadas e seu impacto na educação", que propôs a escrita de si como prática pedagógica a partir da vivência de uma mulher trans.

A potência do corpo como fonte de conhecimento e a recusa da neutralidade curricular, marcaram a apresentação, reforçando a importância de incluir epistemologias dissidentes nos processos formativos. Também neste eixo, o trabalho "O papel da leitura literária na construção da identidade da mulher negra", apresentou experiências em que o contato com obras de autoras negras reconfigura trajetórias pessoais e profissionais.

A leitura de autoras negras foi identificada como propulsora de autoestima, crítica social e pertencimento racial. Para além de reafirmar a centralidade da leitura

crítica como instrumento de emancipação e formação docente, as experiências discutidas nesse eixo, também, nos convocam a ampliar o entendimento de leitura e currículo para além da materialidade do texto escrito. Ao apontarem a potência das narrativas negras, trans e dissidentes como práticas de resistência, os trabalhos demonstram que a leitura do mundo – como nos ensinou Freire – também se faz a partir dos corpos que falam, que escrevem e que performam saberes.

CORPO, TERRITÓRIO E ANCESTRALIDADE COMO PEDAGOGIA

Este eixo reuniu os trabalhos que desafiaram a centralidade do texto escrito como único caminho de conhecimento e propuseram pedagogias enraizadas nos corpos, nas culturas populares, nos afetos e nas ancestralidades. No trabalho "Práticas pedagógicas contracoloniais na cultura popular: registros do coco de roda e do afoxé em Fortaleza – Ceará", foram analisadas práticas como o corpo brincante, a música e a dança como pedagogias vivas e contracoloniais. Essa perspectiva se aproxima da proposta de Nêgo Bispo (2021, p. 112), quando afirma que "os saberes ancestrais devem ser reconhecidos como práticas territoriais que resistem à lógica colonizadora da escola".

A escrita de "A construção de identidade de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de Despejo:* a vida de uma mulher favelada negra", foi analisada como expressão de uma identidade forjada na marginalização, mas também na potência de narrar. O trabalho "O corpo como território de resistência: uma análise da literatura lésbica na formação docente" refletiu sobre a invisibilização da literatura lésbica nos cursos de Pedagogia e propôs o corpo e o desejo como dimensões legítimas do currículo.

A discussão sobre oralidade e memória foi, também, central no trabalho "Literatura indígena e formação crítica: o lugar da oralidade e da memória nos cursos de Pedagogia", que defendeu que narrativas orais e cantos não devem ser tratados como "conteúdo extra", mas como epistemologias críticas. Os trabalhos desse segundo eixo, evidenciam como as pedagogias contra-hegemônicas têm se articulado em práticas que afirmam a ancestralidade, o corpo e o território como espaços legítimos de produção de conhecimento. Essas experiências reafirmam que resistir à lógica colonizadora da escola passa também pela valorização das narrativas de quem historicamente foi silenciado.

NOVAS LINGUAGENS E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

Este terceiro eixo reuniu os trabalhos que ampliaram a ideia de literatura e leitura para incluir aspectos emocionais, visuais, tecnológicos e relacionais do fazer pedagógico. O trabalho "A importância das habilidades sociais no desenvolvimento pedagógico e suas contribuições para uma vida mais adaptativa", trouxe como tema central a empatia, a escuta e a regulação emocional como dimensões fundamentais da formação docente. O trabalho "Multiletramentos e multimodalidade em infográficos", analisou as exigências contemporâneas da leitura em ambientes digitais e visuais, defendendo a inserção de linguagens multimodais na formação docente.

Por fim, o trabalho "Narrativas de mães atípicas: entre o cuidado, o cansaço e a luta por reconhecimento", trouxe relatos

de mulheres que são mães de crianças com deficiência e que lutam diariamente para garantir reconhecimento. A partir das múltiplas linguagens que atravessam o fazer docente – do corpo à imagem, da escuta à palavra digital, os trabalhos deste eixo, enfatizaram que práticas educativas mais inclusivas, só são possíveis quando há abertura para a escuta das diferenças e reconhecimento das narrativas invisibilizadas. Ao trazerem a centralidade da empatia, da regulação emocional e do cuidado como dimensões formativas, os estudos ampliam o sentido de uma pedagogia dissidente que não apenas resiste, mas também reconfigura os modos de ensinar e aprender.

CONCLUSÃO: AS VOZES DISSIDENTES COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA

A partir da escuta, das exposições e das análises propostas neste GT, é possível afirmar que o objetivo do GT foi plenamente atingido. Os trabalhos apresentados problematizaram a centralidade do cânone literário, evidenciaram práticas e saberes historicamente silenciados e apresentaram propostas concretas para a inserção de outras epistemologias na formação pedagógica. Os trabalhos apresentados no GT-23, embora distintos em suas abordagens, convergiram na defesa de uma formação docente, que reconheça e valorize os saberes dissidentes, os corpos diversos, as narrativas invisibilizadas e as múltiplas formas de expressão cultural.

Se por um lado houve forte presença de discussões sobre a literatura como espaço de resistência (com destaque para os trabalhos sobre Carolina Maria de Jesus, Paulo Freire, a literatura de si e a pedagogia do coco de roda), por outro, as pesquisas sobre habilidades sociais e multiletramentos, ampliaram a compreensão do que é ensinar e formar, indo além da leitura do texto literário para alcançar o texto do mundo e das relações. Esse conjunto de trabalhos, reforça a necessidade de rever os currículos da formação docente, ainda muito ancorados em referências eurocentradas e descoladas da realidade dos sujeitos que compõem a escola brasileira.

As experiências compartilhadas apontam caminhos possíveis para uma educação crítica, afetiva, situada e verdadeiramente inclusiva, onde todas as vozes possam ser ouvidas, lidas e respeitadas. Portanto, mais do que reunir vozes dissidentes, o GT- 23 demonstrou que essas vozes são fundadoras de outras formas de pensar, viver e ensinar. A multiplicidade dos trabalhos, revelou que o compromisso com uma educação inclusiva e crítica, não se limita a "incluir conteúdos", mas exige uma revisão estrutural de como se forma a/o pedagoga/o: nas leituras, nas escritas, nos afetos, nas escutas, nos territórios. Esse GT não foi apenas um espaço de apresentação de pesquisas, foi um espaço de resistência e de criação de novas possibilidades. Que esses encontros sigam provocando rupturas, curas e reinvenções.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade**.** São Paulo: WMF Martins Fontes. Bispo, N. Colonialismo e epistemicídio: saberes negros em disputa. São Paulo: Elevação. 2021.







AS OFICINAS DO FIPED EDUCAÇÃO BÁSICA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Willyane Camille Santana dos Santos
Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE). Formada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós - graduanda na Especialização em Ensino de Ciências e Matemática(UFRPE).

Denize Maria Antas Diniz
Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE). Formada em Licenciatura em Plena em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós- Graduação em Ciências Ambientais. Pós - graduanda na Especialização em EAD e Novas Tecnologias Educacionais.

Antônio Inácio Diniz Junior
Doutor em Ensino de Ciências (com foco em Ensino de Química) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Licenciado em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

INTRODUÇÃO

Eventos científicos, congregam pesquisadores de distintas formações e níveis de ensino, da educação técnica à superior, com o objetivo de fomentar a interdisciplinaridade e o intercâmbio de saberes entre áreas do conhecimento, historicamente fragmentadas, como as Ciências Exatas, Humanas, da Natureza e Linguagens.

Nesse sentido, o diálogo entre pares, mediado pela apresentação e discussão de pesquisas em andamento e finalizadas, não apenas viabiliza a circulação do conhecimento, mas também atua como um mecanismo crítico de validação, aprimoramento e co-construção de novas perspectivas investigativa. Logo, essa colaboração emerge como um pilar central para o avanço da ciência. Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a definição de congresso estabelece que:

> Reunião ou encontro de pesquisadores e/ou profissionais com interesse em pesquisa acadêmica com vistas à apresentação de resultados de pesquisa em andamento, de desenvolvimentos em uma dada linha de pesquisa ou estado da arte em um dado campo, ou tópico de interesse. Pode incluir várias atividades, tais como mesas – redondas, conferências, simpósios, palestras, comissões, painéis, minicursos, entre outras (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018).

Dessa forma, esses eventos são oportunidade de divulgação científica de diversas pesquisas, mas também desempenham um papel fundamental na motivação e no engajamento de estudantes da educação básica, estimulando-os a considerar a carreira de pesquisador e a

analisar como a ciência pode dialogar com suas próprias realidades. Um exemplo disso, é o FIPED, evento realizado no Sertão de Pernambuco, no qual a participação em palestras e oficinas, voltadas para temáticas que envolviam a educação no campo, permitiu aos estudantes verem a relevância e a aplicabilidade das pesquisas em seu cotidiano, demonstrando o impacto direto da ciência em suas vidas. Esses encontros contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do pesquisador, o qual envolve a "capacidade de analisar ideias ou fatos de forma objetiva, racional e lógica, de forma a deduzir respostas ou soluções racionais"(Barreiro, et al., 2021, p. 5).

AS OFICINAS

É preciso refletir sobre qual é o impacto da interação e do diálogo entre a comunidade científica e a educação básica em congressos, e como essa coparticipação pode não apenas democratizar o conhecimento, mas também influenciar as práticas pedagógicas e a própria comunicação científica. No FIPED Educação Básica, foram ofertadas oficinas como "As curiosidades da radiação nos alimentos", "A Química dos alimentos: carboidratos, proteínas, aditivos e alimentos funcionais" e "Cientistas que mudaram o mundo".

A oficina, intitulada "As Curiosidades da Radiação nos Alimentos", ofereceu uma discussão sobre o conceito de radiação e suas aplicações práticas, onde a atividade foi iniciada com a desmistificação do termo "radiação", explicando sua natureza como uma forma de energia presente em nosso cotidiano. Em seguida, a discussão evoluiu para o uso dessa tecnologia, com ênfase em sua ampla utilização na conservação e esterilização de alimentos. O diálogo explorou como a radiação, em doses controladas, é capaz de eliminar micro-organismos nocivos, como bactérias e parasitas, e de retardar o processo de amadurecimento, aumentando a vida útil de frutas e vegetais.

Além de detalhar o processo técnico, o encontro abordou questões cruciais sobre a segurança alimentar e a percepção pública do tema, esclarecendo dúvidas e mostrando que o alimento não se torna radioativo após o tratamento. Durante a discussão, o docente apresentou aos participantes uma seleção de alimentos, objetos e animais, desafiando-os a identificar quais deles emitiam radiação. Essa dinâmica inicial, visava a provocar o debate e testar os conhecimentos prévios sobre o tema, depois realizou um experimento sobre radiação, como pode ser visualizado na figura 1 e, por fim, para consolidar os conceitos abordados na oficina, foi utilizada uma cruzadinha, servindo como uma atividade de dinamizar os conhecimentos construídos coletivamente. **Ministrantes:** Willyane Camille Santana dos Santos e Maxwel da Silva Dias.

FIGURA 1: Oficina sobre As Curiosidades da Radiação nos Alimentos.



FONTE: Autores, 2025.

Na oficina "A Química dos Alimentos: carboidratos, proteínas, aditivos e alimentos funcionais", o conhecimento científico encontrou a realidade do Sertão de Pernambuco. A atividade, pensada para estudantes do ensino médio da região, teve

como objetivo principal desvendar os segredos dos alimentos que fazem parte do cotidiano, conectando a teoria da química com o que estava no prato de cada um. A discussão começou com a base da nutrição: os carboidratos e as proteínas, essenciais para a energia e o crescimento, e o debate ganhou vida ao relacionar esses conceitos ao consumo diário do cuscuz, do feijão e da carne de sol.

Em seguida, a oficina abordou os aditivos alimentares, sob a perspectiva do desafio da conservação de alimentos em um clima quente e seco, mostrando como a adição de sal para fazer a carne de sol é um exemplo milenar de conservação, antes de introduzir o papel dos aditivos modernos para evitar o desperdício. Por fim, o conceito de alimentos funcionais, foi explorado, ressaltando o poder nutricional de plantas e frutos da caatinga, como o umbu, mostrando que a ciência, por trás de uma alimentação saudável, está presente até mesmo nos quintais de casa. A oficina não apenas ensinou química, mas também empoderou os estudantes a enxergarem o seu próprio ambiente como um campo vasto para a ciência, além de abordar práticas experimentais no desenvolver da oficina, que podem ser visualizadas na Fotografia 2.

Ministrantes: César Augusto Oliveira Gonçalves e Jakeline dos Santos Guerra.

FIGURA 2: Oficina sobre A Química dos Alimentos: carboidratos, proteínas, aditivos e alimentos funcionais.



FONTE: Autores, 2025.

Além disso, foi desenvolvida a oficina "Cientistas que mudaram o mundo", que transportou os estudantes do ensino médio do Sertão de Pernambuco para uma jornada inspiradora pela história da ciência. Longe de ser uma simples lista de nomes e feitos distantes, a atividade teve como objetivo mostrar que o ato de investigar e questionar, é universal, superando barreiras de tempo e lugar.

Em vez de focar apenas em figuras clássicas, a oficina humanizou a ciência, destacando as histórias de perseverança, falhas e descobertas. Foram apresentados cientistas que transformaram suas realidades com criatividade e resiliência, assim como as comunidades locais fazem para enfrentar os desafios do clima semiárido. O principal ponto de discussão foi a ideia de que "mudar o mundo", não se restringe a grandes laboratórios ou invenções complexas, pode significar encontrar uma solução prática para um problema local, como a escassez de água, a adaptação de culturas agrícolas ou o uso sustentável da biodiversidade da caatinga. Ao final, os jovens cientistas do Sertão perceberam que a curiosidade é o motor da ciência e que as perguntas que eles fazem sobre seu próprio ambiente têm o mesmo valor das que moveram grandes nomes da história (Fotografia 3).

Ministrantes: Lindaiany Freires Mourato e Maria Leidiane da Silva Medeiros.

FIGURA 3: Oficina sobre Cientistas que mudaram o mundo



FONTE: Autores, 2025.

CONCLUSÃO

Portanto, o FIPED Educação Básica evidencia o papel transformador em um evento científico internacional, uma vez que ao integrar a educação básica, o evento vai além da mera divulgação de pesquisas, ele promove o diálogo e a participação de estudantes, evidenciando que esses encontros demonstram que a ciência é acessível e diretamente aplicável à realidade local. Assim, a colaboração entre comunidade científica e os jovens, se torna um mecanismo com potencial para estimular o pensamento crítico e inspirar a nova geração a se reconhecer como protagonista no avanço do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, M. P. R. et al. El pensamiento crítico y su evaluación en la educación universitaria. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Considerações sobre classificação de eventos: Serviço Social.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/ images/stories/documentos-de-avaliacao/ consideracoes_ classificacao_ eventos _servico_social.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.







PALESTRAS DO FIPED EDUCAÇÃO BÁSICA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Willyane Camille Santana dos Santos
Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE). Formada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós - graduanda na Especialização em Ensino de Ciências e Matemática(UFRPE).

Denize Maria Antas Diniz
Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE). Formada em Licenciatura em Plena em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós- Graduação em Ciências Ambientais. Pós - graduanda na Especialização em EAD e Novas Tecnologias Educacionais.

Antônio Inácio Diniz Junior
Doutor em Ensino de Ciências (com foco em Ensino de Química) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Licenciado em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

INTRODUÇÃO

A participação em eventos científicos reúne pesquisadores, professores e estudantes da educação básica em um espaço de troca e construção coletiva. Nessas ocasiões, busca-se despertar o interesse pela ciência e favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes, tratadas de forma fragmentada, como Ciências Exatas, Humanas, da Natureza e Linguagens. Por meio de palestras, minicursos e apresentação de projetos escolares, promovem-se tanto a democratização do saber quanto a validação e o aprimoramento de práticas pedagógicas, além do fortalecimento do pensamento crítico (Barreiro et al., 2021).

Essa interação constitui um elemento essencial para o avanço da alfabetização científica. Apesar de que muitos definem congresso como evento acadêmico, voltado para pesquisadores, mas existe uma definição alternativa, que enfatiza, também, a socialização e interação entre participantes. Conforme Buddie (2016, p.):

> uma conferência acadêmica é um evento de um ou vários dias durante o qual pesquisadores apresentam seus trabalhos uns aos outros. Além disso, ela oferece oportunidades 'para manter-se conectado com outros em sua área, para atualizar-se com projetos de pesquisa recentes, e para aprender através de discussão e feedback (tradução nossa).

Esses eventos, quando adaptados, como o FIPED Educação básica, são oportunidades estratégicas para divulgação científica, desempenhando um papel significativo na motivação e no engajamento de estudantes da educação básica. Eles estimulam os jovens a considerar o caminho da pesquisa e a analisar como a ciência pode dialogar com suas próprias

realidades. Um exemplo disso, é o FIPED, evento realizado no Sertão de Pernambuco, onde a participação em palestras e atividades voltadas para temáticas que envolviam a educação no campo, permitiu aos estudantes verem a relevância e a aplicabilidade das pesquisas em seu cotidiano, demonstrando o impacto direto da ciência em suas vidas.

Nessa perspectiva, é válido refletir sobre qual é o impacto da interação e do diálogo entre a comunidade científica e a educação básica em congressos, e como essa coparticipação pode não apenas democratizar o conhecimento, mas também influenciar as práticas pedagógicas e a própria comunicação científica. No FIPED Educação básica, foram ofertadas palestras como: "Aventura científica: RPG em ciências da natureza";, "Missão Calor: descobrindo os segredos do calor e do frio e "Luz, câmera... reação".

AS PALESTRAS

O evento científico, ao incluir atividades como a palestra "Aventura Científica: RPG em Ciências da Natureza", conduzida por Vitor Daniel e Lucas, provou que aprender, pode ser uma imersão lúdica e apaixonante. Essa abordagem é um divisor de águas, especialmente para o contexto educacional do Sertão de Pernambuco. Ela age diretamente na quebra de barreiras, mostrando aos estudantes e professores de Serra Talhada, que a ciência não é um clube exclusivo de grandes centros ou laboratórios caros; ela pode ser acessível, divertida e feita com criatividade. Ao transformar conceitos complexos em narrativas e desafios de RPG, o foco sai da memorização e se volta para o pensamento crítico, incentivando a curiosidade e o interesse por carreiras científicas, que podem transformar a própria região. É um sopro de esperança que diz: a ciência é para todos nós, e ela pode começar agora, com o que temos.

A palestra do RPG (Figura 1) científico se torna um motor de inovação pedagógica, democratizando o conhecimento de forma prática e eficaz. Essa coparticipação não apenas leva o saber para a base, mas também equipa os estudantes de Serra Talhada com o pensamento crítico necessário para entender e solucionar os desafios da sua própria terra, mudando fundamentalmente a forma como a ciência é percebida e ensinada no semiárido.

FIGURA 1: Palestra sobre RPG em Ciências da Natureza.



FONTE: Autores, 2025.

A inclusão da palestra "Missão Calor: descobrindo os segredos do calor e do frio", desenvolvida por Iraci e Luiz Fernando, em um evento científico, demonstra que a educação pode ser uma exploração prática e envolvente. Essa atividade é valiosa para o contexto de Serra Talhada, onde a compreensão dos fenômenos climáticos e térmicos, é parte da vida diária dos estudantes. Ao permitir que os estudantes explorem a termodinâmica de modo lúdico, a palestra rompe a noção de que temas complexos no estudo da química. A colaboração entre palestrantes e estudantes, se torna um modelo de pedagogia atualizada,

provando que o aprendizado é mais eficaz quando aplicado diretamente à realidade local.

A verdadeira força desse encontro científico reside na influência transformadora que ele exerce sobre a sala de aula. A "Missão Calor" inspira os professores de Serra Talhada a adotarem um ensino criativo, que é pertinente e acessível, independentemente dos recursos, visto também a região de alto calor que se encontra. Eles observam como a termodinâmica pode ser ensinada de forma prática, talvez, explorando o manejo da água ou o isolamento térmico local, e percebem que é possível abordar conceitos complexos, utilizando os desafios e materiais da própria comunidade. Essa interação serve como um propulsor de novas práticas, equipando tanto os educadores com métodos eficazes quanto os estudantes, com o pensamento crítico necessário para aplicar o saber científico na melhoria da qualidade de vida em sua região, mudando a maneira como o clima e seus segredos são vistos e abordados no semiárido (Figura 2).

FIGURA 2: Palestra sobre Descolorindo os Segredos do Calor e do Frio



FONTE: Autores, 2025.

Outra palestra, como "Luz, câmera, reação", organizada por Emerson e Alana, demonstra que a ciência é, antes de tudo, dinâmica no seu modo de ser apresentada. Essa atividade tem grande valor no contexto de Serra Talhada, pois usa a criatividade para apresentar conceitos de Química que, de outra forma, poderiam parecer abstratos ou distantes. Ao promover uma abordagem visualmente impactante, ela supera as barreiras do desinteresse, mostrando aos alunos do Sertão que a ciência é viva e pulsante (Figura 3).

FIGURA 3: Palestra: Luz, Câmera... Reação



FONTE: Autores, 2025.

CONCLUSÃO

O FIPED Educação básica evidencia-se como um espaço transformador, onde ciência, educação e realidade social se encontram. O evento vai além da divulgação de conteúdos, ele estimula o diálogo, desperta o senso crítico e mostra que o conhecimento científico pode ser acessível, divertido e profundamente relevante para a vida em sociedade.

Assim, a aproximação entre a universidade e a escola básica, se fortalece, permitindo que os estudantes não apenas compreendam fenômenos científicos, mas também se reconheçam como sujeitos capazes de produzir e transformar conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, M. P. R. et al. El pensamiento crítico y su evaluación en la educación universitaria. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

BUDDIE, A. Academic Conferences: Definition and Importance**. International Journal of Academic Events**, v. 5, n. 2, p. 12-18, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR -CAPES.. **Considerações sobre classificação de eventos: Serviço Social**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/ images/stories/ documentos-de avaliacao/ consideracoes_ classificacao_ eventos_ servico_social.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.



PROMOVENDO A INCLUSÃO POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS CRIADOS COM O *POWERPOINT*

Érica Edmajan de Abreu
PDoutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB). Professora na Faculdade Católica da Paraíba. Membra do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem da Universidade Federal de Campina Grande.

Francisco José de Andrade
Doutor e Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo do minicurso foi subsidiar educadores na construção de jogos educativos digitais inclusivos, com uso do *PowerPoint*, que possam ser usados por pessoas com diferentes tipos de deficiências, ampliando as possibilidades de geração de ambientes de estudo acessíveis, de qualidade, dinâmicos e motivadores para todos os alunos. Isso faz com que se democratize o acesso ao conhecimento e gerando justiça social.

DESENVOLVIMENTO

Como parte integrante das atividades do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED), no dia 30 de maio de 2025, ocorreu, de forma presencial, o minicurso "Promovendo a inclusão por meio de jogos educativos, criados com o *PowerPoint*. A temática fez parte do Grupo de Trabalho "Tecnologias e Educação". A proposta do minicurso foi promover discussões sobre as barreiras impostas às pessoas com deficiência e os facilitadores da inclusão destas pessoas em espaços escolares, especialmente como as tecnologias digitais podem ser usadas para tornar a educação mais inclusiva.

FIGURA 1: Participantes do minicurso



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

Inicialmente, foram apresentados aos participantes dados estatísticos do IBGE. Esses dados mostram que no Brasil, existem 18,6 milhões (8,9%) de pessoas com algum tipo de deficiência. No Nordeste,

esse número é de 5,8 milhões de pessoas, o que corresponde a 10,3% da população. Um percentual um pouco superior ao nacional (Brasil, 2023). A respeito da taxa de analfabetismo, os dados mostram que 4,1% das pessoas sem deficiência, são analfabetas, enquanto esse número aumenta para 19,5% entre as pessoas com alguma deficiência (Brasil, 2023).

Ao analisar esses dados, de um ponto de vista mais positivo, ou seja, a respeito da taxa de escolarização e fazendo uma distribuição por faixa etária, figura 2, observa-se que essas taxas decrescem com o aumento da idade e que essa queda acontece de forma mais acentuada entre as pessoas com alguma deficiência, chegando aos números de 14,3% de participação de jovens com deficiência no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência (Na faixa etária entre 18 e 24 anos).

FIGURA 2: Taxa de escolarização de pessoas com e sem deficiência



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

Esses dados mostram que apesar da existência de alguns instrumentos legais, de políticas públicas e do esforço de educadores, ainda, existem algumas lacunas a serem preenchidas, para que, ao menos, se chegar a uma igualdade de números, ao se compararem os grupos de pessoas com e sem deficiência. O minicurso apresentou a proposta de criar meios que possibilitem o acesso à educação por pessoas com deficiência. De forma mais específica foram expostas algumas formas de uso das tecnologias digitais, com foco na qualificação de professores para a criação de jogos educativos digitais acessíveis. A proposta se justifica por estar alinhada à sociedade atual e às diretrizes contidas na BNCC, além de ser atrativa para os alunos.

Os jogos educativos digitais são considerados Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), ou seja, são recursos digitais, reutilizáveis, que auxiliam na compreensão de conceitos e estimulam habilidades como a imaginação e a criatividade. Entre suas principais vantagens, estão a flexibilidade, a interatividade e a facilidade de uso, que tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Além disso, os OVA permitem apresentar conteúdos de forma criativa e organizada, ampliando as possibilidades de aprendizagem e contribuindo para o sucesso escolar (Oliveira; Silva; Prado, 2013).

Durante o minicurso, debateu-se sobre a possibilidade dos professores buscarem Jogos, *Softwares*, Vídeos, Imagens, *Quizzes* em repositórios, a exemplo da Plataforma Currículo +, Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED), Unifra, Portal do Professor, OBAMA, *Wordwall*, *Kahoot*, entre outros. Porém, destacou-se que existem algumas desvantagens destes objetos baixados da *internet*. Uma delas, é o fato de que, nem sempre, estes objetos se adequam completamente à realidade local do estudante e suas necessidades articulares, o que pode dificultar o acesso ao conteúdo estudado e a percepção da relação entre o conteúdo e a prática cotidiana dos alunos.

Embora as tecnologias digitais possam ajudar bastante no ensino e na aprendizagem de pessoas com deficiências, facilitando o acesso delas à educação formal,

nem todos os professores estão preparados para usar essas tecnologias de maneira inclusiva na educação. Assim, o minicurso se mostra importante, pois capacita os professores a criar OVA com o uso do *PowerPoint*, que possam viabilizar um ambiente de estudo acessível, de qualidade, dinâmico e motivador.

A parte prática do minicurso teve início destacando a versatilidade do *PowerPoint* no contexto educacional, com foco nas possibilidades apresentadas por este aplicativo, com relação a tornar as apresentações mais acessíveis. Em seguida, foram mostrados alguns jogos digitais acessíveis, desenvolvidos nessa ferramenta. Posteriormente, de forma guiada e passo a passo, os participantes foram orientados sobre como criar seus próprios jogos didáticos acessíveis no PowerPoint. Foram destacados aspectos como: contraste entre as cores do texto e do plano de fundo; tamanho e tipos de fontes; utilização de "máscaras" e o assistente de acessibilidade do PowerPoint.

Na Figura 3, percebe-se claramente a importância de alguns desses aspectos. Os dois *slides* na parte superior, chamam atenção para o tamanho da fonte. Embora as cores apresentem um bom contraste, a leitura do *slide* da esquerda é bastante difícil, e se a pessoa possui alguma deficiência na visão, pode-se dizer que seria impossível fazer a leitura. Os dois *slides* da parte inferior, destacam o contraste das cores. No *slide* da esquerda, percebe-se que mesmo fontes maiores, apresentam dificuldade de leitura, se estas estão dispostas em plano de fundo inadequado.

Neste momento, foi apresentada uma ferramenta *online*, disponibilizada gratuitamente pela *Adobe Color*[1] (plataforma da *Adobe*, que oferece ferramentas para criar e explorar temas de cores), que permite ao usuário verificar se as cores utilizadas nos *slides,* são adequadas. Caso contrário, a ferramenta sugere novas cores e tamanho para as fontes e plano de fundo:

FIGURA 3: Contraste entre as cores do texto e do plano de fundo; tamanho e tipos de fontes



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

Um outro recurso que pode ser usado para facilitar a leitura é o que os *designers* gráficos denominam de "máscara", que consiste na inclusão de uma forma que oculta ou revela seletivamente partes de outro elemento gráfico, como uma imagem ou texto. Ao aplicar uma máscara, o *designer* pode controlar o que é visível de forma não destrutiva, permitindo a criação de efeitos visuais, sobreposições e a delimitação precisa de áreas de uma composição, sem alterar permanentemente o elemento mascarado.

Na figura 4, é exibido o exemplo trabalhado durante o minicurso. O uso de imagens para tornar a apresentação mais clara e agradável, muitas vezes, torna a leitura do texto mais difícil. Assim, para se manter a imagem e facilitar a leitura do texto, insere-se uma forma, entre a imagem e o texto, de cores adequadas e que apresente certa transparência. Assim, a imagem ainda é visível e o texto mais legível:

1 https://color.adobe.com/pt/create/color-contrast-analyzer

FIGURA 4: Inclusão de máscara



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

Outra ferramenta nativa do *PowerPoint* é o Assistente de Acessibilidade. Ela ajuda os usuários a criarem apresentações que sejam fáceis de ler e editar por pessoas com diferentes deficiências. Quando usada, identifica-se potenciais problemas de acessibilidade, como textos alternativos em falta ou *layouts* de *slides* incorretos, e fornece-se sugestões sobre como resolver essas questões para garantir que todos os membros da audiência possam aceder e compreender a apresentação.

Após abordar estes aspectos mais gerais sobre acessibilidade, por meio das tecnologias digitais, iniciou-se os trabalhos sobre a criação de jogos digitais acessíveis, usando o *PowerPoint*. Como forma de mostrar alguma das formas de criar jogos acessíveis, com o *PowerPoint*, foram exibidos à turma quatro jogos, construídos pelos ministrantes, com características que facilitam a acessibilidade. Estes jogos são planejados e criados procurando seguir os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), os quais propõem uma abordagem pedagógica, que visa criar um currículo e ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades.

O primeiro jogo exibido, figura 5 (superior, esquerdo), oferece todas as informações na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilitando tanto aos alunos surdos como aos ouvintes, exercitar e aprimorar o uso das duas línguas, enquanto aprende o conteúdo estudado. Em cada tela, as informações são oferecidas usando as letras alfabeto brasileiro, o alfabeto de sinais com as mãos e vídeos com sinais em Libras, favorecendo uma formação mais ampla nos aspectos sociais, educativos e emocionais de toda a turma.

FIGURA 5: Jogos acessíveis criados no PowerPoint



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

O segundo jogo, figura 5 (superior, direito), procura trabalhar os elementos gráficos, de modo a facilitar a leitura por pessoas de baixa visão, que é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (Brasil, 2006).

As telas deste jogo são compostas de elementos gráficos, construídos com um forte contraste de cores e a disponibilização de uma funcionalidade (usa-se de programação) que amplia ícones e textos ao passar o mouse nestes elementos. O terceiro jogo, figura 5 (inferior, direito),

também apresenta os mesmos aspectos do terceiro jogo, numa perspectiva do DUA. O jogo tem uma forte predominância de uso de imagens coloridas e animações, com o objetivo de tornar o jogo atrativo para os alunos. A desvantagem disso é uma maior dificuldade quanto à leitura das informações.

Para minimizar esta dificuldade, sem retirar as imagens, foi criado, em todas as telas, um sistema que permite ao aluno, com um simples clique, tornar a tela mais acessível: criando maior contraste entre as cores e fontes e tornando os ícones maiores. Assim, este jogo pode ser usado tanto por pessoas com baixa visão como por aquelas com visão normal. O quarto jogo, figura 5 (inferior, direito), foi planejado para ser usado por pessoas cegas e/ou com baixa visão. O acesso às informações de cada tela se dá por meio de áudio.

À medida que o aluno movimenta o cursor do mouse na tela, ele escuta um áudio correspondente ao texto, sob o cursor do *mouse*. Na última etapa da oficina, foi trabalhado como alguns desses elementos inclusivos podem ser criados. Foi ensinado como aumentar o tamanho dos ícones, quando o cursor do *mouse* estiver sobre ele, aumentar do tamanho da fonte e inserção de máscara por meio de um simples clique:

FIGURA 6: Jogos acessíveis criados no Powerpoint



FONTE: elaborado pelos pesquisadores (2025)

Na figura 6, consta: (1) parte das instruções para criar o efeito de aumento do tamanho dos ícones das telas; (2) tela no seu formato "original"; (3) tela com os textos maiores; (4) tela

com textos maiores e com contrastes de cores. Cada um desses efeitos, é realizado em três etapas. Na primeira etapa, é criado na tela, os elementos gráficos (formas, figuras e textos); na segunda etapa, escreve-se as macros (conjunto de instruções com ações determinadas em sequência) utilizando a linguagem VBA (Visual Basic for Application); e na terceira etapa, é definida quando e como as macros serão ativadas.

Para finalizar o minicurso, foram apresentadas fontes de consulta para o aprofundamento dos temas abordados na oficina: *ebooks free*, escritos por membros do Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA); *Link* do canal do *Youtube* de um dos ministrantes (Francisco José de Andrade) 2 , que contém vários vídeos com o passo a passo da criação destes Objetos Virtuais de Aprendizagem.

RESULTADOS

Os principais resultados do minicurso foram as discursões a respeito das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiências e algumas das formas de incluir estas pessoas na sociedade, em especial, na educação formal. Os participantes do minicurso conheceram algumas maneiras de uso das tecnologias digitais para facilitar o acesso ao conhecimento por pessoas com deficiência. Além disso, aprenderam técnicas de construção de jogos educativos digitais inclusivos usando o PowerPoint.

CONCLUSÃO

A criação de jogos acessíveis e a busca por capacitação nesta área, mostra o compromisso dos educadores com a geração de ambientes de aprendizado, onde todos os alunos possam crescer e desenvolver seu pleno potencial. Espera-se que este minicurso e este texto, possam contribuir para a difusão deste tema, democratizar o acesso ao conhecimento e gerar justiça social.

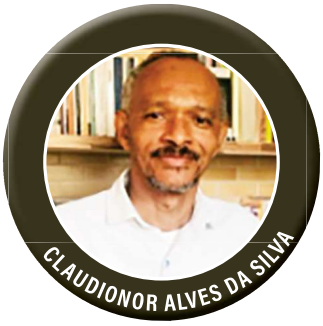
REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**.** Coordenação geral SEESP/ MEC. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Agência IBGE notícias. **PNAD Contínua:** pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. 24 agosto de 2023**.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/ agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao--ao-trabalho- e-a-renda.

OLIVEIRA, Murilo Cretuchi Delfino de; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; PRADO, Rosemeiry de Castro. Objetos virtuais de aprendizagem: curso teorema de pitágoras**.** In: **VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. Canoas – RS, 2013.





RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESAFIOS

Ígor Ferreira Dantas
Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus de Vitória da Conquista. Participou dos Programas Institucionais de Bolsa e Iniciação Científica (PIBIC) e á Docência (PIBID) e foi bolsista em ambos os programas.

Claudionor Alves da Silva
Doutorado em Ciencias de la Educación pela Universidad Nacional de Rosario – UNR, com título reconhecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Professor de Alfabetização da UESB; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial – GEPALI.

INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, o que promove maior visibilidade às crianças pequenas, que passam a ser vistas como sujeitos de direitos. Considerando a educação como direito de todas as pessoas, segundo a Constituição federal (Brasil, 1988), entre os desafios da Educação Infantil, nesse contexto de direito à educação, está o de compreender de que modo as crianças negras constroem relações e expressam seus valores.

A partir de então, passamos a acreditar em uma transformação social significativa, inclusive que, num futuro próximo, teríamos crianças com cuidados de qualidade garantidos, no sentido de lhes permitir o desenvolvimento, nos mais variados aspectos, incluindo as crianças negras. O resultado da garantia desse direito à educação, conforme o esperado ou desejado, seriam crianças não apenas matriculadas, mas crianças com direito às aprendizagens dos conteúdos curriculares, crianças com domínio da leitura e da escrita.

Nesse contexto, as pesquisas que têm sido realizadas sobre a educação de pessoas jovens e adultas, tornam-se evidentes que a desigualdade é o principal fator para que esse público não tenha oportunidades de se escolarizar na idade certa, o que leva essas pessoas a recorrerem à EJA para serem alfabetizadas ou a darem continuidade e finalizar seus estudos. Nesse processo de escolarização, para além da chamada "idade certa", prevista pelo sistema, fica evidente também, que a população negra é a principal afetada pela falta de acesso às políticas públicas.

Este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa em andamento, em que apresenta um recorte sobre a educação

das pessoas jovens e adultas. Para fundamentar este trabalho, recorremos aos estudos de Freire (1983), Gomes (2012 e 2017); os documentos oficiais como as Leis 9.394/96 e 10.639/03; além das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares para as Relações étnicos raciais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: ESCOLHA E EXECUÇÃO

Para a realização deste trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a partir do mapeamento de teses, dissertações e artigos científicos, que têm como objeto de estudo a Lei no 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/96 (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. O mapeamento foi feito por meio das plataformas *Google, Scielo e IBICT*. Os descritores usados para garimpar as obras, foram: as relações étnico raciais na EJA. Com base nesses descritores, verificamos que há uma vasta produção, mas até o momento, o que consideramos para este trabalho, foram 2 teses, 3 dissertações e 2 artigos. No entanto, tendo em vista a limitação do espaço, usamos aqui, os trabalhos de Antonino (2015) e Passos (2018). Considerando que esta pesquisa se encontra em andamento, os dados apresentados a seguir são bastante preliminares.

A EJA no contexto das relações étnicos-raciais

O discurso dos direitos está historicamente associado a mudanças sociais e a problemas específicos, como a desigualdade, que permitem não apenas a demanda por educação de pessoas jovens e adultas, mas também a alfabetização de todas as crianças. O direito à educação a todas as pessoas tem de estar associado ao direito às aprendizagens. É preciso ressaltar que o analfabetismo em nosso país, ainda, não foi superado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no ano de 2022, dos 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais.

No que se refere às Relações Étnico-Raciais, evidencia-se que entre as pessoas pretas ou pardas, com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos, foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos, ela chegava a 23,3%. Com isso, constatamos que a população negra encontra mais dificuldades para ser alfabetizada no Brasil, ou seja, grande parte da população negra não tem conhecimento da leitura e da escrita.

Conforme os dados, analfabetismo, como consequência do não acesso à educação, no Brasil, afeta, sobretudo, as pessoas pretas e pardas (reconhecidas como negras pelo IBGE). A esse respeito, Freire (1983, p. 35), afirma que "[...] quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar o mundo próprio, seu Eu e a sua circunstância".

Ainda de acordo com Freire (1983), o sujeito deve ter entendimento de sua realidade e esse entendimento se dá a partir do letramento, da compressão do mundo, do

ato de interpretar a natureza e criar condições para sua realidade de vida.

O não acesso à escolarização ou a exclusão da população negra do sistema educacional, ainda no século 21, a exclusão educacional, apresenta significados emergentes pelo valor e significado que a informação e o conhecimento adquirem. E mais, interpretar a natureza e criar condições para sua realidade de vida, conforme expressa uma educação libertadora, pensada por Freire (1983), uma educação que transforme o sujeito criticamente, jamais um sujeito que seja apenas programado para reproduzir aquilo que o sistema impõe.

Ao discutir a Educação das Relações Étnico-raciais na EJA e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro deste contexto, Passos (2020) aborda como o racismo é o componente que estrutura as desigualdades sociais e econômicas deste país, tendo a população negra como o principal alvo dessa problemática e determina suas condições de existência num contexto geracional. Esse autor afirma, ainda, que o racismo institucional e a forma como ele se materializa, perpetua uma estrutura que gera desigualdades de oportunidades sociais para 53,6% da população negra.

Essas desigualdades sociais no Brasil têm raízes históricas, pois seu início se dá desde no período da colonização. O Brasil é conhecido como um dos países mais desiguais no mundo, com a maior concentração da riqueza e renda nas mãos de uma pequena parte da população. Tanto as desigualdades sociais como as formas diversas de discriminação racial, persistiram com a abolição da escravatura, pois os direitos fundamentais não foram e continuam não sendo garantidos de fato, ainda que sejam em Lei. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Passos (2020) denuncia que currículo é imposto de modo hegemônico, o que valoriza a cultura eurocêntrica. Com base nesse currículo, as práticas escolares também atuam como agência de promoção à discriminação racial.

CONCLUSÃO

Embora a educação brasileira, nos últimos anos, tenha conquistado significativos avanços, evidencia-se que eles não atingiram com a mesma proporção, as pessoas negras, principalmente, as que ainda se encontram na condição de analfabetas que, por sinal, ainda há um número considerado, segundo registram as estatísticas.

Dentro dessa realidade, registra-se a necessidade de dispensar atenção especial às pessoas, no que se refere à educação, pautada há anos, como direito de todos. Não dá mais para uma sociedade como a nossa, continuar produzindo o analfabetismo e, consequentemente, pessoas que não tenham senso crítico e com condições apenas de servir, por meio do trabalho braçal aqueles que detêm o poder econômico.

Ao abordar sobre a necessidade de oferta da EJA a todas as pessoas que dela necessitam, não podemos compreendê-la apenas como uma dívida social. Abordamos sobre pessoas constituídas como sujeitos históricos, que têm o direito de acesso a uma educação de qualidade para além da certificação. Assim, a EJA deve ser pautada no reconhecimento de direitos dos jovens adultos, público-alvo desta modalidade. Se faz necessário reconhecer as vivências e as

realidades desses sujeitos, não só valorizando sua cultura, mas também o seu protagonismo racial, social e de gênero.

REFERÊNCIAS

ANTONINO, Maria do Socorro Flôr. **Para além do didático:** literatura africana na EJA à luz da lei 10.639/03. 2015**.**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 6. ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação:** redesignando e politizando a raça. Campinas: EDUC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

PASSOS, J. C. dos.; SANTOS, C. S. dos. A educação das Relações Étnico-Raciais na EJA:Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica**. Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 34, e192251, 2018.



SER PROFESSOR FORMADOR: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Francisco Régis Cordeiro da Silva
Discente do curso de Pedagogia UAB da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA / Campus Betânia. Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: cordeiroregim2018@gmail.com

Maria do Socorro Sousa e Silva
Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA/Campus São Benedito, Ceará, Brasil. E-mail: msserasmo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu de reflexões durante a formação e as experiências de se constituir professor formador da escola pública do município de Sobral, localizada a 235 quilômetros da capital Fortaleza, no estado do Ceará, tendo como centralidade a formação pedagógica e curricular em serviço. No bojo dessa proposta, está o viés da narrativa (auto)biográfica, a qual consideramos como fonte de informação e memória. Para isso, Stascxak e Santana (2019, p. 03), apontam que "as experiências se apresentam como uma forma autêntica de aproximação da identidade docente a partir da ótica do próprio sujeito, com ênfase nas suas memórias e subjetividades, ensejando assim a ressignificação da sua prática pedagógica". Assim, partimos da compreensão de a narrativa (auto)biográfica fundamental para compreender o processo da formação e da profissão docente, uma vez que elas revelam elementos para a elaboração de novas práticas educativas.

Nessa direção, nos reportamos a 4 (quatro) anos na função de formador, em que a cada mês, era realizado um encontro preparatório formativo para os professores do município, com uso de material teórico, fomentando inúmeras reflexões advindas de atividades práticas, com o intuito de saber se houveram experiências positivas do encontro anterior e assim sucessivamente. A cada formação, existe um tema a ser explanado, orientado e compreendido pelos professores para ser realizado em sala de aula nas escolas.

Por esse motivo, o objetivo desse artigo é refletir sobre o processo de formação e as experiências que foram constituindo o ser professor formador, o qual, por muitas vezes, foi desafiador, porém, necessário ao se lançar em caminhos jamais imaginados que pudessem acreditar em si e em possibilidades de crescimento profissional.

METODOLOGIA

O método adotado tem base em Rousseau que, em concordância com Leonor Arfuch (2010), destaca que a (auto) biografia na modernidade, ao entrelaçar a modalidade de escrita de si, a exemplo de diários e correspondências de si, culmina em revelar um sujeito histórico. Partindo dessa compreensão, foi lançada a ideia de construção deste estudo (auto)biográfico, em destaque aos momentos mais relevantes: a trajetória de escolarização e as experiências de professor formador.

Para tanto, entende-se que "o gesto autobiográfico insinua-se como prática de afirmação e de (re)construção das subjetividades" (Carvalho, 2008, p. 19- 20). Ademais, entendemos que é na (auto)biografia do professor formador que as subjetividades se revelam, enquanto trilha que desvela a teia de sua história e memória formativa e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A temática em tela foi um emergir através de vivências formativas e de experiências de ser professor formador, que foram surgindo com o passar dos anos. No entanto, sua escolarização é advinda de tempos outrora em escola pública, no interior do estado do Ceará, onde foi muito incentivada pelos pais, principalmente pela mãe, pois essa entendia como importante estudar e buscar oportunidade de melhorias, considerando a formação um elemento fundamental para avançar na vida em vários aspectos.

De modo a trilhar seu processo de escolaridade, foi percebendo a didática de algumas professoras como algo que o inquietava, a lembrar as que centrava na silabação, na escrita de palavras, frases e pequenos textos e na exploração da tabuada. Porém, com o tempo, passou por várias escolas públicas, até chegar em 2001, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), para compreender as lacunas existentes na didática de suas professoras de outrora, sobretudo, porque com os professores da academia, vivenciou o lúdico como elemento pedagógico a ser praticado em sala de aula. Candau (1983) declara que os elementos de ação didática são o professor, aluno, conteúdo, contexto de aprendizagem e estratégias metodológicas. Entretanto, não foi o ocorrido diante de um esvaziamento teórico-político, desde a década de 1980, pois a partir dessa época, a didática passa por um momento de revisão crítica, tendo buscado elementos e pressupostos para a sua reconstrução, assumindo uma dimensão mais ampla.

Nessa ótica, os professores, desde outrora, já deveriam desenvolver novas competências para ensinar e, agora, na atualidade, a necessidade é ainda maior. Entre as várias competências, é relevante mencionar a capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem, promover a pesquisa e utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como instrumentos de auxílio à capacitação dos alunos.

Ao adentrar à docência no decorrer dos anos, foram várias as oportunidades de ser professor em escolas públicas e até ser aprovado em concurso. Por conseguinte, assumiu uma função de Superintendente Educacional, na Secretaria de Educação, considerada como uma experiência muito rica, que o ajudou muito em sua formação profissional. Santos (2014, p. 05) sustenta que em um relato, é preciso

considerar que não se trata apenas da exposição de uma narrativa de experiências vividas pelo outro, mas de uma microrrelação social. De fato, as relações construídas no processo de escolarização e no ser professor em sala de aula, têm ocasionado uma gama de relacionamentos sociais com pessoas e instituições, que desvelam em experiências-histórias de uma época e de uma sociedade. Para Reis e Ostetto (2018, p. 04).

As experiências-histórias da pessoa-professor desempenham um papel imprescindível na sua formação profissional: as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa professor como profissional. Tendo em vista tal pensamento, nos reportamos a uma experiência na Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), posteriormente, Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Escolar (ESFAPEGE), onde tivemos momentos de estudo, visitas às escolas do município e reuniões de aprimoramento profissional, pesquisas em campo e vários outros momentos que agregaram bastante saber à profissão.

Em seguida, a função de consultor educacional para trabalhos em outros municípios e não somente com os professores da escola pública sobralense. Portanto, vivências em conhecer outras realidades Brasil afora, aprender com outras pessoas, através de experiências docentes exitosas e ensinar, foram atividades bem desafiadoras, enriquecedoras e produtivas. Nessa trajetória, a satisfação tornou-se um ponto relevante de ser professor formador da rede pública de ensino das escolas de Sobral, considerada uma educação de qualidade e apontada como referência nacional.

Isso nos fomenta a buscarmos constante qualificação profissional, assim, escolhemos a Pedagogia na Universidade Aberta na UVA, como segundo curso superior, pois acreditamos ser uma questão de necessidade, devido sentirmos falta de um entendimento mais amplo do que seja o trato pedagógico no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. É percebível que o êxito e o olhar sobre o desempenho do professor estão devidamente voltados à condução pedagógica das relações, principalmente, entre os pares. Muitas práticas de ser professor, hoje, em sala de aula, requer um suporte da Pedagogia na tomada de decisões. Tendo em vista tal percepção, acreditamos ser preciso rever constantemente as posturas, as práticas, as novas tecnologias e a mediação do professor como centro do debate. Assim, ser um profissional da educação na contemporaneidade, depende muito dessa conversa clara sobre ser professor e o papel da escola na educação.

Salientamos que Freire (1996, p. 22) agrega a ideia de que a prática docente crítica, "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois [...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Nessa visão, faz ecoar que o professor formador precisa ter uma visão crítica de sua docência, porque o dia a dia na escola requer práticas que despertem movimento de visão de mundo e mudanças transformadoras.

CONCLUSÃO

O estudo nos proporcionou refletimos sobre a formação e constituição de

experiências de ser professor formador, primeiramente, a partir da escolarização em escolapública e, segundo, pela conquista da formação superior na UVA. Assim, o sentido narrativo(auto)biográfico foi tecendo oportunidades de avanços tanto pessoal como profissionaliniciados, por ocasião de uma trajetória na escola pública de Sobral.

Com isso, passamos a compreender a relevância dessa construção, sobretudo, pelo convívio com outras pessoas e instituições, embora, mediante alguns desafios, porém, numa riqueza de reflexões e trocas de aprendizagem, estreitando relação com seus pares numa perspectiva crítica de sua prática em prol de mudanças de si e de seu profissional.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10 ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 2021. (Coleção educação contemporânea).

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

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REIS, G. A. S. V; OSTETTO, L. E.. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Revista Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/ S1678-4634201844180983. Acesso em: 03 mar. 2025.

STASCXAK, F. M.; SANTANA, J. S. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. Prática Educativas, Memórias e Oralidades – **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–13, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3512. Disponível em: https://revistas.uece.br/ index. php/ revpemo/article/ view/3512. Acesso em: 29 jan. 2025

COLEÇÃO

CADERNOS DA AINPGP

A presente obra reúne os trabalhos apresentados e atividades formativas do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED), realizado entre os dias 28 e 30 de maio de 2025, em formato híbrido, na cidade de Serra Talhada, situada no Sertão do Pajeú, em Pernambuco. Se constitui como um registro coletivo de reflexões, experiências e pesquisas, que reafirmam a importância da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Mais do que reunir textos, esta obra busca provocar o leitor a pensar sobre os desafios e as possibilidades da pesquisa na graduação, especialmente no que se refere à democratização do conhecimento em um país marcado por profundas desigualdades. Espera-se que esta obra contribua para o aprofundamento dos debates aqui apresentados, e para a ampliação de práticas acadêmicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a democratização do conhecimento.

EDIÇÕES AINPGP

Código de barras