

João Roberto de Souza Silva  
Organizador

# *Formação de* **PROFESSORES**

Entre Caminhos, Desafios e Possibilidades



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre Caminhos, Desafios e Possibilidades





### AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26	Formação de professores: entre caminhos, desafios e possibilidades [recurso eletrônico] / [org.] João Roberto de Souza-Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026, 211 p.  Bibliografia.  Recurso digital.  Formato: e-book  Acesso em <a href="http://www.editorabagai.com.br">www.editorabagai.com.br</a>  ISBN: 978-65-5368-717-2  1. Formação. 2. Desafios. 3. Professores.  I. Souza-Silva, João Roberto de.  10-2026/06
	CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de Professores: Saberes; Desafios.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-717-2.25.01.26>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**João Roberto de Souza Silva**  
Organizador

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Entre Caminhos, Desafios e Possibilidades



1.a Edição – Copyright© 2026 dos autores.  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).  
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Imagem de Capa</i>	Marb
<i>Capa &amp; Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

## APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne análises críticas e reflexões sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, em diferentes contextos e níveis de ensino. Seu propósito é oferecer um espaço de debate científico e de interlocução acadêmica, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências formativas.

A relevância científica do livro está em sua capacidade de sistematizar e problematizar os principais desafios da docência contemporânea, como políticas públicas, identidade profissional, inovação metodológica, uso de tecnologias digitais e inclusão. Ao congregiar pesquisas empíricas, ensaios teóricos e relatos de experiências, a coletânea contribui para ampliar o conhecimento sobre os processos formativos e fortalecer a identidade docente.

Deste modo, os capítulos destacam-se pela qualidade da argumentação, a diversidade metodológica e a clareza didática dos textos. A obra não apenas descreve o estado atual da formação docente, mas também aponta caminhos e possibilidades para sua qualificação, tornando-se referência para pesquisadores e profissionais da área.

Por conseguinte, a coletânea oferece um panorama abrangente e crítico da formação de professores, capaz de subsidiar tanto a pesquisa acadêmica quanto a prática pedagógica. Recomenda-se a leitura a estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e profissionais da educação que desejam aprofundar sua compreensão sobre os dilemas e perspectivas da docência no século XXI.

Diante do exposto, trata-se de uma obra que alia rigor científico e relevância prática, constituindo-se como contribuição significativa para o fortalecimento da pesquisa educacional e para a valorização da profissão docente. Sua publicação representa não apenas um registro das discussões atuais, mas também um convite à continuidade da reflexão e da investigação, estimulando novas práticas e consolidando perspectivas que possam orientar o futuro da educação e da formação docente em um mundo cada vez mais complexo e desafiador.

Equipe editorial

## SOBRE A CAPA

A convergência entre a iconografia da capa e as diretrizes teóricas presentes nos capítulos constrói uma narrativa visual sobre a natureza da profissão docente na atualidade. A silhueta humana central, que circunscreve o cenário, funciona como metáfora da subjetividade e da mente do professor, local fundamental de síntese dos saberes. Tal representação conecta-se ao Eixo de Fundamentos e Epistemologias, sugerindo que a identidade docente é construída de forma contínua, sempre interagindo com o conhecimento acadêmico.

A trilha ascendente, formada por livros abertos como degraus em um terreno montanhoso, materializa o subtítulo da obra, ilustrando a jornada entre caminhos e desafios. No contexto acadêmico, essa imagem reforça a união entre teoria e prática. O livro, suporte do conhecimento científico, deixa de ser objeto passivo e torna-se o alicerce sobre o qual o docente caminha para superar os obstáculos da educação, buscando novas possibilidades de intervenção pedagógica para a qualificação profissional.

Na base da composição, mecanismos de precisão, como engrenagens e bússolas, remetem à tecnicidade e à direcionalidade ética exigidas atualmente. As engrenagens simbolizam a operacionalização das Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Inteligência Artificial, enquanto a bússola evoca a necessidade de orientação política e normativa. A imagem sugere que, para enfrentar a complexidade do ensino contemporâneo, o professor deve unir o rigor técnico da inovação à bússola ética dos valores democráticos.

Por fim, a luz que emana do topo da montanha e ultrapassa os limites da silhueta representa a prospecção de novos caminhos e a função social da educação como prática de liberdade e inclusão. A relação entre visualidade e texto científico reforça que a formação docente exige fundamentação teórica sólida para lidar com a diversidade e desafios transversais. Assim, a obra apresenta-se como um mapa epistemológico, fundindo imagem e conteúdo acadêmico para definir o magistério como uma escalada intelectual e ética, comprometida com a constante redefinição do fazer pedagógico.

Equipe editorial

## SUMÁRIO

### **A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL .....7**

Joana Paulin Romanowski | Juliana Domit

### **O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES ..... 21**

Iarê Sandra Cooper

### **DO FAZER AO REFLETIR: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR -PESQUISADOR NA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA..... 31**

Aline Coêlho dos Santos | Aline Camilo Luiz | Juliana Teixeira da Silva | Karolini Fontana Garcia | Ana Karina Coral

### **ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: ESSENCIAL À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PÓS-GRADUANDOS .....45**

Ivis Levy Fernandes Martins | Caroline Fernandes-Santos

### **A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL..... 61**

Carla Patrícia de Oliveira Alves | Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

### **O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE QUÍMICA NA SALA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PARAGOMINAS, SUDESTE PARAENSE .....73**

Maik Cauan Silva Recoliano | Antônio Pereira Júnior | Margareth Alves Santos | Fagner Lopes Guedes

### **A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: REFLEXÕES INICIAIS 85**

Kelly Letícia da Silva Sakata | Kauany Krízia Barros Arguelho

### **MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA.....97**

Luciano Luz Gonzaga



<b>PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE OS ACHADOS E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>107</b>
Renata Portela Rinaldi   Eloíza Silveira Matias   Claudiele Carla Marques Christofaro   Adriana Locatelli França	
<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL .....</b>	<b>119</b>
Bruna Janaina Marin   Kelly Letícia da Silva Sakata	
<b>AMBIENTES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE MÉTODOS QUANTITATIVOS.....</b>	<b>133</b>
Tarcila Oliveira Matos Muniz   Gabriel de Mello Loureiro   Ciro Campos Chaves   Marivaldo Pereira dos Santos	
<b>A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA.....</b>	<b>145</b>
Luis Gabriel Rocha Aurélio   Robson Macedo Novais	
<b>POR UMA EDUCAÇÃO DE PERTENCIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE AFETIVIDADE A PARTIR DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA” .....</b>	<b>161</b>
Luana Pagano Peres Molina   Mylene Nascimento da Silva	
<b>TONY WILLIAN BOITA &amp; JEAN TIAGO BAPTISTA: AS VOZES EPISTÊMICAS DA MUSEOLOGIA LGBTQIA+ BRASILEIRA.....</b>	<b>177</b>
Sérgio Rodrigues de Santana   Daniel Jackson Estevam da Costa   Lília Mara Menezes   Eliane Epifane Martins   Anderson Alberto Saldanha Tavares	
<b>A SENSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) .....</b>	<b>193</b>
Silvia Sell Duarte Pilotto   Alessandra Daiana da Costa   Rita de Cássia Fraga da Costa	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>208</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>209</b>

# A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Joana Paulin Romanowski<sup>1</sup>

Juliana Domit<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A didática se configura como uma área basilar e estruturante no curso de Pedagogia, orientada para a formação docente, como destacam Houssaye (1988), Veiga (2014) e outros estudiosos que analisam sua dimensão epistemológica. Seu campo de investigação e estudo refere-se ao conjunto de práticas e processos envolvidos no ensinar e aprender, entendido como núcleo constitutivo da docência, tanto nos espaços escolares quanto em contextos educativos não escolares. Conforme Houssaye (1988), o ato pedagógico estrutura-se a partir de três componentes centrais — o saber, o professor e os estudantes — que formam uma relação triangular e dinâmica, cujo equilíbrio é determinante para a qualidade e efetividade do processo educativo.

Na relação Saber–Professor, situa-se o ensino, a gestão da informação e o próprio processo de ensinar. Na relação Professor–Aluno, evidencia-se a educação e a formação. Já na relação Aluno–Saber, encontra-se a aprendizagem, isto é, o processo de aprender. Houssaye (1988) argumenta que, nessa configuração triangular, duas dessas dimensões tendem a ser privilegiadas em detrimento da terceira, que, embora não desapareça, permanece como pano de fundo no processo de “ensinagem”.

Em Wachowicz (1995), a Didática se apresenta como um conhecimento fundamental para a docência, manifestando-se na relação intrínseca entre teoria e prática. Essa articulação, vivenciada nas situações concretas de ensino, envolve intencionalidade, planejamento, mediação e processos de avaliação, configurando a didática como área indispensável à atuação do professor.

<sup>1</sup>Doutorado em Educação (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq 1D. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

<sup>2</sup>Pós-doutorado em Educação (UNINTER). Doutorado em Educação (PUC/PR). Professora do Departamento de Pedagogia (UNICENTRO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4917-1639>

A interação entre professor, aluno e conhecimento constitui a base para a efetivação do ensino e da aprendizagem e implica reconhecer tanto a intencionalidade quanto a afetividade como dimensões historicamente constituídas (Veiga, 2012). O ensino, compreendido como prática social, exige diálogo com a realidade e compromisso com o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, conteúdos, métodos e resultados não podem ser separados do contexto socio-histórico que orienta e dá sentido ao trabalho docente.

Martins (2003, p. 4) defende que o conhecimento didático se constitui a partir das contradições presentes no cotidiano escolar, decorrentes da vivência concreta dos sujeitos. Tais contradições, segundo a autora, impulsionam a elaboração de processos pedagógicos coerentes com as necessidades e práticas das classes trabalhadoras. O processo de ensino-aprendizagem, assim, assume a sistematização coletiva do conhecimento, fundamentada pela análise crítica da realidade.

O processo educativo, entendido como prática que mediadora entre sujeitos sociais, envolve saberes teóricos e práticos. Nessa concepção, a aprendizagem se apresenta como fenômeno complexo e situado historicamente, no qual o diálogo entre professor e aluno desempenha papel decisivo. O planejamento constitui condição necessária, porém não suficiente, uma vez que os resultados dependem das condições concretas dos sujeitos e dos contextos em que a ação educativa se materializa (Martins, 2003; Veiga, 2012).

Considerando tais premissas, o objetivo deste estudo é compreender a didática na formação do profissional da educação, com ênfase na preparação para a docência, dimensão que caracteriza de maneira fundamental a atuação do professor. “Ao entender docência associada a ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468), evidencia-se a relação intrínseca entre a didática e o ser e fazer docente.

O ponto de partida são os achados de Domit (2021), que analisou o tempo e o espaço destinados à didática nos cursos presenciais de Pedagogia das universidades federais brasileiras, totalizando 61 instituições. Ao examinar os respectivos projetos pedagógicos, a pesquisa identificou que todas as universidades federais incorporam a didática em sua formação, apresentando a seguinte distribuição: 47 instituições ofertam apenas uma disciplina de didática geral; 13 oferecem duas disciplinas, e apenas uma

disponibiliza três. Além disso, verificou-se uma ampla oferta de didáticas específicas: 15 universidades incluem até cinco disciplinas; 40 apresentam entre seis e dez; e seis instituições ultrapassam dez disciplinas específicas.

A autora também analisou propostas curriculares de cursos de licenciatura em universidades públicas de diferentes áreas — Filosofia, História, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia, Matemática, Física, Química e Artes — constatando que, embora não esteja presente de forma universal, a didática aparece vinculada e articulada a diversas práticas formativas. Ressalta-se que a consulta aos cursos de Pedagogia foi conduzida de maneira ampla, abrangente e sistemática, enquanto a análise dos cursos de licenciatura ocorreu de modo mais delimitado e restrito.

Os dados examinados evidenciam que a didática se manifesta em diferentes formatos nos currículos: (1) Didática Geral; (2) Didáticas Especiais/Metodologias de Ensino; e (3) Didática articulada ao Currículo. Essa diversidade agrega saberes distintos e práticas heterogêneas, mas preserva uma unidade orientada para o objetivo central: compreender e qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia desta investigação, fundamentada em Van der Maren (2003), assume uma abordagem qualitativa e recorre à análise conceitual, buscando discutir significados, implicações e potencialidades dos conceitos no campo da formação docente. A análise crítica, também segundo Van der Maren (2003), possibilita identificar contradições, lacunas e perspectivas de reformulação, ao incorporar dimensões históricas, epistêmicas e práticas.

Assim, esta pesquisa analisa a didática como uma disciplina dotada de especificidade para a formação docente — fundamental enquanto teoria do processo de ensino e aprendizagem, com uma abordagem plural (Candau, 2022) na constituição de saberes — com o propósito de conceituá-la, descrevê-la e compreendê-la a partir das propostas que se concretizam nos projetos dos cursos de formação de professores.

## **DIDÁTICA GERAL E SUA MATERIALIDADE NA DOCÊNCIA**

A didática apresenta um percurso histórico que se inicia com Comenius (1592–1670), que a concebe como a “arte de ensinar todas as coisas

a todos”, projetando a possível universalização da educação. Em seguida, autores como Rousseau contribuem ao reconhecer a infância como etapa própria do desenvolvimento humano, enquanto Pestalozzi (1746–1827) introduz o Método Intuitivo, enfatizando a experiência concreta. Posteriormente, Herbart (1776–1841) consolida a didática como disciplina científica necessária à formação docente.

No final do século XIX e início do XX, o movimento de renovação pedagógica se amplia com Froebel, Montessori, Decroly e Dewey, influenciados pelas transformações sociais e econômicas do período. Conforme Palácios (1988), a didática deixa de ter um caráter exclusivamente reprodutivo e passa a valorizar as dimensões psicológicas do desenvolvimento infantil, apoiando-se nas contribuições de Wallon e Piaget. Nesse processo, a didática se volta contra práticas autoritárias e a simples transmissão de conteúdos, valorizando a iniciativa, o interesse e a liberdade das crianças no processo formativo (Palácios, 1988).

A formação docente, inicialmente vinculada às escolas normais, caracterizou-se pela pouca valorização do conhecimento pedagógico (Tanuri, 2000). A didática passa a se firmar apenas com a criação dos cursos de licenciatura em 1934, ainda fortemente influenciada por abordagens de cunho psicologizante.

Nas décadas seguintes, com os acordos MEC/USAID, a didática passa a ser caracterizada por um enfoque tecnicista, assumindo um caráter normativo, instrumental e orientado pela lógica da eficiência e da eficácia (Romanowski; Cartaxo; Martins, 2017). A partir dos anos 1980, o processo de redemocratização impulsiona uma ruptura em relação a essa perspectiva e favorece a emergência de abordagens críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia Social dos Conteúdos e a Pedagogia dos Conflitos Sociais (Freitas, 1995).

Nesse contexto, Freitas (1995) também identifica diferentes formulações didáticas e as analisa no interior das próprias contradições que atravessam a escola capitalista: a didática fundamental de Candau; a didática dialética de Wachowicz; a didática como teoria geral do ensino, proposta por Veiga; a sistematização coletiva do conhecimento apresentada por Martins; e a didática baseada no cotidiano, defendida por André e Oliveira.

Para Saviani (2007), na década de 1990 se intensificam as políticas educacionais de orientação neoliberal, manifestadas nas pedagogias do

aprender a aprender, na chamada inclusão excludente e nos discursos de qualidade total, resultando em uma pedagogia voltada prioritariamente para resultados.

No cenário contemporâneo, observa-se a expansão de metodologias ativas — sala invertida, gamificação, ensino híbrido, aprendizagem por projetos — muitas vezes vinculadas ao uso de tecnologias digitais. Contudo, sua implementação, quando reduzida apenas a procedimentos, não assegura uma mudança efetiva na prática pedagógica. A didática, nesse sentido, demanda o reconhecimento de finalidades e intencionalidades, articulando conteúdos, métodos e resultados ao contexto das relações sociais. (Romanowski; Martins; Saheb, 2019).

Nessa perspectiva, a sistematização coletiva do conhecimento, construída partir da prática social, possibilita uma leitura ampla e crítica da realidade, revelando as relações que a constituem por meio de reflexão rigorosa e análise fundamentada na teoria, nas ciências, nos recursos e nas tecnologias. Assim, permite examinar, interpretar e avaliar a realidade com vistas à proposição de ações transformadoras (Romanowski; Martins; Saheb, 2019).

Desse modo, os elementos da didática — professor, estudantes e conhecimento em permanente interação —, ou seja, finalidades, resultados, conteúdos e forma, constituem a base do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, a docência requer conhecimentos estruturantes, como didática, currículo, aprendizagem e organização escolar, a fim de assegurar uma atuação profissional socialmente comprometida (Roldão, 2017).

A Didática Geral expressa, em sua proposta, as especificidades do processo de ensino, assumindo o compromisso com uma docência situada e historicamente determinada. Seu foco recai sobre as relações que se estabelecem entre os aspectos teóricos e práticos que investigam, refletem e recriam o processo de ensino-aprendizagem, revelando, assim, a organização da escola, do ensino e da própria sociedade. Trata-se de um campo que articula fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos, voltado à compreensão e à intervenção consciente no trabalho docente.

Domit (2021), em seu estudo, analisou a organização, a oferta e a composição curricular da Didática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades federais brasileiras. Os resultados evidenciam que

todos os cursos ofertam a disciplina de Didática Geral, o que revela seu caráter estruturante na formação inicial de professores. No que se refere aos elementos abordados na disciplina, destacam-se conteúdos e dimensões essenciais para a constituição da identidade docente: planejamento, avaliação, pensamento pedagógico brasileiro, prática pedagógica, tendências pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, analisado em seus aspectos pedagógicos, políticos, sociais e culturais. Esses componentes formativos reafirmam a centralidade da Didática como mediação teórica e prática entre a escola, o conhecimento e a sociedade.

Em consulta aos planos das disciplinas de Didática Geral, Domit (2021) destaca que seus conteúdos expressam conhecimentos históricos, sociais, políticos e técnicos indispensáveis à formação inicial de professores. Tais elementos evidenciam que a sociedade e a educação se encontram em permanente processo de transformação, cuja compreensão só é possível a partir das relações sociais que lhes dão origem. Essa perspectiva corrobora Veiga (2004, p. 16), ao afirmar que “[...] o ensino exige apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”.

Nesse sentido, a Didática compromete-se com a análise e a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações, incorporando temas contemporâneos como direitos humanos, relações de gênero, diversidade e inclusão social. A presença desses conteúdos nos currículos reforça a concepção de uma didática plural, que ultrapassa uma visão meramente instrumental da formação docente e reconhece a educação como prática complexa, multidimensional e historicamente situada.

Por fim, Domit (2021) aponta que os achados de sua pesquisa permitem afirmar que uma das especificidades da Didática é seu propósito, isto é, a organização do seu ensino a partir das perspectivas histórica, sociopolítica e prática, presentes em todas as instituições investigadas e constitutivas da essência da formação para a docência no interior desta disciplina nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa composição evidencia que a Didática articula fundamentos e práticas, preservando sua finalidade de refletir, problematizar e orientar o trabalho docente.

Um balanço de estudos realizados nessa direção é apresentado por Martins e Romanowski (2010) e por Hegeto (2017), que destacam o objeto da Didática centrado no processo de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar outras dimensões da ação educativa. Ainda assim, os autores

evidenciam que vários cursos de licenciatura têm optado por privilegiar disciplinas de didáticas especiais ou metodologias específicas de ensino, o que, por vezes, reduz a compreensão global da Didática Geral como eixo articulador da formação docente.

Destarte, os cursos de Pedagogia mantêm a presença da Didática Geral, embora, na maioria dos casos, ela seja ofertada como disciplina única. Em algumas propostas curriculares, acrescentam-se componentes como planejamento e avaliação, que assumem caráter interdisciplinar ao se articularem com a gestão escolar. Dessa forma, o planejamento passa a ser compreendido como organização do ensino e da escola, enquanto a avaliação é compreendida como expressão da aprendizagem dos estudantes e, simultaneamente, do próprio sistema educacional (Domit, 2021).

Nesse contexto, a Didática se consolida como conhecimento indispensável à formação docente, uma vez que possibilita compreender o processo de ensino e aprendizagem em suas determinações históricas, políticas, sociais e culturais. Assim, a Didática contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, reafirmando seu papel estruturante no campo da formação de professores.

## **DIDÁTICAS ESPECIAIS E METODOLOGIAS DE ENSINO**

Para Bedoya (2005), a didática especial ou específica está vinculada a cada ciência ou disciplina, uma vez que cada área do conhecimento demanda estratégias próprias de ensino, articuladas às dimensões científicas e investigativas que possibilitam sua concretização em sala de aula. Assim, a especificidade do conhecimento disciplinar exige abordagens que respeitem a lógica interna de cada campo, seus métodos de investigação, sua linguagem e suas formas de sistematização.

Nessa mesma direção, Nunes (1993) afirma que a didática específica envolve os processos de ensinar e aprender conteúdos próprios de cada área, preservando aquilo que caracteriza a natureza dos campos do conhecimento. Assim, o ensino deixa de ser homogêneo ou generalista e passa a considerar as particularidades epistemológicas e metodológicas de cada área.

Para Shulman (1987), a formação teórica do professor é fundamental e compreende o domínio dos conteúdos de ensino articulado à preocupação com as habilidades pedagógicas necessárias à prática docente, construídas



por meio da reflexão crítica. A formação teórica para a docência, nessa perspectiva, refere-se às matérias de ensino como um conhecimento que não se limita ao domínio de regras, procedimentos ou técnicas, mas envolve uma compreensão substantiva e epistemológica da disciplina. Inclui-se aí o entendimento de sua natureza, seus significados, seu desenvolvimento histórico e seus modos de produzir e validar conhecimento. Esse domínio permite ao professor distinguir o que é fundamental do que é secundário, bem como reconhecer diferentes formas de organizar conceitos e princípios básicos da disciplina.

Diante disso, Libâneo (2002) destaca a necessidade de articular a Didática Geral às didáticas específicas, compreendendo-as como dimensões complementares e indissociáveis da prática docente. Essa articulação pressupõe o diálogo permanente entre questões pedagógico-didáticas e os fundamentos epistemológicos das áreas de conhecimento, de modo que o professor compreenda não apenas o “como ensinar”, mas também o “o que ensinar” e “por que ensinar”. Entretanto, a centralidade atribuída à relação entre conteúdo e forma só se sustenta quando acompanhada da compreensão da finalidade e da intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Domit (2021) investigou a proposta das didáticas específicas e/ou metodologias e práticas de ensino no curso de Licenciatura em Pedagogia das universidades federais brasileiras, identificando ampla diversidade na forma de organização dessas disciplinas. Os dados evidenciam pluralidade tanto nos conteúdos quanto na distribuição de carga horária e oferta curricular. A autora mapeou que: 15 universidades ofertam até cinco disciplinas de didáticas específicas e/ou metodologias de ensino; 40 universidades ofertam entre cinco e dez disciplinas e 6 universidades ofertam mais de dez disciplinas voltadas às didáticas específicas.

Esse panorama revela variedade significativa no modo como as instituições concebem e estruturam as práticas formativas relacionadas às didáticas específicas. Também indica que, embora exista reconhecimento da importância dessas disciplinas, não há uniformidade na definição de sua amplitude, profundidade ou articulação com a Didática Geral.

Na composição da Didática, Domit (2021) identificou uma predominância das disciplinas voltadas às Didáticas Específicas, como as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Todas as universidades investigadas apresentam oferta dessas áreas, sendo que grande

parte delas atribui destaque especial à Didática da Língua Portuguesa e à Didática da Matemática, considerando-as estruturantes para a formação docente nos anos iniciais. Outro dado relevante desvelado no estudo refere-se à limitada presença das disciplinas de Teoria e Metodologia do Ensino de Arte e de Educação Física (jogos e movimento), que aparecem de forma incipiente e estão presentes em poucas instituições, revelando uma lacuna significativa na formação integral do professor.

Contudo, o aprofundamento metodológico das áreas disciplinares não deve significar o afastamento dos fundamentos da Didática Geral. Nesse sentido, Candau (2020) enfatiza que as práticas pedagógicas precisam ser continuamente analisadas à luz das finalidades educativas e das relações sociais que as constituem, evitando que metodologias se convertam em meros procedimentos descontextualizados e sem intencionalidade. O ensino das didáticas e metodologias específicas, quando desvinculado de fundamentos, tende a reforçar um caráter prescritivo. Romanowski e Martins (2017) destacam que tal fenômeno decorre do legado tecnicista ainda presente em muitos espaços de formação docente.

Outro elemento apontado na pesquisa de Domit (2021) diz respeito ao modo como as didáticas específicas contribuem para a constituição da identidade docente. Ao compreender a lógica interna de uma área de conhecimento, o estudante desenvolve critérios para a seleção de conteúdos relevantes, sua contextualização e a proposição de estratégias pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, as didáticas específicas tornam-se componentes estruturantes da profissionalidade docente, ao mesmo tempo em que evidenciam a complexidade e a diversidade que caracterizam o trabalho pedagógico.

Na virada do século XXI, as proposições didáticas passam a orientar-se para formas de aprendizagem colaborativa, cooperativa e participativa, para um conhecimento compreensivo e propositivo, que vá além da mera reprodução. Trata-se de um conhecimento sobre as condições de possibilidade (Wachowicz, 2002), marcado pelo “vir a ser”, portanto, inacabado e em constante transformação.

As propostas das disciplinas revelam interação crescente com as práticas docentes, envolvendo a produção de materiais, a realização de seminários de ensino e o desenvolvimento de pesquisas. Esses elementos

convergem para a constituição de uma didática compreensiva e plural, ainda que persistam desafios históricos relacionados à superação de uma didática predominantemente instrumental.

## A DIDÁTICA ARTICULADA AO CURRÍCULO

Além das didáticas específicas, Domit (2021) também identificou a presença de uma didática voltada ao ensino nas distintas etapas e modalidades da educação básica, como metodologia da educação infantil, metodologia da educação de jovens e adultos, práticas de ensino dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Estas didáticas apresentam, em sua organização, o estudo do planejamento, das metodologias de ensino, das teorias pedagógicas, das práticas pedagógicas, da relação professor-aluno e da avaliação.

Nas propostas destas, observa-se que o foco recai sobre o trabalho com planejamento e avaliação articulado às particularidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto em seus fundamentos teóricos quanto em suas dimensões práticas. As disciplinas que tratam do ensino nos diferentes níveis da educação básica podem ser compreendidas como disciplinas de natureza didática, uma vez que seus conteúdos envolvem planejamento do ensino, análise de livro didático, organização de processos de ensino, elaboração de planos de aula e estudos sobre cognição. Essas disciplinas também estabelecem diálogo com outros componentes da área pedagógica, articulando-se a temas como a função social das instituições, fundamentos da educação, concepções de infância e métodos de investigação e ensino.

Conforme os estudos desenvolvidos por Domit (2021) e a análise dos programas das disciplinas, observa-se que a interface dessas unidades curriculares tende a se aproximar da lógica das didáticas e metodologias específicas, especialmente no que se refere ao tratamento do conhecimento e de seu ensino. Essa perspectiva é reforçada por Wachowicz (2002, p. 56), ao afirmar que “[...] o que define os temas, que alunos e professores trabalham, é opção teórica da disciplina”, ao discutir a composição das disciplinas pedagógicas.

A leitura das ementas evidencia, ainda, a relação direta entre os conteúdos propostos e a atuação docente, aproximando-se da prática cotidiana

do professor. Roldão (2021, p. 84) denomina esses fundamentos como “Common Principles for Teacher Competences and Qualifications”, ou seja, três saberes basilares: (1) realizar com competência a ação de ensinar, (2) ser capaz de refletir teoricamente sobre essa ação e (3) dominar os instrumentos necessários à sua melhoria contínua.

Estes saberes são constitutivos do cerne do trabalho educativo e apresentam elevada complexidade, pois o ensino é “uma atividade excepcionalmente complexa e profissão exigente que requer conhecimentos desenvolvidos, refinados e renovados”, resultantes de constantes “[...] transformações nos aspectos cognitivo, motivacional e afetivo” (Metsäpelto et al., 2022, p. 114) que permeiam a prática docente.

Entretanto, essas didáticas também revelam a existência de uma abordagem orientada para a aprendizagem situada em uma modalidade ou etapa específica de ensino, o que denota uma visão ampliada da educação como princípio transversal do processo formativo, conforme já indicado nos estudos de Cartaxo (2013).

Nessa direção, compreende-se que a escola é uma instituição pública responsável por apresentar e inserir crianças e jovens no mundo, promovendo uma formação humana integral que dialogue com as dimensões sociais, científicas, políticas e culturais da realidade (Miranda, 2021). Essa formação abrange conhecimentos relacionados “ao trabalho, à cultura, à tecnologia e à ciência, contribuindo para a tessitura de um projeto de vida para os estudantes”. Trata-se de uma formação integral que considera as dimensões “cognitiva, corporal, afetiva, social, histórica, ética, espiritual, priorizando como tarefa central da educação a formação do ser humano em sua plenitude”, conforme destaca Miranda (2021, p. 31).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, cujo objetivo foi compreender a didática na formação do profissional da educação — especialmente na formação para a docência, eixo estruturante da atuação docente — e tomando como referência o tempo e o espaço da didática nos cursos de licenciatura, apresentam-se reflexões sobre a materialização de uma didática plural.

A metodologia adotada fundamentou-se em Van der Maren (2003). A partir das análises, depreende-se que as finalidades históricas da didá-

tica, voltadas à universalização do ensino, permanecem em movimento e se configuram como propósitos contínuos de *vir a ser*, ainda que não se realizem de modo homogêneo ou integral. As exigências para concretizar uma educação para todos se expressam nas propostas de educação inclusiva, multicultural e plural; entretanto, a segmentação presente nessas denominações revela a não materialização plena desses princípios.

No cenário contemporâneo, marcado pelas inovações tecnológicas e pela cibercultura, emergem novas demandas por transformações, impulsionando a didática e a formação de professores a reconfigurarem as relações entre professor, estudantes e conhecimento em constante movimento.

As abordagens didáticas — que transitam entre perspectivas instrumentais, crítico-sociais, de sistematização coletiva do conhecimento e metodologias ativas orientadas à aprendizagem e a resultados — configuraram-se como práticas **plurais**, articuladas ao contexto social e às relações que vinculam a formação docente à sociedade, **promovendo mudanças** nas maneiras de ensinar e aprender.

Contudo, esse movimento não se apresenta de forma linear nem neutra. Ele é atravessado por avanços, resistências e retrocessos que expressem as contradições sociais e repercutem diretamente nas abordagens da didática e na formação para a docência. Tais repercussões não são isentas de intencionalidade, uma vez que teoria e prática se articulam no processo de ensino e aprendizagem, influenciando tanto a formação dos professores quanto sua profissionalização.

De modo mais amplo, observa-se uma expansão da carga horária destinada à didática na formação docente, embora esse aumento se manifeste de maneira heterogênea entre os diferentes cursos. Enquanto a disciplina de Didática Geral se mantém consolidada no curso de Pedagogia, sua presença nas demais licenciaturas ainda é instável, fragmentada ou até mesmo ausente. Essa disparidade curricular confirma as análises de Martins e Romanowski (2010) e Hegeto (2017), evidenciando que a valorização da didática no ensino superior não ocorre de forma homogênea.

Por fim, a materialização da didática na formação de professores permanece em permanente construção — numa perspectiva alinhada ao princípio da “inconclusão” defendido por Freire (2002) —, uma vez que está condicionada tanto às características e limites da formação inicial quanto às demandas que emergem das relações sociais.

Há, portanto, um vir-a-ser contínuo da didática, cuja centralidade se reafirma como elemento imprescindível na formação docente, orientando-a para a realização de seu propósito maior: promover uma educação igualitária, democrática e socialmente referenciada para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEDOYA, J. I. **Epistemología y Pedagogía**: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. 6. ed. Bogotá: Ecoediciones, 2005.
- CANDAU, V. M. F. **Didática hoje**: entre o normal, o híbrido e a reinvenção. Perspectiva, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2022.
- CARTAXO, S. R. M. Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura como os anos iniciais da educação básica. 2013. 147 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/simone4.pdf>. Acesso em: 04 jan 2026.
- DOMIT, J. Especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores. 2021. 190 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995
- HEGETO, L. de C. F. A disciplina de didática nos cursos de formação de professores. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 538-554, 2017.
- HOUSSAYE, J. **Triangle pédagogique**: théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Bern: Editions Peter Lang, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Edição do Autor, 2002. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/libaneo\\_didatica\\_ed\\_do\\_autor.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/libaneo_didatica_ed_do_autor.pdf). Acesso em: 21 nov. 2024.
- MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Martin, 2015.
- MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131-142, 2003.
- MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, 2010.
- METSÄPELTO, R. L. et al. A multidimensional adapted process model of teaching. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [S. l.], v. 34, p. 143-172, 2022.
- MIRANDA, C. F. As concepções de formação integral dos professores do ensino médio: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica. 2021. 213 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

NUNES, M. **As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico**. Educar, Curitiba, n. 9, p. 49-58, dez. 1993.

PALACIOS, J. G. **La cuestión escolar**: críticas y alternativas. Barcelona: Laia, 1988.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, dez. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da Educação Básica. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 6-24, 2017.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; SAHEB, D. Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 59-68, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 61-88, 2000.

VAN DER MAREN, J. **La recherche appliquée en pédagogie**: Des Modèles pour l'enseignement. Bruxelles: de Boeck, 2003.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2004. p. 33-53.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: **ENDIPE**, 2006. p. 467-484.

VEIGA, I. P. A. A multidimensionalidade da docência na educação superior. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 12, p. 9, 2012.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1995.

WACHOWICZ, L. A. A epistemologia da educação. **Educar Revista**, Curitiba, n. 19, p. 53-72, 2002.

Nota: o texto que ora se apresenta foi originalmente publicado na Revista Paradigmas, volume XLV, setembro de 2024, Edición Temática, número 1.

# O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES

Iarê Sandra Cooper<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Psicologia da Educação é um ramo da Psicologia, esta que, enquanto campo científico autônomo, consolidou-se no final do século XIX, em meio ao movimento de afirmação das ciências empíricas e à busca por compreender, de forma sistemática, os processos mentais e o comportamento humanos. O marco simbólico dessa consolidação foi a criação, em 1879, do primeiro laboratório de Psicologia Experimental por Wilhelm Wundt, em Leipzig, na Alemanha. Contudo, as reflexões sobre a mente, a alma e o conhecimento remontam à Antiguidade, com filósofos como Platão e Aristóteles, evidenciando que a preocupação com o pensamento e com os modos de aprender é tão antiga quanto a própria filosofia.

No decorrer do século XX, a Psicologia diversificou suas correntes, tais quais: estruturalismo (Wilhelm Wundt e Edward Titchener), funcionalismo (William James), behaviorismo (Ivan Pavlov, Edward Thorndike, Jhon Watson, Burrhus Skinner, Albert Bandura), psicanálise (Sigmund Freud, Carl Jung, Melanie Klein, Donald Winnicott, Jacques Lacan, Erik Erikson, Anna Freud), Gestalt (Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler), humanismo (Abraham Maslow e Carl Rogers) e cognitivismo (Ulric Neisse, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Aaron Becker e Jerone Bruner), ampliando suas formas de compreender o sujeito e o desenvolvimento humano.

Essa evolução teórica permitiu o diálogo com o campo educacional, originando a Psicologia da Educação, área que investiga os fundamentos psicológicos dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais envolvidas na formação humana.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação (UNEMAT). Doutorado e Mestrado em Educação (UFPR). Professora (SME - Araucária-PR e UNESPAR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1408-4236>.



A Psicologia da Educação busca compreender como as pessoas aprendem, como constroem conhecimentos e como fatores internos e externos influenciam neste processo. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon foram fundamentais para esse campo ao evidenciar que o aprender é um processo ativo, mediado socialmente e indissociável da afetividade. Assim, a Psicologia da Educação tornou-se um eixo estruturante na formação de professores, pois oferece instrumentos teóricos para compreender a diversidade dos estudantes, a importância do contexto sociocultural e as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

É necessário, contudo, fazer a distinção entre a Psicologia da Educação (ou Psicologia Educacional) e a Psicologia Escolar, termos frequentemente usados como sinônimos. A Psicologia da Educação é de natureza teórica e reflexiva, voltada à produção de conhecimento sobre os processos psicológicos implicados na educação. Já a Psicologia Educacional refere-se à prática profissional da/o psicóloga/o nos contextos escolares, atuando junto à comunidade educativa por meio de ações preventivas, interventivas e de apoio psicossocial. Enquanto a primeira fundamenta a compreensão crítica das práticas educativas, a segunda operacionaliza essas reflexões na realidade escolar.

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. (...) Assim, a psicologia da educação pode ser entendida como sub-área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. A Psicologia Escolar diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento. Deve-se, pois, sublinhar que psicologia educacional e psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira, é uma área de conhecimento (ou sub-área)

e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra, constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela sub-área da psicologia, a psicologia da educação. (Antunes, 2008, p. 471).

Em sentido prático, essa distinção entre as subáreas (Psicologia da Educação e Psicologia Escolar) não pode levar ao equívoco de compreendê-las como divergentes. Como ressaltam Barbosa e Souza (2012),

Essa diferenciação e diríamo até cisão clássica entre teoria e prática foi historicamente constituída na Psicologia e também na Psicologia Educacional e Escolar, especialmente pela influência estadunidense. Sabemos que foi no Estados Unidos que apareceu pela primeira vez em termos científicos o termo “Educational Psychology” em livro homônimo de Thorndike de 1903 e, posteriormente, esse mesmo autor colaborou para a criação da primeira revista dessa temática nos Estados Unidos, intitulada “Journal of Educational Psychology”, em 1910. (p. 165).

Entende-se que a aproximação da Psicologia Escolar e da Psicologia Educacional vem contribuir para práticas educacionais que promovam e amparem o desenvolvimento integral de estudantes das diferentes modalidades de ensino.

Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019 constitui um avanço significativo ao determinar a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais. Essa legislação reconhece que a educação não se restringe ao ensino de conteúdos, mas envolve dimensões emocionais, relacionais e sociais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. A presença desses profissionais nas escolas favorece o enfrentamento de desafios como evasão, indisciplina, conflitos interpessoais e dificuldades de aprendizagem, além de contribuir para o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. A atuação das equipes multiprofissionais deve, porém, ultrapassar a perspectiva clínica ou individualizante, voltando-se para a análise institucional

e para a promoção de práticas educativas inclusivas e democráticas. Nesse contexto, a Psicologia da Educação oferece o referencial teórico que orienta essa atuação, ao enfatizar a compreensão do sujeito em sua totalidade e a importância da mediação pedagógica como instrumento de desenvolvimento humano.

Retomando à Psicologia da Educação, sua relevância na formação docente é indiscutível. Ela possibilita que o professor ou a professora compreenda as/os estudantes não apenas como receptoras/es de conhecimento, mas como sujeita/o histórico, social e afetivo, que aprende a partir de suas experiências e interações. Ao integrar a Psicologia da Educação à formação de professoras/es, promove-se uma prática pedagógica mais sensível às diferenças individuais, mais crítica diante das desigualdades sociais e mais comprometida com a emancipação humana.

A compreensão dos processos psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento permite que a/o docente planeje intervenções pedagógicas mais eficazes, promova o engajamento de estudantes e contribua para a construção de ambientes educativos mais humanizados. Em última instância, a Psicologia da Educação forma o alicerce para que o professor atue como mediador do conhecimento, agente de transformação social e promotor do desenvolvimento integral de suas/seus alunas/os.

Assim, a articulação entre a trajetória histórica da Psicologia, o campo teórico da Psicologia da Educação, a atuação prática da Psicologia Educacional e a implementação da Lei nº 13.935/2019 revelam um compromisso ético e político com uma educação pública de qualidade. Trata-se de reconhecer que educar é também compreender, acolher e transformar — e que, sem a contribuição da Psicologia da Educação, a formação docente perde uma de suas dimensões mais humanas e essenciais.

## DESENVOLVIMENTO

A Psicologia da Educação ocupa um lugar central na formação docente, constituindo-se como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil desde a década de 1960, em decorrência das reformas que buscaram integrar fundamentos pedagógicos e conhecimentos das ciências humanas à preparação do/a educador/a. Desde então, muito se debate sobre o alcance e os limites de tal disciplina na prática

educativa, questionando se ela de fato contribui para que o/a professor/a compreenda a/o aluna/o em sua integralidade ou se permanece como um corpo de conhecimentos abstratos e pouco aplicáveis (Vercelli, 2009; Braga e Viana, 2019).

O ponto de partida é reconhecer que a Psicologia da Educação não é apenas uma aplicação da Psicologia à prática escolar, mas um campo consolidado de investigação e ensino, com teorias, métodos e objetos próprios (Bzuneck, 1999). Essa área visa compreender como se dão os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e socialização, e de que maneira tais processos podem ser mediados pela ação intencional do/a educador/a. Ao considerar que a educação é, essencialmente, a socialização crítica da herança cultural de uma sociedade, a Psicologia da Educação oferece a professoras/es instrumentos teóricos e práticos para lidar com a diversidade das/os sujeitas/os e contextos presentes na escola.

Um primeiro aspecto fundamental na formação do/a educador/a refere-se à concepção de ser humano. Vercelli (2009) elege este ponto como estruturante: a maneira como concebemos o ser humano orienta a prática pedagógica. Piaget (1976), por exemplo, enfatiza o desenvolvimento cognitivo em estádios<sup>2</sup>, enquanto Vygotsky (1991) destaca a mediação social e cultural como fundamento da aprendizagem, e Wallon (1975) integra dimensões afetivas, motoras e cognitivas em uma visão unitária. Freud (1915), por sua vez, lembra que o inconsciente e a afetividade estão presentes no ato educativo, e Skinner (1953) destaca a importância das contingências de reforço no processo de aprendizagem. Assim, essa multiplicidade de correntes demonstra que não há um modelo único de estudante a ser seguido, mas diferentes formas de compreender o ser humano em desenvolvimento. A formação do/a educador/a deve contemplar essa pluralidade, evitando tanto o reducionismo biologizante quanto a psicologiação excessiva dos fenômenos escolares.

---

<sup>2</sup>O termo estágio vem sendo utilizado em detrimento ao termo *estádio*, ao tratar da teoria piagetina entendendo que: “Raramente nos deparamos com uma tão grande deformação – Piaget falaria de “assimilação deformante” – quanto a que ocorreu, no âmbito educacional escolar, com o conceito de *estádio*. A começar com a tradução de *stade*, do francês, por “estágio” (*stage*). A palavra “estágio” denota uma experiência à qual nos submetemos para atingir algum patamar de aprendizagem que não temos até o momento. Acontece que a criança que se encontra num determinado estágio de desenvolvimento não está minimamente preocupada com o estágio seguinte. Não se trata, pois de estágio, mas de estágio (...)” (Becker e Marques, 2012, p. 153). Então, o termo *estádio* representa um estado de um processo que se basta por si mesmo, sem necessitar de antecipação do que está por vir.

Além da concepção de ser humano, outro desafio recorrente é a relação entre teoria e prática. Diversos estudos (Braga e Viana, 2019; Vercelli, 2009) evidenciam que muitas/os licenciandas/os reconhecem a importância da Psicologia da Educação, mas não conseguem explicitar de forma clara suas contribuições para a prática em sala de aula. Essa dificuldade decorre, em parte, do modo como a disciplina é ministrada, frequentemente desvinculada das situações reais enfrentadas por professoras/es. Gatti (2022) e Libâneo (2005) defendem que a disciplina deve partir da realidade concreta da escola e problematizá-la à luz das teorias psicológicas, tornando o conhecimento significativo para o/a future/a educador/a.

É nesse ponto que a noção de complexidade, conforme desenvolvida por Edgar Morin (2000), oferece uma chave interpretativa relevante. Para o autor, compreender o humano exige articular dimensões biológicas, sociais, históricas e culturais, superando fragmentações do saber. Aplicado à formação docente, isso significa que o/a professor/a precisa ser capaz de pensar a criança e a/o adolescente como seres integrais, situadas/os em contextos sociais específicos, e não apenas como sujeitas/os portadoras/es de déficits individuais. A perspectiva transdisciplinar, defendida por Morin e retomada por Vercelli (2009), permite religar os saberes e situar o ensino em sua função social ampla.

Outro campo de contribuição da Psicologia da Educação está nas pesquisas contemporâneas sobre aprendizagem, motivação e autorregulação. Ormrod (2012), destaca que compreender processos como motivação intrínseca, crenças de autoeficácia e estratégias metacognitivas é essencial para que o/a professor/a favoreça ambientes de aprendizagem significativos. Woolfolk (2000) reforça que professoras/es que dominam esses conceitos são mais capazes de interpretar as dificuldades das/os estudantes e adotar intervenções adequadas. Bzuneck (1999), em sua análise das tendências contemporâneas, salienta que motivação e autorregulação despontam como temas centrais para a Psicologia Educacional, pois dizem respeito à autonomia da/o estudante e ao papel do/a professor/a como mediador/a.

As investigações empíricas também revelam a percepção das/os docentes sobre a disciplina. Braga e Viana (2019), ao estudarem

licenciandas/os de Física, identificaram que a Psicologia da Educação contribui para compreender o desenvolvimento humano e para refletir sobre a mediação nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, apontaram também que parte das/os futuras/os professoras/es não percebe claramente sua aplicabilidade, em razão do pouco tempo dedicado à disciplina e da distância entre teoria e prática. Vercelli (2009), ao analisar as “versões de sentido” de professoras/es em formação, chegou a conclusões semelhantes: embora reconheçam a relevância da disciplina, as/os estudantes recorrem a explicações de senso comum, sem apropriação efetiva dos conceitos.

Essas constatações remetem a um desafio histórico: a superação do “psicologismo” na educação, isto é, a tendência de reduzir os problemas escolares a características individuais das/os estudantes, ignorando determinantes sociais, culturais e pedagógicos. Patto (2022) já denunciava esse viés ao analisar o fracasso escolar no Brasil, apontando que o discurso psicológico muitas vezes legitima a exclusão ao responsabilizar a/o estudante e sua família, em vez de problematizar o funcionamento da escola. A Psicologia da Educação, quando concebida em perspectiva crítica, deve justamente evitar esse risco, articulando-se às políticas educacionais e à função social da escola.

## CONSIDERAÇÕES

A formação do/a educador/a, portanto, exige que a disciplina vá além da transmissão de teorias clássicas, assumindo um caráter reflexivo e crítico. Paulo Freire (1996) já insistia que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Nesse sentido, a Psicologia da Educação deve favorecer a constituição de professoras/es reflexivas/os, capazes de compreender sua prática, analisar contextos e propor alternativas pedagógicas. O diálogo entre teorias psicológicas e pedagogia deve permitir que o/a futuro/a educador/a se perceba como sujeita/o histórico, ético e político, comprometida/o com a transformação social.

As tendências contemporâneas reforçam esse caminho. Bzuneck (1999) mostra que a Psicologia Educacional deixou de ser entendida apenas como fundamento estático, passando a ser vista como ciência aplicada e dinâmica, preocupada em produzir conhecimento relevante para a sala de

aula. Isso inclui pesquisas sobre crenças de professoras/es, concepções de ensino e aprendizagem, avaliação, inclusão e diversidade. No Brasil, cresce o número de estudos que analisam a disciplina nos cursos de licenciatura, suas limitações e potencialidades, revelando um campo em constante movimento (Braga e Viana, 2019).

Em síntese, pode-se afirmar que a Psicologia da Educação contribui para a formação do/a educador/a em três dimensões principais. Primeiramente, fornece referenciais teóricos para compreender o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, a partir de múltiplas abordagens psicológicas. Em segundo lugar, possibilita uma reflexão crítica sobre a prática docente, superando explicações simplistas e promovendo uma visão integral da/o estudante. Por fim, em diálogo com tendências atuais, oferece subsídios para lidar com os desafios contemporâneos da escola, como diversidade, inclusão, motivação e autorregulação da aprendizagem.

Conclui-se que a relevância da Psicologia da Educação na formação de educadores/as depende, não apenas de sua presença nos currículos, mas da forma como é trabalhada: de maneira contextualizada, crítica, interdisciplinar e articulada com a realidade escolar. Destacando que, além de oportunizar para as/os futuras/os educadoras/es a apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, a atuação destas/es deve estar respaldada na constante formação e atualização destes conhecimentos e em cooperação com outros segmentos escolares importantes, como acompanhamento da Psicologia Escolar, Assistência Social, Gestão Escolar, Políticas Públicas, dentre outros. Quando concebida assim, a Psicologia da Educação deixa de ser apenas um componente teórico para se tornar um instrumento efetivo de transformação da prática docente e da escola como instituição social.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar e educacional**: história, compromissos e perspectivas. Cadernos de psicopedagogia, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 00, 2007. Disponível em: <<https://is.gd/TLEOPs>>. Acesso em: 05 out. 2025.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16(1), 163-173. Disponível em: <https://is.gd/6b9oVS>. Acesso em: 31 out. 2025.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. Estádios do Desenvolvimento. In: BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**, 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRAGA, Felipe Freitas; VIANA, Cynthia Maria Jorge. A Psicologia da Educação na formação de professores: reflexões a partir das disciplinas Psicologia da Educação I e II. In: **ELEB 2019**, Encontro de Licenciaturas e Educação Básica, 2019. Anais. Disponível em: <https://is.gd/orvyVo>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 241, p. 1-2, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://is.gd/liExhE>. Acesso em: 9 out. 2025.

BZUNECK, José Aloyseo. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Volume: 3, Número: 1, Publicado: 1999. Versão on-line ISSN: 2175-3539. Disponível em: <https://is.gd/4f0Sfx>. Acesso em: 05 nov. 2025.

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

FREUD, Sigmund. O inconsciente (1915). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 12**: introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 133-181.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2022. Disponível em: <https://is.gd/OmQXKO>. Acesso em: 2 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. (2003). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

ORMORD, Jeanne Ellis. **Human Learning**. 6. ed. Nova Jersey: Pearson Education, 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p. E-book. Disponível em: <https://is.gd/USXOwg>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de J. C. Todorov e R. A. Dixon. São Paulo: Cultrix, 1953.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes. A Psicologia da Educação na formação docente. **Dialogia**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 223–234, 2009. DOI: 10.5585/dialogia.v7i2.1016. Disponível em: <https://is.gd/Gb8yNO>. Acesso em: 5 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



WALLON, Henry. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WOOLFOLK, Anita. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# DO FAZER AO REFLETIR: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR -PESQUISADOR NA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA

*Um estudo a partir do projeto “Desenvolvendo um olhar científico e cuidadoso com Fritz Müller”*

Aline Coêlho dos Santos<sup>1</sup>

Aline Camilo Luiz<sup>2</sup>

Juliana Teixeira da Silva<sup>3</sup>

Karolini Fontana Garcia<sup>4</sup>

Ana Karina Coral<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

*“Fritz queria aprender ainda mais,  
Então, partiu rumo a outros locais.  
A curiosidade era elemento principal na sua Bagagem.  
E assim, seguia... rumo a outra viagem!”  
(Santos, 2023, p. 17)*

Este texto<sup>6</sup> foi construído por seis professoras da Educação Básica e nasce de conversas, práticas cotidianas e um movimento intencional de estudo. Ao olhar para nosso fazer, reconhecemos a necessidade de transformar a experiência vivida em reflexão sistemática, assumindo-nos como pesquisadoras que produzem conhecimento a partir da análise crítica da própria prática.

Quem é docente conhece essa realidade: somos atravessadas por inúmeras tarefas diárias, e os duzentos dias letivos passam rapidamente.

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação (FURB). CV: <http://lattes.cnpq.br/9418071693252722>

<sup>2</sup>Especialização em Neurociência e Comportamento (UNESC). CV: <https://is.gd/r6mgkT>

<sup>3</sup>Especialização em Metodologias Ativas em Educação (IFSC). CV: <https://is.gd/yJFnaD>

<sup>4</sup>Especialização em Educação 5.0. CV: <http://lattes.cnpq.br/5834565055005089>

<sup>5</sup>Licenciada em Pedagogia.

<sup>6</sup>Parte dos resultados e reflexões apresentados neste capítulo foram originalmente compartilhados como comunicação oral no Seminário Internacional “A Convivência na Educação Básica e no Ensino Superior: desafios e perspectivas”, FURB, Blumenau/SC, novembro de 2025.

É raro encontrar tempo e disponibilidade mental para estudar, revisitar teorias ou acompanhar pesquisas recentes. Esse cenário se agrava diante de uma cultura escolar que frequentemente concebe a carreira docente como percurso individual, reforçando a imagem do professor que trabalha isolado e carrega hiper-responsabilização constante (García, 2009).

Diante disso, esta escrita se constitui como gesto de denúncia e anúncio. Denúncia da lógica exaustiva que nos distancia da produção de saber; anúncio da possibilidade de criar, na resistência cotidiana, coletivos de estudo, reflexão e investigação. Encontramos força nesse movimento inspiradas pelo pensamento freireano, que nos lembra que toda denúncia de uma realidade desumanizante já contém o anúncio da realidade que desejamos construir (Freire, 2000).

Essa construção coletiva se aproxima do que Imbernón (2022) define como Comunidade de Prática, grupo que compartilha interesses, problemas e desafios, aprofundando conhecimentos mediante interação contínua. Para nós, essa noção se ampliou: o centro está na aprendizagem que nasce da participação legítima e da partilha de experiências reais. Tinti *et. al.* (2016) reforça que aprender em comunidade não significa reproduzir saberes, mas construir conhecimento em diálogo com o cotidiano escolar.

Foi nesse terreno fértil do coletivo que nos propusemos a assumir uma identidade investigativa, rompendo com modelos tradicionais de formação docente, especialmente com o paradigma processo-produto descrito por García (1999), que reduz o desenvolvimento profissional à aquisição de competências pré-definidas.

Ao transitar para uma perspectiva investigativa, assumimos postura de autoria, análise e interpretação de nossa própria prática. No espaço de reflexão coletiva, ao definirmos objetivos de aprendizagem e confrontarmos ações com referenciais teóricos, constituímos-nos como professoras que estudam, produzem conhecimento e se desenvolvem continuamente. Assim, reafirmamos que o desenvolvimento profissional não se dá como produto finalizado, mas como processo contínuo de reconstrução da identidade docente (García, 1999). André (2016) reforça que a pesquisa não é algo externo ao trabalho do professor, mas dimensão constitutiva da docência.

É nesse contexto que apresentamos e analisamos nossa prática pedagógica no projeto “Desenvolvendo um olhar científico e cuidadoso com Fritz Müller”, desenvolvido com turma de 1º ano do Ensino Fundamental no período de alfabetização. O projeto integrou iniciativa mais ampla, interserial e interdisciplinar: o macroprojeto “Divulgando Ciência com Fritz Müller” da Escola SESC de Araranguá.

Esse macroprojeto reuniu mais de trinta práticas educativas adaptadas a cada turma, unificadas pela presença inspiradora do naturalista Fritz Müller. O desafio central foi conciliar três dimensões: a história do cientista como eixo de sentido, a metodologia de projetos da escola e o currículo da BNCC. As tensões e diálogos desse encontro nos mostraram que a interdisciplinaridade se concretiza nas brechas que abrimos ao ousar integrar saberes.

Os resultados apareceram durante o percurso. As crianças romperam com a imagem estereotipada do cientista e compreenderam a ciência como atividade humana, movida pela curiosidade e cuidado. A relação com o meio natural transformou-se: deixou de ser algo a ser dominado e passou a ser reconhecido como território vivo de descobertas e preservação.

A gênese remonta à formação continuada de julho de 2024, quando conhecemos a história de Fritz Müller através da obra “Fritz Müller: como já dizia Darwin, o príncipe dos observadores” (Santos, 2023), escrita por uma de nós, que tornou-se porta de entrada para compreender a observação cuidadosa e o método científico.

Se a prática nos ofereceu o caminho, a teoria nos forneceu o mapa. Para orientar nossa análise, elegemos três conceitos centrais: Divulgação Científica Dialógica, Cultura do Cuidado e Educação Dialógica. A investigação da prática exige intencionalidade analítica para interpretar fenômenos do cotidiano escolar (André, 2013). Percebemos que a história de Fritz Müller atuou como portal que aproximou as crianças da ciência como atividade humana viva e enraizada no território.

O projeto permitiu que as crianças explorassem, de forma integrada, conhecimentos relacionados à memória, afetos, sentidos corporais, condições climáticas, produção de alimento, sustentabilidade e biomas locais. Essa escolha teórica torna-se relevante no contexto atual, permeado por fake news e queda de confiança na ciência. Reafirmamos a escola como

espaço privilegiado de divulgação científica, entendida não como transmissão, mas como construção compartilhada de sentido.

Este capítulo apresenta inicialmente o tripé conceitual que fundamentou nossa análise, introduz o percurso pedagógico desenvolvido articulando relato e sistematização, e nas considerações finais responde à pergunta orientadora: *de que maneira a análise crítica desse projeto constituiu caminho formativo para nossa constituição como professoras-pesquisadoras e para nosso desenvolvimento profissional docente?*

Buscamos mostrar que investigar a própria prática, quando sustentado por referenciais sólidos e coletivo engajado, constitui caminho potente para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma docência que se reconhece como produtora de conhecimento.

## **SOB A LUZ DE QUE TEORIA VAMOS ANALISAR NOSSA PRÁTICA? UM TRIPÉ CONCEITUAL PARA UMA CIÊNCIA COMPROMETIDA COM O CUIDADO**

Todo olhar nasce de uma intencionalidade. Investigar a própria prática não é gesto neutro, mas ato carregado de escolhas teóricas que orientam o que vemos e como interpretamos o vivido (André, 2013). Para compreender o projeto “Desenvolvendo um olhar científico e cuidadoso com Fritz Müller”, elegemos um tripé conceitual: Divulgação Científica Dialógica, Cultura Científica e Cultura do Cuidado. Essas lentes se iluminam mutuamente e nos permitem interpretar a prática como práxis educativa.

Selecionamos esses referenciais por dialogarem diretamente com nossa pergunta de pesquisa: de que maneira a análise crítica desse projeto constituiu caminho formativo para nossa constituição como professoras-pesquisadoras? Compreendemos que essa resposta só seria possível se nossas práticas fossem analisadas à luz de uma concepção de ciência que articula diálogo, ética e construção coletiva do conhecimento.

Desde o início, distanciamos-nos do modelo de divulgação científica assentado no paradigma do déficit cognitivo, que deposita conhecimento de forma unidirecional. Optamos por uma compreensão dialógica, na qual a divulgação não é transmissão, mas encontro, troca e construção

compartilhada de sentidos. Esse entendimento encontra raízes no pensamento freireano, que afirma o diálogo como condição existencial da educação (Freire, 2016).

Essa perspectiva nos orientou a apresentar Fritz Müller não como figura monumentalizada, mas como alguém cuja prática científica é acessível, sensível e humana. As crianças se aproximaram de Fritz não apenas por suas contribuições científicas, mas pelo modo como observava, registrava e se encantava com o mundo natural. Esse vínculo afetivo e cognitivo constituiu porta de entrada para que se reconhecessem como investigadoras, movimento que simultaneamente nos convocou a nos ver como professoras-pesquisadoras.

A concepção dialógica articulou-se organicamente com o conceito de cultura científica como espiral, proposto por Vogt (2003). Esta metáfora da espiral representa uma compreensão dinâmica e não linear do conhecimento científico, que se afasta radicalmente de visões cumulativas e estanques. Ao invés de um progresso linear, a espiral evidencia que o conhecimento científico circula entre diferentes contextos sociais, retorna criticamente sobre si mesmo e se transforma continuamente através das práticas sociais e dos diálogos entre saberes. No desenvolvimento do projeto, esse movimento espiralar manifestou-se de maneira particularmente rica quando as crianças, ao lerem as cartas de Fritz Müller, não apenas acessaram conteúdos históricos, mas estabeleceram um diálogo vivo com o pensamento do naturalista. Antecipamos que, este processo não se limitou às crianças: ao analisarmos coletivamente esse percurso pedagógico, nós, professoras, também fomos inseridas nessa espiral epistemológica. Cada análise, cada reflexão sobre a prática, cada confronto entre teoria e experiência realimentou esse movimento ascendente, reconfigurando nosso entendimento sobre a docência e nos constituindo como professoras-pesquisadoras.

A Cultura do Cuidado, conforme elaborada por Toro (2012; 2017), conferiu ao projeto a dimensão ética que nos permitiu compreender o olhar científico não como técnica, mas como postura diante da vida. Cuidar implica responsabilidade, atenção e compromisso. Observar uma folha, registrar uma descoberta ou escutar o vento, como fazia Fritz Müller, significou ensinar as crianças a olhar devagar, valorizar o detalhe e reco-

nhecer que a ciência nasce da relação sensível com o mundo. Essa ética do cuidado atravessou tanto as atividades infantis quanto nosso processo formativo como coletivo docente.

A escolha desse tripé teórico ultrapassa o enquadramento conceitual. Permitiu-nos compreender que cada gesto pedagógico contém dimensão política, ética e epistemológica. Analisar o projeto por essa lente significou interpretá-lo como práxis formadora, no sentido freireano, onde ação e reflexão se alimentam mutuamente.

A interação entre os três referenciais nos ofereceu lente triádica singular: a Divulgação Científica Dialógica mostrou como o conhecimento circulou; a Cultura Científica revelou o que se produziu; e a Cultura do Cuidado esclareceu por que a prática ganhou sentido. É sob essa luz integrada que analisamos o percurso pedagógico, compreendendo por que uma saída de campo ou uma caderneta de cientista revelam simultaneamente a formação de crianças investigadoras e a constituição de professoras que investigam, refletem e transformam seu próprio fazer.

## **O RELATO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE: A JORNADA DE CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CIENTÍFICO-CUIDADOSO**

Se a teoria nos ofereceu o mapa, foi na prática que a viagem aconteceu. Esta seção apresenta e interpreta a experiência pedagógica que permitiu a crianças de seis anos se reconhecerem como investigadoras do mundo. Ao narrarmos esse percurso, assumimos a perspectiva de professoras-pesquisadoras que analisam criticamente seu fazer (André, 2016).

*Onde tudo aconteceu?* A experiência desenvolveu-se no primeiro semestre de 2025 com turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Sesc de Araranguá/SC, integrando o macroprojeto “Divulgando Ciência com Fritz”. O ponto de partida foi formação continuada ministrada por uma de nós, autora do livro “Fritz Müller: como já dizia Darwin, o príncipe dos observadores” (Santos, 2023), que criou terreno fértil para conectar universo infantil e concepção de ciência situada. O relato sensível da professora regente tornou-se elemento fundamental para compreender a dimensão investigativa da prática:

*“Tudo começou com o desejo simples, mas profundo, de mostrar para meus pequenos que a ciência também se faz aqui, pertinho da gente, e não só em laboratórios distantes. Quando abrimos o livro da Aline e começamos a ler sobre a vida do Fritz Müller, foi como abrir uma porta para um mundo novo. As crianças se encantaram ao saber que ele tinha vivido aqui mesmo, em Santa Catarina, e que observava a natureza com tanto cuidado e curiosidade. A figura do Fritz virou nossa companhia constante - ele era ‘o cientista que observava tudo’, um amigo imaginário que nos ensinava a ver o mundo com outros olhos. A partir da leitura das cartas dele, começamos a explorar os cinco sentidos como ferramentas do cientista. Eu explicava que observar, para o Fritz, não era olhar rápido, mas era olhar devagar, com atenção. Brincamos de descobrir texturas nas folhas, os cheiros das ervas do nosso pátio, os sons dos pássaros e do vento. Cada sentido virou uma porta para a observação atenta. As crianças foram incumbidas de fazerem buscas por ‘algo precioso’ durante suas caminhadas fora da escola, um convite para que a investigação não tivesse hora nem lugar marcado. Aprendemos, juntos, que não basta ver – é preciso olhar. Cada descoberta, cada ‘eureka!’ minúsculo, ganhou um lugar de honra na nossa caderneta do cientista. Depois, veio a produção do incenso natural, inspirado nas cartas onde Fritz falava dos mosquitos. Confeccionamos lupas de cerâmica e descobrimos, na prática, que o ‘olhar’ científico precisa se aproximar, focar nos detalhes, no que está além do óbvio. Por fim, construímos nosso baú de memórias, um tesouro que guarda não só objetos, mas histórias, afetos e a materialidade do que aprendemos. Ao final, essas crianças de seis anos me mostraram, com sua pureza e sabedoria, que fazer ciência é observar com cuidado, registrar com carinho e, acima de tudo, se sentir parte da natureza, e não dono dela. Elas se tornaram pequenos ‘milerianos’, com olhos atentos, mãos curiosas e muito, muito afeto pelo que descobriam.”*

As produções das crianças, documentadas nas imagens que acompanham este texto, mostram vestígios de processos investigativos que revelam a apropriação da observação cuidadosa, característica de Fritz Müller. O baú de memórias, os registros e instrumentos produzidos demonstram como a prática infantil movimentou-se entre o sensível e o rigor científico.



Cada atividade resultou de planejamento intencional que articulou referenciais teóricos com objetivos de aprendizagem. A sistematização abaixo demonstra como a interdisciplinaridade concretizou-se no cotidiano:

**Quadro 1** – Síntese das práticas educativas desenvolvidas

Atividade	Objetivos Principais	Componentes Curriculares
<i>Leitura do livro e cartas</i>	Apresentar o cientista como investigador; estabelecer vínculo afetivo com a ciência	Língua Portuguesa, História, Ciências
<i>Exploração dos cinco sentidos</i>	Desenvolver observação atenta; aguçar percepção sensorial	Ciências, Arte, Educação Física
<i>Saída de campo investigativa</i>	Exercitar curiosidade científica; identificar elementos da natureza	Ciências, Geografia, Educação Ambiental
<i>Caderneta do cientista</i>	Desenvolver registro sistemático; valorizar documentação	Língua Portuguesa, Arte, Ciências
<i>Produção de incenso natural</i>	Relacionar conhecimento tradicional e científico	Ciências, História, Saúde
<i>Confecção de lupas de cerâmica</i>	Compreender instrumentos de observação; explorar perspectivas	Ciências, Arte, Física
<i>Bau de memórias</i>	Sistematizar aprendizagens; valorizar patrimônio cultural	História, Arte, Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise do percurso à luz do tripé teórico revela que a leitura do livro e cartas constituiu momento fundante da divulgação científica dialógica. A história tornou-se encontro entre crianças e cientista, entre vida e ciência, entre passado e presente.

As explorações sensoriais e saídas de campo traduziram a cultura do cuidado em ações concretas. Ensinar a “olhar devagar” para uma folha significa cultivar postura ética de atenção ao mundo (Toro, 2012; 2017). Cada sentido tornou-se ferramenta investigativa e forma de reconhecer-se parte do ambiente.

A caderneta do cientista e a construção de lupas representaram a entrada das crianças na espiral da cultura científica (Vogt, 2003). O ato de

registrar e produzir instrumentos mostra que passaram de consumidoras a produtoras de conhecimento. Essas práticas também nos deslocaram como professoras, exigindo que repensássemos nossas formas de olhar e registrar.

O baú de memórias sintetizou a união dos três referenciais, preservando histórias, conhecimentos e afetos. Como observou a professora regente, “fazer ciência é observar com cuidado, registrar com carinho e se sentir parte da natureza”, frase que conecta sensivelmente o pensamento infantil à ética do cuidado.

**Figura 1** - Registros documentando o desenvolvimento do olhar científico-cuidadoso



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Essa síntese entre fazer e refletir revela o caráter formador do projeto. Para as crianças, o olhar científico cuidadoso consolidou-se pela tríade observação-registro-criação; para nós, professoras-pesquisadoras, pela tríade reflexão-análise-sistematização. A prática tornou-se objeto de estudo (García, 1999; André, 2016), permitindo compreender que investigar é parte constitutiva da docência.

O replantio da chia, as lupas de cerâmica e o jogo da velha com elementos naturais mostram que a investigação tornou-se linguagem para as crianças. Esses registros permitiram compreender como a observação sensível combinou-se com o rigor investigativo.

Como sintetizado no cartaz da Mostra de Arte e Ideias, onde as crianças afirmaram que “com nosso corpo investigamos o mundo ao nosso redor”, houve a internalização do processo investigativo. A professora regente complementa: “*O laboratório científico pode ser até um quintal de casa*”. Estas falas testemunham que a semente de um olhar científico eticamente orientado foi, de fato, plantada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO FAZER AO SE CONSTITUIR PROFESSORA-PESQUISADORA**

Este capítulo nasceu de um movimento duplo: o de olhar para as crianças e seu processo de construção de um olhar científico cuidadoso e, ao mesmo tempo, o de olhar para nós mesmas, professoras, em nosso percurso de constituição como pesquisadoras da própria prática. Esses dois movimentos não ocorreram em paralelo, mas entrelaçados: enquanto as crianças aprendiam a observar, registrar e interpretar o mundo, nós aprendíamos a observar, registrar e interpretar o nosso fazer, deslocando-nos para uma posição epistemológica historicamente negligenciada na escola básica.

A figura 5 materializa esse movimento coletivo. A imagem, que mostra o grupo de professoras reunidas após uma entrevista na qual recusaram-se a participar individualmente, afirmando em alto e bom tom: “nós não fazemos nada sozinhas, nós somos pura simbiose”, evidencia um modo de trabalho no qual a colaboração não é acessória, mas constitutiva. Assim como nas relações simbióticas descritas por Fritz Müller, esse coletivo se sustentou em um mutualismo profissional que potencializou cada uma de nós.

**Figura 5:** O coletivo em movimento: registro de “nós”.



Fonte: Acervo das autoras (2025).

A experiência do projeto “Desenvolvendo um olhar científico e cuidadoso com Fritz Müller” revelou-se, assim, um terreno fértil de dupla aprendizagem: para as crianças, que se reconheceram investigadoras; e para nós, que nos (re)descobrimos professoras-pesquisadoras. Essa dupla via só se torna inteligível quando analisada à luz da pergunta que mobiliza este capítulo: *de que maneira a análise crítica desse projeto constituiu um caminho formativo para nossa constituição como professoras-pesquisadoras e para o nosso desenvolvimento profissional docente?*

A resposta a essa questão se organiza em três dimensões interligadas.

*i. A teorização da prática como gesto fundante*

A primeira dimensão diz respeito ao processo de teorização da prática. Observar, documentar e refletir sobre o que vivenciamos com as crianças foi o passo necessário para deslocar nosso olhar do senso comum pedagógico para uma compreensão fundamentada, transformando a prática em objeto de pesquisa. André (2001) destaca que processos formativos dessa natureza valorizam a articulação entre teoria e prática, reconhecem a importância dos saberes da experiência e atribuem ao professor um papel ativo em seu desenvolvimento profissional.

Ao analisar cada atividade à luz do tripé teórico — divulgação científica dialógica, cultura científica e cultura do cuidado — compreendemos que

nossa prática não era apenas técnica, mas epistemológica e ética. Esse exercício de leitura crítica nos permitiu identificar tensões, avanços, limites e possibilidades que não seriam perceptíveis sem uma mediação teórica consistente.

Esse processo, além de nos formar, nos responsabilizou: se as crianças aprenderam a “olhar devagar” para o mundo, nós aprendemos a olhar devagar para a docência.

## *ii. A força do coletivo como espaço de autoria e resistência*

A segunda dimensão diz respeito à potência do coletivo. A experiência evidenciou que a constituição docente é atravessada por relações colaborativas, e que as comunidades de prática funcionam como espaços privilegiados de formação. Imbernón (2009) caracteriza esses grupos como coletivos que, ao compartilharem preocupações e interesses comuns, produzem novas formas de interpretar e enfrentar os desafios educativos. O que vivenciamos confirma essa perspectiva: nosso grupo se tornou lugar de escuta, estudo e invenção.

García (2009) ajuda a iluminar a dimensão política desse processo ao criticar a visão individualizada da carreira docente, marcada pela imagem do professor como “artesão independente” que trabalha isolado, submetido à hiper-responsabilização cotidiana. A experiência de “simbiose docente” que vivenciamos funciona como contraponto a esse modelo. Foi justamente no coletivo — e por meio dele — que encontramos condições emocionais, intelectuais e éticas para sustentar nosso processo investigativo.

O grupo não apenas possibilitou a reflexão, mas a tornou inevitável: éramos convocadas, pela presença das outras, a sustentar uma postura analítica e dialógica. Nossa prática só pôde ser teorizada porque foi compartilhada.

## *iii. A articulação entre teoria e prática como motor do desenvolvimento profissional*

A terceira dimensão revela que a articulação entre teoria e prática foi o motor de nosso desenvolvimento profissional docente. Ao confrontarmos o relato sensível da prática com os referenciais teóricos escolhidos, percebemos que estávamos produzindo conhecimento científico sobre nosso trabalho. A teoria não funcionou como explicação pronta, mas como lente que iluminou camadas de significado que, sem mediação, permaneceriam ocultas.

Essa articulação nos permitiu:

- compreender como a divulgação científica dialógica se concretizou com crianças de seis anos;
- identificar de que maneiras a cultura do cuidado se expressou nos gestos investigativos;
- reconhecer que a espiral da cultura científica não é apenas metáfora, mas um processo social no qual as crianças puderam ingressar ao produzir e compartilhar suas próprias interpretações sobre o mundo.
- interpretar nossas próprias tomadas de decisão, deslocando-as do nível operacional para o nível reflexivo.

Assim, quando as crianças construíram suas lupas de cerâmica, registraram na caderneta do cientista ou criaram o baú de memórias, nós construímos, simultaneamente, nossa capacidade de analisar essas ações como produção de conhecimento. Esse duplo processo constitui, como afirma Freire (2016), uma práxis na qual ação e reflexão se alimentam mutuamente, gerando novas possibilidades de ser e estar no mundo.

#### *iv. O que aprendemos sobre ser professoras-pesquisadoras*

Concluimos, portanto, que a análise crítica de práticas educativas, quando realizada coletivamente e articulada com referenciais teóricos consistentes, constitui um caminho potente para a formação da professora-pesquisadora. Investigamos não como quem cumpre uma tarefa externa à docência, mas como quem reconhece que investigar é dimensão constitutiva do trabalho educativo.

Ao longo desse processo, descobrimos que não precisamos escolher entre ser professoras ou pesquisadoras. Podemos ser professoras-pesquisadoras que, no quintal da escola, no pátio arborizado ou na leitura de uma carta de Fritz Müller, produzem conhecimento rigoroso, situado e socialmente relevante.

A fala da professora regente — “o laboratório científico pode ser até um quintal de casa” — funciona, para nós, como metáfora e síntese. O quintal, lugar cotidiano e aparentemente simples, torna-se espaço de investigação. Assim também é a docência: seu lugar de pesquisa não está

fora da escola, mas nela. Essa descoberta não encerra um ciclo; inaugura uma viagem, tão movida pela curiosidade quanto a de Fritz Müller, e comprometida com uma educação que se quer rigorosa, dialógica e profundamente cuidadosa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 748-771, 2016.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2022.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, A. C. *Fritz Müller: como já dizia Darwin, o príncipe dos observadores*. Maracá: Aline Coêlho dos Santos, 2023.
- TINTI, D. S. et al. Aprendizagens docentes situadas em uma Comunidade de Prática constituída a partir do OBEDUC. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 8, n. 15, p. 89-105, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/145>. Acesso em: 15 out. 2024.
- TORO, B. El cuidado no es una opción: aprendemos a cuidar o perecemos. *TEDxPuraVida*, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRM8TznPf0s>. Acesso em: 15 out. 2024.
- TORO, B. O cuidado: o paradigma ético da nova civilização. *Aula inaugural dos cursos de Licenciatura da Faculdade SESI de Educação*, 2017.
- VOGT, C. A espiral da cultura científica. *ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, n. 45, p. 4-16, 2003. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/ccient/n45/a02n45.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

**AGRADECIMENTOS:** Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro concedido a este estudo.



# ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: ESSENCIAL À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PÓS-GRADUANDOS

Ivis Levy Fernandes Martins<sup>1</sup>

Caroline Fernandes-Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O estágio de docência compreende uma oportunidade em que o estudante de pós-graduação é introduzido no campo de atuação docente no ensino superior. Ao desenvolver atividades como elaborar planos de aula, ministrar aulas e aplicar avaliações, o estagiário/docente estará inserido num cenário que é inerente ao professorado. Ainda que ele não possua todas as habilidades e competências necessárias à prática docente em nível superior, esta vivência é de extrema relevância para o seu amadurecimento profissional (INÁCIO *et al.*, 2019).

A ação docente parece por vezes uma série de procedimentos operacionais padrões, contudo deve-se considerar o quão mutável é o papel da docência, sobretudo no contexto pós-pandêmico em que a universidade se encontra. Durante o ensino remoto emergencial (ERE), as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) trouxeram oportunidades e soluções, possibilitando a continuidade dos estudos mesmo que à distância no ambiente digital. Nota-se que é interessante se apropriar dessas ferramentas de modo que façam parte do cotidiano universitário (UEN *et al.*, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seu art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, sabe-se que o profissional oriundo dos cursos de mestrado e doutorado é dotado de um perfil que prioriza a formação do profissional pesquisador, uma vez que todos os programas de

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Cardiovasculares (UFF). Professor (Unicarioca e Afya Universidade Unigranrio). CV: <http://lattes.cnpq.br/7287612740099891>

<sup>2</sup> Doutora em Biologia Humana e Experimental (UERJ). Professora (UFF). CV: <https://is.gd/hk8zuQ>



pós-graduação (PPG) *stricto sensu* são voltados para a pesquisa acadêmica (FERRAZ; MOTA; LOPES, 2020).

A partir do anexo à portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, no art. 18, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu que a realização do estágio de docência é obrigatória para todos os bolsistas de demanda social a partir de um período mínimo de um semestre e máximo de dois semestres para os estudantes de mestrado. Por sua vez, no doutorado, o período mínimo compreende em dois semestres e o máximo em três semestres (BRASIL, 2010).

Diante o exposto, o objetivo deste capítulo é realizar uma análise crítica do papel do estágio de docência no ensino superior na formação pedagógica do pós-graduando, a partir da vivência de um estudante de doutorado na área da saúde. Esta análise levou em consideração as atividades realizadas pelo estagiário e o seu impacto na construção do conceito da docência no ensino superior, ao contrastar teoria e prática, as relações estabelecidas durante o estágio e a dualidade pesquisa-ensino.

## O estágio de docência

O estágio de docência foi realizado por um doutorando do PPG em Ciências Cardiovasculares da Universidade Federal Fluminense (UFF) vinculado a área Medicina I da CAPES. Sua graduação foi cursada em Farmácia e ele não obteve contato prévio com a docência durante o mestrado ou a graduação. A sua turma de estágio de docência foi bastante heterogênea, consistindo tanto em mestrandos quanto doutorandos formados nos mais variados cursos de graduação na área de saúde (p. ex., médicos, nutricionistas e biomédicos). O nível de contato prévio da turma com a docência também foi heterogêneo, em que alguns já atuavam como docentes, outros tiveram um pequeno contato como monitores durante a graduação e outros não possuíam experiência prévia.

O estágio foi realizado durante o primeiro e o segundo semestre letivo de 2022 e cabe ressaltar que o semestre letivo de 2022-1 correspondeu ao retorno dos estudantes de graduação ao ensino presencial após dois anos de ERE. A disciplina de estágio de docência consistiu em 60 h/semestre, sendo 20 h dedicadas à aulas teóricas semanais online concomitantemente

a 40 h dedicadas às atividades práticas presenciais supervisionadas por uma segunda docente da instituição, ambas vinculadas ao PPG em Ciências Cardiovasculares.

As aulas teóricas online foram ministradas de forma expositiva dialógica, colaborativa e interativa. Nestes encontros, foi discutido o que é uma aula, o que faz um professor universitário, o planejamento educacional, o planejamento de disciplina e de aula, os objetivos de aprendizagem, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, as TDIC, a avaliação e o *feedback*. O quadro 1 adiante apresenta um resumo das atividades realizadas ao longo das aulas teóricas para discussão e reflexão dos conteúdos propostos.

**Quadro 1** - Síntese das atividades realizadas durante as aulas teóricas da disciplina de Estágio de Docência (20 h/semestre).

Semestre letivo	Atividades
2022-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar uma MA e sua aplicação;</li> <li>• Criar um plano de aula não tradicional usando MA;</li> <li>• Discutir e refletir sobre as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado;</li> <li>• Confeccionar e entregar o relatório das atividades realizadas no estágio supervisionado.</li> </ul>
2022-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um plano de aula não tradicional usando MA;</li> <li>• Avaliar a apresentação sobre MA dos colegas de turma do mestrado;</li> <li>• Criar e postar uma aula no AVA (conteúdo teórico, RE e avaliação);</li> <li>• Discutir e refletir sobre as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado;</li> <li>• Confeccionar e entregar o relatório das atividades realizadas no estágio supervisionado.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores. Abreviações: MA, metodologias ativas de ensino e aprendizagem; RE, recursos educacionais; AVA, ambiente virtual de aprendizagem.

Por sua vez, o estágio supervisionado foi realizado na disciplina de Nutrição Experimental ofertada para estudantes do sétimo período do

curso de graduação em Nutrição da UFF. Esta disciplina tem como objetivo prover os estudantes de conhecimento, competências e habilidades acerca da manipulação e uso de animais de laboratório na pesquisa científica, bem como oferecer fundamentos teóricos e práticos para a avaliação biológica de nutrientes e dietas. Durante o estágio supervisionado, foi possível colocar em prática os conceitos e discussões realizadas nas aulas teóricas.

No primeiro semestre (2022-1), o estagiário acompanhou a supervisora de estágio nas aulas teóricas e práticas da disciplina de Nutrição Experimental, preparou e lecionou uma aula utilizando a metodologia da sala de aula invertida e aplicou e corrigiu um questionário *online* através da plataforma *Google Classroom*<sup>3</sup>. O estagiário planejou uma segunda aula baseada na apresentação de seminários, que demandou a busca por artigos para compor a atividade e fez a avaliação da apresentação dos estudantes. Por fim, o estagiário participou da correção do trabalho final da disciplina, que consistiu na criação de um protocolo experimental que foi redigido e apresentado oralmente pelos estudantes em grupos.

No segundo semestre (2022-2), o estagiário deu continuidade ao acompanhamento das aulas teóricas e práticas da disciplina de Nutrição Experimental. Foi aplicado novamente a metodologia da sala de aula invertida, o seminário e a tarefa de criação de um protocolo experimental. Neste segundo semestre, o estagiário teve a oportunidade de aplicar novas metodologias de ensino e aprendizagem. Uma das propostas foi a elaboração individual de um resumo não estruturado após assistir uma lista de vídeos do *YouTube* que versavam sobre modelos experimentais de doenças em animais de laboratório. Uma segunda proposta foi a realização de um júri simulado no tema “Usar ou não a nova vacina contra a COVID-19?”, em que o estagiário teve como atribuições planejar o roteiro da atividade, dividir os grupos em defesa, acusação e júri e selecionar a bibliografia para estudo. O quadro 2 adiante resume as atividades realizadas pelo doutorando durante o estágio de docência, que incluíram o planejamento de aulas, a participação ativa em sua execução e a avaliação dos estudantes:

---

<sup>3</sup> *Google Classroom* é um ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a comunicação e disponibilização de recursos educacionais e atividades para estudantes de diferentes níveis de ensino (<https://classroom.google.com/>).

**Quadro 2** - Síntese das atividades realizadas durante o estágio supervisionado na disciplina de Nutrição Experimental nos semestres letivos de 2022-1 e 2022-2 (40 h/semestre)

Planejamento	Execução	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reunir periodicamente com a supervisora de estágio;</li> <li>• Elaborar planos de aula usando MA e TDIC;</li> <li>• Elaborar avaliações (questionário e lista de exercícios);</li> <li>• Fazer a curadoria de recursos educacionais (artigos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar as aulas teóricas;</li> <li>• Acompanhar as aulas práticas;</li> <li>• Se comunicar com os estudantes no ambiente digital (AVA) e presencial;</li> <li>• Lecionar usando MA e TDIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrigir questionários e listas de exercícios;</li> <li>• Avaliar o seminário;</li> <li>• Avaliar o trabalho final da disciplina.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores. Abreviações: MA, metodologias ativas de ensino e aprendizagem; TDIC, tecnologias digitais de informação e comunicação; AVA, ambiente virtual de aprendizagem.

Não obstante, a carga horária prática da disciplina de Nutrição Experimental compreendeu em visitas guiadas ao Laboratório de Nutrição Experimental da UFF. Nessas visitas, foram abordadas as questões metodológicas dos experimentos científicos como, por exemplo, a produção de ração para animais de laboratório, a aferição da pressão arterial, a avaliação da atividade cardiorrespiratória em teste na esteira, além da realização de análises bioquímicas, histológicas e moleculares.

## Docência no Ensino Superior

### *Unindo a teoria à prática*

Inácio *et al.* (2019) afirmam que no estágio de docência o pós-graduando tem a possibilidade de colocar em prática os conteúdos e conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas e exercer a docência aliando, desta forma, teoria e prática. De forma complementar, Silva, Coelho e Teixeira (2013) definem o estágio de docência como um dos percursos mais relevantes para a formação profissional do estudante estagiário, dada a importância dos conhecimentos adquiridos para além da sala de

aula que possibilitam o desenvolvimento acadêmico. Estes se relacionam com fatores como autoconhecimento, autonomia, competência social e engajamento em situações de trabalho (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013). Os mesmos autores salientam que o estágio de docência é um período de descobertas, configurando uma série de aprendizados que poderão ser utilizados posteriormente durante o percurso profissional (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013).

Tendo em vista o exposto, durante o estágio de docência, foi possível tanto estudar a teoria quanto praticar o uso de TDIC e metodologias ativas de ensino aprendizagem, uma vez que a supervisora de estágio se mostrou receptiva às atividades propostas pelo estagiário. O estagiário pôde aplicar metodologias ativas como a sala de aula invertida e o júri simulado, desempenhando desta forma um papel importante no planejamento de atividades e na avaliação dos estudantes.

As metodologias ativas compreendem diversas técnicas que funcionam como pilar para a aplicação de atividades instrucionais ao longo do processo de aprendizado e na construção da formação crítica dos discentes. O seu emprego é importante em diversos sentidos, sendo interessante pontuar a autonomia do estudante durante o processo de aprendizado, o estímulo à sua curiosidade e a busca por novas pesquisas. Isto provê ao educando o protagonismo na construção de saberes, de modo que o professor seja um facilitador e atue na interface do oferecimento de suporte e na inserção de materiais de apoio ao estudo. Neste sentido, o estudante deixa o papel passivo e de mero receptor de informações, e assume um papel ativo ao lidar com a aprendizagem, de modo que a colaboração, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a curiosidade e a imaginação, a liderança por influência, a agilidade e a adaptabilidade, entre outras competências, podem ser desenvolvidas neste processo (GUARDA *et al.*, 2023).

É importante destacar que não são todos os discentes que possuem dispositivos eletrônicos para o estudo (p. ex., laptop, tablet ou celular com acesso à internet) e isso pode ser um desafio na aplicação de metodologias ativas que dependam de tecnologias digitais. No entanto, isso não foi uma barreira no estágio de docência, uma vez que a Faculdade de Nutrição da UFF dispunha de um laboratório de informática em que os estudantes

puderam realizar as atividades extraclasse propostas. Além disso, notou-se grande engajamento dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas, como as respostas de questões (2022-1) e a produção de resumos baseado nos vídeos assistidos (2022-2).

A partir do advento da pandemia de COVID-19, a academia enfrentou e ainda enfrenta uma intensa mudança no que diz respeito ao ensino, em que os professores precisaram se adaptar às novas ferramentas digitais para lecionar e interagir com os discentes. Além disso, desenvolver novas competências digitais que pudessem prover ao docente o subsídio adequado para lidar com essa nova realidade inerente ao ambiente virtual (SINGH; STEELE; SINGH, 2021). A tecnologia digital desponta como um dos elementos determinantes nos sistemas educativos, de modo que o professor necessitará dispor delas para uma melhor colaboração com os discentes ao longo do processo educativo. Cabero-Almenara *et al.* (2021) discorrem que as competências digitais (CD) podem ser definidas como um aporte de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias no manejo das TDIC em seus diferentes aspectos, assumindo critérios didático-pedagógicos para uma integração efetiva das TDIC nas mais variadas experiências de ensino (FERNANDES-SANTOS *et al.*, 2021). O desenvolvimento de CD foi possível ao estagiário de docência diante às diversas experiências que ele foi capaz de participar e desenvolver no estágio supervisionado. Isso se deu através da comunicação com os alunos de graduação por meio do AVA, assim como no emprego de metodologias ativas apoiadas pelo uso de TDIC em sala de aula.

É incontestável que a prática, ao longo dos dois semestres de atuação no estágio, tornou o processo mais fácil e natural ao doutorando, no entanto, avaliar ainda permanece uma questão delicada e necessita ser lapidada. Em 2022-1, foi proposta como atividade uma lista de questões para os alunos responderem e, devido à pouca experiência do doutorando, corrigir os trabalhos individuais, em uma longa lista de questões e prover *feedback* imediato foi um ponto delicado. Silva e Carvalho (2021) definem *feedback* como uma informação fornecida por um informante (p. ex., professor, pai ou um colega) em relação a aspectos de seu desempenho ou compreensão. Pode-se inferir, portanto,

que o *feedback* é uma consequência do desempenho. Os movimentos de respostas a determinados *feedbacks* do professor podem ser complexos, pois as pessoas reagem de diferentes formas. Nesse sentido, os autores pontuam ainda que, para um *feedback* eficaz, o docente deve ir além de uma simples retórica. Ele deve orientar os discentes para a superação acadêmica de forma sistemática em ações avaliativas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. As orientações devem estimular e motivar os alunos, reconhecer os progressos, salientar os pontos fortes e ajudar a superar quaisquer dificuldades a fim de que seus conhecimentos e competências sejam expandidos.

Conforme mencionado, a carga horária da disciplina de estágio de docência abrangeu tanto aulas teóricas quanto práticas supervisionadas. Esse formato dividiu opiniões entre os pós-graduandos, em que alguns manifestaram preferência por teoria e prática em momentos separados, ou seja, um semestre de aulas teóricas, seguido de um semestre de prática supervisionada. O estagiário de docência em questão possui opinião divergente e considera que unir a teoria com a prática de modo concomitante foi uma oportunidade de sincronizar conceitos e a sua aplicação. Vivenciar a sala de aula na prática e poder discutir essas vivências junto aos colegas de pós-graduação e a professora durante as aulas teóricas conferiu ao estagiário de docência a oportunidade de estabelecer pontos de vistas distintos sobre diversos aspectos da docência. Como exemplo, cabe retomar ao questionário aplicado à turma de graduação em 2022-1. À luz das discussões nas aulas teóricas dos pontos positivos e negativos na experiência de aplicação do questionário, essa atividade foi modificada na turma seguinte em 2022-2. A nova atividade consistiu na elaboração de resumos não estruturados a partir de videoaulas disponibilizadas numa playlist do *YouTube*. Após a aplicação desta nova abordagem, viu-se que ela se mostrou mais dinâmica e produtiva.

### ***Relações interpessoais***

Algumas atitudes podem contribuir com o sucesso da relação professor-aluno. Ao praticar a proximidade, ser atencioso, bom ouvinte e contextualizar o ensino com a realidade do aluno, o professor desenvolve uma sequência de atitudes positivas neste, sobretudo, mantendo o aluno

engajado e em busca de atualização constante. Santos (2022) discorre sobre a importância dos professores terem atitudes atenciosas e acolhedoras e infere ainda que esta relação pode determinar a presença deste aluno ou não no seguimento do seu curso de ensino superior.

Além disso, é de extrema importância que o professor regente da disciplina acolha o estagiário docente ao longo do processo. Silva, Ferreira e Ferreira (2017) salientam que uma boa interação entre ambas as partes produz no aluno o desejo de obter o êxito acadêmico e auxilia no seu desenvolvimento psicossocial. Os autores defendem ainda que a troca entre professores e alunos sobre o conteúdo disciplinar, ou quando os alunos solicitam ao professor comentários e críticas, pode apresentar efeitos positivos no que tange a um nível elevado na aquisição de conhecimento e em competências acadêmicas.

Em um estudo desenvolvido por Stoian *et al.* (2022), observou-se que uma parte substancial dos alunos tiveram uma excelente adaptação ao ambiente virtual ao longo da pandemia. Quando voltaram ao ensino presencial, as pesquisas apontaram que um ambiente de educação combinando tópicos da educação *online* com a educação presencial seria o mais adequado. Em 2022-1, o estagiário em docência pôde acompanhar o retorno dos estudantes de graduação ao ensino presencial e foi clara a afeição com que todos desfrutaram deste momento. A interação humana face-a-face após dois longos anos afastados do convívio social na academia devido à pandemia de COVID-19 foi um diferencial neste novo cenário sem telas, composto novamente pelo mundo real. Num período em que não se podia dividir uma sala de aula física com outros colegas, a interação humana ficou limitada. Quando os estudantes vivenciaram o retorno ao ensino presencial, ficou muito clara a interação uns com os outros e o engajamento durante as aulas através de comentários, perguntas e dúvidas, exemplos que iam surgindo a partir da vivência de cada um e todo esse cenário impactou positivamente o doutorando de estágio de docência.

A relação com esses estudantes, em especial, foi como um despertar para o doutorando, pois através deles as ações pedagógicas discutidas nos encontros de aula teórica começaram a fazer sentido. Essa interação ocor-



reu também em 2022-2, apesar de ser um cenário um pouco diferente. Uma vez que o estagiário já havia tido a oportunidade de interagir com os alunos de graduação em 2022-1, algumas ações ficaram mais fáceis como, por exemplo, solicitar a entrega de uma tarefa ou ministrar uma aula. É interessante pontuar também que em 2022-2 o engajamento dos alunos da graduação foi menor visto que estar presencialmente na universidade havia se tornado algo comum em sua rotina. O doutorando também se sentiu mais confiante no que diz respeito a se posicionar diante de uma turma, a entender que nem tudo ele saberá e que lacunas de conhecimento também são inerentes a essa construção. Com essa experiência, ele teve a oportunidade de adquirir maior confiança, o que contribuiu para que, no semestre seguinte, estivesse mais seguro e à vontade para realizar o estágio e lidar com as demandas dos alunos.

No tocante ao perfil das duas turmas, os estudantes participaram das aulas ministradas pelo doutorando com perguntas pertinentes e colocações apropriadas ao conteúdo, demonstrando um interesse sincero e *feedbacks* positivos ao estagiário de docência após a aula. Essa troca entre os graduandos e o estagiário foi essencial, uma vez que permitiu a criação de um vínculo com a turma e permitiu o entendimento das bases que fundamentam uma boa comunicação e relação interpessoal professor-aluno.

É interessante relatar que, como um estagiário de docência, mas que efetivamente ainda é estudante, poucas coisas mudam entre sua posição e a dos estudantes de graduação. Ao estar na posição docente, fica evidente a grande utopia do professor de que os estudantes de graduação estariam sempre preparados para as aulas e avaliações. Poucos foram os que realmente leram previamente à aula o material disponibilizado, fizeram os exercícios demandados pelo professor ao longo da disciplina, entre outras atividades que foram solicitadas.

Por fim, com relação às docentes, a supervisora de estágio responsável pela disciplina de Nutrição Experimental foi solícita durante todo o período e ajudou a criar um ambiente acolhedor nas aulas e, de modo semelhante, o mesmo ocorreu com a professora responsável pelas aulas teóricas que embasaram o estágio supervisionado. Através de suas aulas,

foi possível construir o conhecimento necessário para planejar aulas, propor atividades, lidar com diversas formas de avaliações e utilizar tanto as metodologias ativas de ensino quanto as TDIC.

### ***O pesquisador-professor***

O pós-graduando de âmbito *stricto sensu*, seja no nível de mestrado ou doutorado, é estimulado durante toda a sua formação a se dedicar à pesquisa científica e a ser produtivo. Isso envolve ser capaz de desenvolver hipóteses científicas, redigir projetos de pesquisas, planejar e executar experimentos, participar de e apresentar trabalhos em eventos científicos, proferir palestras, redigir e publicar artigos científicos, buscar colaboração com outros grupos de pesquisa e uma série de outras atribuições. O fato absoluto deste cenário é obter como produto-final um pesquisador. É importante relatar que, antes da vivenciar o estágio de docência, esta visão também era compartilhada pelo doutorando autor deste capítulo, em que a pós-graduação teria como propósito formar pesquisadores.

Na academia, é dual a relação pesquisador-professor, pois é inseparável ambas as atribuições, levando o docente a uma sobrecarga sem precedentes. Na área da saúde, os estudantes veem corriqueiramente seus orientadores na bancada do laboratório dando suporte a experimentos, auxiliando a organização de dados e análise estatística, assim como orientando a escrita de dissertações, teses e artigos científicos. Na posição de orientandos, não conseguimos vislumbrar esta outra faceta que é a docência, que demanda planejar disciplinas, preparar aulas, elaborar avaliações, lidar com outros estudantes na graduação, corrigir avaliações, prover *feedback*, lançar notas e outras atribuições inerentes à docência que vão além das listadas, atividades estas que foram evidenciadas pela vivência do estágio de docência.

Essa percepção, em especial, sempre esteve presente nas reflexões do doutorando em questão. Na formação do conceito de professor universitário, saber ao menos conviver com esse fato, deve ser uma questão básica. Entender o que demanda mais a atenção deste pesquisador-docente durante determinado período, e saber priorizar através de planejamento e ações sejam de cunho científico ou docente, são questões essenciais.

## Formação Pedagógica do Pós-Graduando para a Docência Universitária

Como as leis não deixam claras de que maneira o estágio de docência superior deve ser realizado, fica à cargo dos PPG planejarem e executarem essa atividade. A partir de uma pesquisa realizada nas bases da Revista Brasileira de Pós-Graduação vinculada à CAPES, Vieira (2013), apontou que os estudos demonstram uma falta de preparo dos PPG no que tange o estágio de docência no ensino superior. A autora afirma que as atividades do estagiário se resumem no acompanhamento passivo de uma disciplina e na oferta de uma aula. Torna-se evidente o quão tímida ainda é a formação pedagógica dos estudantes de mestrado e doutorado no Brasil, que tem como pressuposto o cumprimento da obrigatoriedade estabelecida pela CAPES. Contudo, para além dessa obrigatoriedade, o estágio de docência é essencial no preenchimento desta lacuna de formação do estudante de pós-graduação.

Cabe destacar que o estágio de docência emerge para além de uma obrigatoriedade e necessidade. Ele se caracteriza de forma primordial para o pós-graduando pois a percepção deste a partir do contato direto com estudantes e com a docência viabiliza de forma direta o ponto de encontro entre a teoria e a prática. Diante do aprendizado prático do pós-graduando, saberes teóricos e sobretudo práticos, contribuirão com uma melhor capacitação e formação docente de destaque e qualidade. Além da formação para a docência na pós-graduação, um segundo aspecto frequentemente negligenciado é a formação pedagógica para a orientação. Massi e Giordan (2017) abordam esta temática, ao trazer à superfície o reconhecimento de que a orientação seria um tipo específico de ensino com especificidades e funções próprias.

Além das atividades práticas do estágio supervisionado, foram ministradas aulas teóricas em que o estudante foi conduzido a construir e refletir acerca dos saberes da docência. Conforme pontua Tardif (2002), a literatura pedagógica emprega o termo saberes para compreender os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. A formação docente superior é constituída por seus próprios saberes que são inerentes à natureza da atividade do professor.

Nas aulas teóricas, foram trabalhadas desde as questões básicas como: o que é ser professor, diretrizes curriculares, projeto pedagógico de curso, ementa, planejamento de disciplina, como construir um plano de aula, como dar uma aula, tipos de avaliações, tipos de *feedbacks* até abordagens mais sofisticadas que englobam saber empregar as TDIC, metodologias ativas de ensino e educação *online*. Todas essas abordagens coadunam com o que Cunha (2018) salienta acerca da temática da profissão docente ser inesgotável e isso se justifica, em parte, pelo seu papel social e cultural, que se movimenta em função dos valores e contextos que se instituem na sociedade, provando que a docência não é estática.

Ao se deparar com todo esse aporte, o estagiário de docência foi desafiado a ser múltiplo, pois se antes sua atenção era plena ao exercício da pesquisa, com a inserção da docência, foi necessário lidar também da melhor forma possível com este novo cenário. A junção dos saberes teóricos adquiridos em sala de aula com as atividades práticas que constituem o estágio de docência se tornou então fundamental na formação profissional deste pós-graduando. Cunha (2019) defende que estudos que abrangem a docência superior exigem um olhar cauteloso sobre o estado do conhecimento deste labor profissional pois, além de envolver o contexto epistemológico, confere um destaque especial para a pesquisa e a extensão, empregando ao profissional uma série de competências que são múltiplas.

## CONSIDERAÇÕES

Após a experiência do estágio de docência, o estagiário foi capaz de ampliar a sua capacidade de enxergar a carreira de professor universitário, tornando-se um entusiasta sobre o tema e a educação de uma forma geral. Por meio das atividades desenvolvidas durante o estágio, o pós-graduando se aproximou de atividades pedagógicas inerentes ao professor do ensino superior, relacionando mais uma vez a teoria à prática através do planejamento de aulas, a execução de atividades e a avaliação dos estudantes.

Ainda que a ciência seja produzida majoritariamente na pós-graduação e principalmente por pós-graduandos, também é possível que a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* possam surgir docentes do ensino superior altamente qualificados. O pós-graduando em questão

percebeu uma evolução no racional de suas condutas como docente a partir do contato com as abordagens teóricas abordadas em sala de aula, bem como a aplicabilidade prática quando ele se encontrava em campo.

A docência superior está além do estático pois pensadores, professores e entusiastas vêm trabalhando arduamente para a quebra de padrões convencionais, tornando a atividade livre e formadora do que for melhor para a direção dos PPG. Para os pós-graduandos, é imprescindível ter esse tipo de vivência, para que se possa refletir de forma mais consciente sobre suas escolhas futuras no que tange a atuação docente no ensino superior e na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 de nov. de 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2025.

CABERO-ALMENARA, J.; GUTIÉRREZ-CASTILHO, J. J.; PALACIOS-RODRÍGUEZ, A.; BARROSO-OSUNA, J. Comparative European DigCompEdu Framework (JCR) and Common Framework for Teaching and Digital Competence (INTEF) through Expert Judgment. **Linguagem e Tecnologia- Texto livre**, v. 14, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25740>.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação (PUCRS online)**, v. 41, p. 6-11, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista (impresso)**, v. 35, p. 121-133, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>.

FERNANDES-SANTOS, C. et al. Competências digitais para o ensino remoto: autorreflexão do núcleo de estudos em educação e inovação. In: MACHADO, A. B.; ALMERAYA, J. M. C. **Educação e competências digitais pós-pandemia**: cenários e perspectivas em tempos de incertezas. 1 ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 23-36.

FERRAZ, V. G. L.; MOTA, D. C. S.; LOPES, J. G. S. Um olhar sobre a formação para a docência no ensino superior ao longo da pós-graduação em química: o estágio de docência e a tutoria. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i35.1672>.

GUARDA, D.; GEHLEN, C. G.; BRAGA, C. G.; HEY, A. Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. **Educação e pesquisa**, v. 49, e248000, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248000por>.

INÁCIO A. L. M.; MARIANO M. L. S.; FRANCO S. A. P.; OLIVEIRA K. L. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3895/rtr.v4n0.10435>.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, n. 33, 30 ago. 2017. DOI: DOI: 10.21713/2358-2332.2017.v14.1375.

SANTOS, V. J. Habilidades sociais educativas de professores universitários: propostas de um quadro conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270089, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270089>.

SILVA, C. S. C.; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 de nov. de 2025.

SILVA, J. C. R.; CARVALHO, C. F. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e 260081, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260081>.

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A. G.; FERREIRA, A. G. Dinâmica da interação professor-estudante em contexto de ensino superior: construção e estudo exploratório do questionário da interação professor-estudante. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación Brasileira de Educação**, v. Extra, n.14, p. 58-62, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2327>.

SINGH, J.; STEELE, K.; SINGH, L. Combining the best of online and face-to-face learning: hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, e post pandemic world. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 50, n. 2, p. 140-171, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/004723952111047865>.

STOIAN, C. E; FARCACIU, M. A.; DRAGOMIR, G. M.; GHERHES, V. Transition from Online to Face-to-Face Education after COVID-19: The benefits on online education from students' perspective. **Sustainability**, v. 14, n. 19, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su141912812>.

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

UEN, L. S.; SANTOS-MACEDO, F.; GONCALVES, L. F.; FERNANDES-SANTOS C. Ensino Remoto Emergencial: Percepções e Desafios na Visão Discente. **EaD em Foco**, v. 12, p. 19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1907>.

VIEIRA, R. A. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94-101, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n2.p94-101>.

**Nota:** versão preprint deste texto: 10.1590/SciELOPreprints.6531.

# A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Carla Patrícia de Oliveira Alves<sup>1</sup>  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No campo específico do ensino de Química, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) configura-se como uma oportunidade de superar limitações estruturais, especialmente por meio do uso de simuladores e softwares educativos que favorecem a visualização de fenômenos abstratos e promovem uma aprendizagem mais significativa. Nos conteúdos de Química, a abstração é recorrente, exigindo do estudante a capacidade de imaginar e representar fenômenos que ocorrem em nível molecular.

Corroborando essa perspectiva, Pozo e Crespo (2009 apud Doege, 2023) abordam o conceito de abstração na Química ao afirmar que a dificuldade de aprendizagem dos alunos pode ocorrer devido à necessidade de compreender e analisar as propriedades e transformações da matéria.

As tecnologias já eram reconhecidas na educação como estratégia relevante para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo mediante a integração de dispositivos móveis, redes sociais e recursos da web. Entretanto, tais ferramentas tornaram-se ainda mais evidentes no contexto educacional durante a pandemia da COVID-19. Ressalta-se que a presença das tecnologias em sala de aula, desde a educação básica até o ensino superior, vinha sendo discutida como potencializadora do processo educativo muito antes da pandemia, acumulando décadas de aplicação.

Nessa perspectiva, Araújo et al. (2023) relatam que a utilização das tecnologias digitais no ambiente educacional tornou-se imprescindível

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (UNIVALI). CV: <https://lattes.cnpq.br/9134296287690112>

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>



com a implementação do ensino remoto, uma vez que permitiu manter o processo de ensino-aprendizagem ativo e proporcionar aulas mais dinâmicas, com atividades inovadoras capazes de favorecer a motivação do educando diante de novos desafios.

Contudo, essa inserção repentina na era digital gerou inquietações entre os profissionais da educação, sobretudo no que se refere à formação inicial e continuada do docente. Observa-se que a integração de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar ainda constitui um desafio para parcela significativa do corpo docente, especialmente porque muitos professores não pertencem à geração nativa digital e não receberam, em sua formação inicial, capacitação adequada para o uso pedagógico dessas tecnologias.

Segundo Alves (2020), os profissionais da educação se deparam com múltiplas exigências para incorporar as TDICs à prática pedagógica. Tal necessidade é incontestável, visto que, além de se manterem atualizados quanto ao uso dos recursos tecnológicos, os docentes devem estar inseridos na cultura digital e participar de redes colaborativas, auxiliando os estudantes na seleção de informações e recursos relevantes disponíveis no ambiente digital.

Diante desse cenário, evidencia-se a importância da inserção das TDICs durante a formação inicial ou continuada de professores da educação básica, não apenas para apoiar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares da graduação, mas também para desenvolver conhecimentos sobre o uso pedagógico dessas ferramentas e promover competências e habilidades essenciais à atuação do futuro docente.

## DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma **revisão de literatura de natureza qualitativa**, do tipo **estado do conhecimento**, com enfoque em **análise documental**. Esse tipo de revisão tem por finalidade mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica existente sobre determinado tema, identificando tendências, recorrências e lacunas no campo investigado, sem a pretensão de exaustividade própria das revisões sistemáticas *stricto sensu*.

O levantamento bibliográfico foi realizado na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**, por se tratar de uma base nacional consolidada que reúne produções acadêmicas de programas de pós-graduação stricto sensu, possibilitando o acesso a pesquisas aprofundadas e diretamente relacionadas à formação docente.

A busca foi conduzida no período de 2018 a 2024, com o objetivo de contemplar produções recentes e alinhadas às discussões contemporâneas sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na formação inicial e continuada de professores. Foram utilizados como descritores os termos: **“Formação”**; **“Química”**; **“Currículo”** e **“TDICs”**, empregados de forma combinada, a fim de garantir a pertinência dos resultados em relação ao objeto de estudo.

O processo de seleção dos trabalhos ocorreu em **três etapas**. Na primeira, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos das produções identificadas, com o intuito de verificar sua adequação temática ao foco da pesquisa. Na segunda etapa, realizou-se uma leitura analítica dos resumos, buscando identificar estudos que abordassem, de forma direta, a integração das TDICs no contexto da formação inicial e continuada de professores, especialmente nos cursos de Licenciatura em Química. Na terceira etapa, efetuou-se a leitura integral dos trabalhos selecionados, possibilitando uma análise mais aprofundada de seus objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e contribuições.

Para a composição do corpus de análise, foram estabelecidos **critérios de inclusão e exclusão**. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (i) estudos que abordassem a integração das TDICs na formação de professores de Química; (ii) pesquisas situadas no contexto da formação inicial e continuada docente; (iii) trabalhos que discutissem o uso pedagógico das TDICs na educação; e (iv) produções que dialogassem com marcos legais e diretrizes curriculares da formação docente. Foram excluídos estudos que apresentassem desalinhamento temático, ausência de foco na formação de professores ou duplicidade de publicações.

A partir desse procedimento de sistematização, verificou-se que, dos 7 (sete) trabalhos acadêmicos inicialmente identificados, tornou-se necessário, ao longo do processo de coleta e refinamento dos dados, definir critérios de inclusão e exclusão para a seleção das dissertações analisadas.

Para que um trabalho fosse incorporado ao corpus da investigação, considerou-se sua pertinência em relação ao objeto de estudo, determinada por meio da análise do título, das palavras-chave, dos objetivos e do resumo.

Definiram-se, de forma específica, 4 (quatro) parâmetros de inclusão:

1. O estudo contempla abordagem acerca da integração das TDICs na formação de professores de Química;
2. A pesquisa apresenta reflexões no contexto da formação de professores, considerando desafios e perspectivas contemporâneas;
3. O estudo desenvolve análises a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação;
4. O trabalho discorre sobre marcos legais e diretrizes curriculares para a formação docente e as TDICs.

Foram excluídas as produções que se enquadravam em 3 (três) parâmetros de exclusão:

1. Desalinhamento temático – trabalhos que não discutem diretamente o tema da pesquisa;
2. Ausência do objeto de estudo específico – produções que tratam da temática geral, mas não têm como foco a formação de professores;
3. Duplicidade de publicações – trabalhos repetidos ou derivados da mesma pesquisa.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram identificados 2 (dois) documentos acadêmicos (dissertações) que abordam a mesma temática desta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 01 a seguir.

**Quadro 1** - Síntese dos estudos selecionados na BDTD (2018 - 2024).

Ord.	Título	Tipo de documento	Autor/ano	Instituição
1	O professor de química em desenvolvimento profissional: as tecnologias digitais no contexto do PROFQUi nas regiões Nordeste e Sul	Tese	Gonzaga / 2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
2	<i>Softwares</i> e simuladores educacionais nos cursos de licenciatura em química do estado do paraná: mapeando a formação e a prática docente dos professores formadores	Dissertação	Santos / 2024	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados da BDTD.

Embora o número de estudos identificados seja reduzido, esse resultado evidencia a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a integração das TDICs na formação inicial e continuada de professores de Química, configurando-se, portanto, como uma lacuna relevante no campo investigado.

**Análise descritiva dos dados**

O primeiro estudo analisado refere-se à tese de Glaucia Ribeiro Gonzaga (2021), intitulada “O professor de Química em desenvolvimento profissional: as tecnologias digitais no contexto do PROFQUI nas regiões Nordeste e Sul”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gonzaga (2021) tem como objetivo investigar as contribuições desse programa para a formação docente da educação básica, especialmente no que se refere aos conhecimentos de Química e às demandas de instrumentalização para o desenvolvimento e/ou utilização de tecnologias e m dias educacionais no cenário educacional contemporâneo, tomando como referência as regiões Nordeste e Sul.

No que se refere ao percurso metodológico, Gonzaga (2021) optou por uma pesquisa no formato *multipaper*, também conhecida como coletânea de artigos, cujo foco consiste em investigar a formação continuada do professor de Química no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Química em Rede Nacional (PROFQUI). Trata-se de uma investigação quanti-qualitativa de levantamento, de natureza explicativo-descritiva, voltada ao uso de tecnologias educacionais por participantes do Programa nas regiões Nordeste e Sul.

A autora buscou responder à seguinte questão de pesquisa: o PROFQUI, com sua proposta diferenciada de formação, de caráter híbrido, configura-se como um espaço capaz de fomentar o desenvolvimento tecnológico do professor de Química da educação básica? Essa questão fundamenta-se na hipótese de que o PROFQUI, por adotar um modelo híbrido de mestrado profissional, é potencialmente capaz de atender tanto às necessidades de formação em Química quanto às demandas de instrumentalização tecnológica dos professores da educação básica. Nesse sentido, o Programa e suas contribuições foram considerados como um estudo de caso, compreendido como estratégia formativa inserida no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas ao ensino.

Quanto aos achados da pesquisa, Gonzaga (2021) aponta que, ao investigar o grau de conhecimento tecnológico referente a recursos de uso cotidiano, o professor da educação básica autodeclara apresentar dificuldades para lidar com os avanços relacionados às TDICs.

De acordo com o levantamento categorizado por tipo de recurso, há aumento das habilidades com editores de texto e diminuição das habilidades em editores de planilha; indicações de facilidade em navegação geral e busca de artigo se relacionam direta e proporcionalmente com os hábitos de leitura. Também foi indicada grande dificuldade dos participantes na produção de material audiovisual, relacionada à dificuldade de expressão e de uso do recurso tecnológico (Gonzaga, 2021, p. 263).

Nesse contexto, Valente (2014) chama a atenção para uma distinção essencial entre o uso instrumental e a integração pedagógica

das tecnologias, na qual a simples substituição do quadro negro pelo *datashow* ou a digitalização de materiais antes impressos caracteriza um uso tecnicista. As TDICs deixaram de ser meras ferramentas complementares e passaram a ocupar lugar central no ecossistema educacional. Reconfiguraram tempos, espaços e formas de interação na aprendizagem, revelando a urgência de uma formação docente que compreenda esse novo cenário (Kenski, 2020).

A autora, em suas considerações finais, indica que professores da Educação Básica (PEBs) buscam capacitação profissional por motivos diversos, predominando o interesse em aperfeiçoar a prática pedagógica e ampliar conhecimentos aplicáveis às atividades laborais. A caracterização desses PEBs demonstra que a maioria se encontra inserida apenas superficialmente na sociedade da informação e da comunicação. Uma minoria apresenta conhecimentos técnicos e tecnológicos mais aprofundados, adquiridos, em grande parte, por iniciativa pessoal — considerando que as habilidades destacadas concentram-se em atividades de caráter cultural ou cotidiano, como a administração de páginas virtuais pessoais alimentadas por recursos audiovisuais ou a busca de informações de interesse próprio na internet. Tal cenário sugere que a formação inicial não proporcionou a instrumentalização tecnológica necessária para atuar na sociedade das plataformas.

Diante desse quadro, evidencia-se que a formação docente não pode restringir-se ao domínio técnico das ferramentas digitais. Conforme sintetizado pelo debate envolvendo Valente, Kenski e a BNCC, o professor do século XXI deve assumir papéis que ultrapassam a operação de recursos tecnológicos: atuar como curador de conteúdos, designer de experiências de aprendizagem e mediador ético e crítico das interações digitais. Sua formação precisa habilitá-lo a realizar escolhas pedagógicas conscientes, coerentes com o contexto e os objetivos educacionais.

Assim, os autores convergem ao afirmar que a formação inicial deve incorporar, com urgência, uma perspectiva crítica, ética e criativa no uso das TDICs. Desconsiderar tal necessidade implica manter um modelo de ensino obsoleto, incompatível com os desafios contemporâneos e com as demandas das novas gerações. Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo na Competência Geral

5, que prevê que o estudante deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (Brasil, 2018).

O segundo estudo analisado refere-se à dissertação de Douglas Guerhart dos Santos (2024), intitulada “Softwares e simuladores educacionais nos cursos de licenciatura em Química do estado do Paraná: mapeando a formação e a prática dos professores/as formadores/as”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Santos (2024) tem como objetivo enunciar as compreensões dos docentes formadores de professores de Química acerca de sua formação prévia e da prática de ensino atual no que se refere ao uso de softwares e simuladores educacionais aplicados ao ensino de Química, com vistas à formação dos licenciandos.

Quanto ao percurso metodológico, Santos (2024) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, inicialmente exploratória e descritiva, composta por uma Revisão Bibliométrica da Literatura (RBL), seguida de um levantamento documental dos currículos de 65 professores-formadores responsáveis por disciplinas de Química, Ensino de Química e parte diversificada do currículo, nos 24 cursos presenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná. O estudo culminou na análise das respostas desses docentes a um questionário elaborado pelo próprio pesquisador.

O autor buscou responder à seguinte questão: em que medida os cursos de Licenciatura em Química do estado do Paraná propiciam condições para que os licenciandos vivenciem experiências formativas com o uso de softwares e simuladores educacionais voltados ao ensino de Química, sob a perspectiva dos formadores? Para a coleta de dados, o estudo foi organizado em três etapas: (i) revisão bibliométrica da literatura; (ii) investigação empírica mediante aplicação de questionário on-line a professores-formadores de disciplinas presenciais da Licenciatura em Química; e (iii) análise documental dos currículos desses docentes na Plataforma Lattes.

No que se refere aos achados da pesquisa, Santos (2024) registra que, a partir da análise dos dados do questionário, fundamentada em referencial teórico e na Análise de Conteúdo (AC), constatou-se que os professores-formadores reconhecem a importância e o potencial dos softwares e simuladores no contexto do ensino de Química, embora concentrem maior familiaridade com o simulador PhET Colorado.

Segundo o autor, a maior parte dos docentes demonstra interesse em formação continuada sobre o tema, porém relata ter vivenciado poucas oportunidades formativas, inexistentes, inclusive, em suas próprias instituições.

Também indicaram que os softwares e simuladores estiveram presentes em sua formação e prática, mas seus relatos permitiram interpretar haver uma repercussão pontual, dispersa e incipiente na formação inicial de seus alunos, os licenciandos. Sugere-se, portanto, o aprimoramento das políticas institucionais de formação dos próprios formadores, bem como do amadurecimento dos projetos pedagógicos dos cursos, e das discussões em torno do trabalho com os softwares e simuladores educacionais no ensino de Química no âmbito das Licenciaturas (Santos, 2024, p. 07).

Conforme apontado por Hodson (1988, apud Gonçalves, 2015), o uso de simuladores, softwares de modelagem molecular, bancos de dados e ambientes virtuais de aprendizagem pode contribuir para desmistificar a ideia de que a atividade científica ocorre exclusivamente em laboratórios físicos. Tais ferramentas permitem visualizar fenômenos em escala microscópica, realizar experimentos virtuais e acessar um amplo conjunto de informações, promovendo o desenvolvimento de habilidades científicas criativas e críticas nos estudantes.

No entanto, para que o futuro professor possa utilizar esses recursos de maneira consistente, é imprescindível que os vivencie durante sua formação inicial. Benite (2011, apud Gonçalves, 2015) defende que o licenciando deve experimentar, ao longo do curso, momentos de interação e dialogicidade mediados pelas TIC, assumindo papel ativo na construção do conhecimento. Assim, a formação deve contemplar não



apenas o contato com as ferramentas digitais, mas também a reflexão acerca de suas potencialidades, limitações e aplicações pedagógicas no ensino de Química.

A formação de professores no Brasil está estruturada em um conjunto de marcos legais e diretrizes curriculares que orientam a organização dos cursos de licenciatura e os demais processos formativos. Esses dispositivos normativos têm por finalidade assegurar que a formação inicial e continuada atenda às demandas contemporâneas da educação básica.

Tal perspectiva encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a qual estabelece, em seu artigo 61, que “a formação de profissionais da educação [...] deverá assegurar sólida formação básica, associada à prática e à experiência, com domínio dos conteúdos e dos métodos pedagógicos” (Brasil, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com base na análise das duas pesquisas abordadas, foi possível constatar que a formação de professores, especialmente no curso de Licenciatura em Química, deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que caracterizam o século XXI. A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não pode ser concebida como um elemento complementar, mas como componente essencial e estruturante dos currículos formativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas, éticas e criativas nos futuros docentes.

Os estudos de Kenski (2020) e Valente (2014) reforçam a necessidade de superar modelos tradicionais e fragmentados de formação, enfatizando a articulação entre saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos. Essa integração deve possibilitar que o professor assuma um papel ativo como mediador e designer de experiências de aprendizagem, apto a lidar com os desafios e as potencialidades próprias da cultura digital.

Dessa forma, a presente discussão evidencia a urgência de repensar os currículos das licenciaturas, assegurando que a formação inicial prepare o futuro professor para atuar de maneira reflexiva, autônoma e socialmente comprometida. A incorporação efetiva das TDICs à formação docente representa não apenas uma resposta às demandas contemporâneas, mas

também uma oportunidade de promover uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada aos princípios da cidadania digital e da inovação pedagógica (Brasil, 2018; Kenski, 2020; Valente, 2014).

## REFERÊNCIAS

DOEGE, Junior, Laércio. **Realidade aumentada no ensino de química**: proposta de uma sequência didática para o ensino de ligações iônicas e covalentes na primeira série do ensino médio. 2023. Produto educacional. PROFQUI (Programa de mestrado profissional em química em rede nacional) /UFRGS.

ALVES, Gleissel Florisbello. **A percepção do uso das TDICs por professores em escolas públicas estaduais de ensino médio em Uberlândia/MG**. 2020. 108 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ARAÚJO, J. P. et al. **Uso das TDICs no contexto escolar: possibilidades e potencialidades**. Volume 23, N° Especial, set.2023, ISSN 1984-3879 Dossiê Filosofia da Linguagem.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2019.

GONÇALVES, F. P. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores pesquisadores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro. **O professor de química em desenvolvimento profissional**: as tecnologias digitais no contexto do PROFQUI nas regiões Nordeste e Sul / Glaucia Ribeiro Gonzaga. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020.

SANTOS, Douglas Guerhart. ***Softwares e simuladores educacionais nos cursos de licenciatura em química do estado do paraná: mapeando a formação e a prática docente dos professores formadores*** / Douglas Guerhart Santos. – Curitiba, 2024.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VALENTE, José Armando. **Integração das tecnologias digitais na educação: o conceito de currículo digital**. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 2, p. 302-325, 2014.

# O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE QUÍMICA NA SALA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PARAGOMINAS, SUDESTE PARAENSE

Maik Cauan Silva Recoliano<sup>1</sup>

Antônio Pereira Júnior<sup>2</sup>

Margareth Alves Santos<sup>3</sup>

Fagner Lopes Guedes<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação docente demanda a compreensão dos desafios que emergem no estágio acadêmico nos cursos de graduação, especialmente os de licenciaturas como o de Química. Quando isto envolve o Ensino de Jovens e Adultos — EJA, as dificuldades se elevam. Moraes (2024), explica que este fato está atrelado a composição do quadro de educandos com diferentes faixas etárias, responsabilidades familiares e jornadas de trabalho extensas.

Soares e Costa (2024) complementam estes problemas, a partir da identificam que a falta do hábito de estudar, deixa lacunas que necessitam ser preenchidas a partir de uma programação de aulas mais dinâmica e atrativas como as práticas em Química. Por outro lado, muitos licenciandos encontram dificuldades ao enfrentar a prática pedagógica. Sobre este problema, Brazier e Sampaio (2022) relatam que isto ocorre devido a não compreensão, por eles, do fosso existente entre a teoria apreendida na academia e a realidade escolar.

Albuquerque *et al.* (2022), complementam tal afirmativa, ao escreverem que este desconhecimento, por parte do licenciando, é um entrave para ele desenvolva e empregue, nas salas de aulas, durante o estágio acadêmico, metodologias ativas que mitiguem distância deste fosso, o que também diminuiria a complexidade da prática educacional.

<sup>1</sup> Química (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3085462919414101>

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Ambientais (UEPA). Professor ((UEPA). CV: <https://is.gd/wf8nkZ>

<sup>3</sup> Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas (UFRJ). Professora ((UEPA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3337840085843985>

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências Ambientais (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3408485092411351>

As dificuldades de estágio envolvem também a não experiência do licenciando e futuro docente nos espaços do EJA. Sobre isto, Santos *et al.* (2025), ressalta que experiências concretas e aos fragmentos ocorridos, pois não inserção ao aprendizado para os adultos. A afirmativa escrita por Ferreira e Chagas (2021), o desconhecimento, no caso do estágio supervisionado no EJA, além do cotidiano do educando, tanto no estágio laboral como o doméstico dele, o que, para Jesus *et al.* (2024) revela uma in experiência didática de grande porte.

O Estágio Supervisionado II configura-se como uma etapa fundamental na formação docente, ao possibilitar situações reais de ensino ainda não vivenciadas. Nessa perspectiva, Mota (2019), expõe fatores adicionais para o qual o licenciando em química não está adaptado, como raça, etnia, cor, gênero, dentre outros. Na complementaridade descrita por Carbone (2013), nota-se que o ingresso escolar em faixas etárias tardias são acompanhadas de problemas de ordens diversas como o social, a física, já que a maior tem jornada laboral diária e extensiva, o que, devido ao cansado provocado, diminui o intelecto e a vontade de estudar.

Nesse aspecto, Ferreira, Sousa e Santos (2024), afirmaram, quanto as metodologias aplicadas no ensino de química, que estas podem ser outro obstáculo no EJA, e isso dificulta o aprendizado. Gondim e Segatto (2015), comentam que estudantes do curso de Química da Universidade Federal de Uberlândia (IQUFU) enfrentaram problemas no estágio supervisionado de química, devido à recepção negativa por parte das escolas selecionadas. Embora eles possuam um embasamento teórico, mas a prática de como ministrar o conteúdo, não foi apreendido na universidade.

Todas estas argumentações justificaram esta pesquisa, e incrementaram a relevância dela, já que ela reflete o que foi vivenciado durante as 100 horas de estágio supervisionado II. Toda a vivência desta carga horária, permitiu a elaboração de três objetivos cujo *Nexus* envolve: 1) a identificação dos aspectos sociais e econômicos dos educandos do EJA; 2) a frequência à sala de aula no ensino de Química; 3) Verificar se os quatro temas abordados durante este estágio, despertaram interesse neles; 4) Avaliar frequência e a participação, nas aulas práticas, dos educandos do EJA, e na presença do estagiário.

Com isto espera-se gerar dados que possam orientar futuros estagiários a uma aplicação de práticas educacionais que insiram os educandos nas aulas a partir da vivência do cotidiano de cada um deles, tendo como instrumento as aulas práticas com reflexão associada ao cotidiano, compreensão e fixação do conteúdo ministrado.

## MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo tem abrangência quantiquantitativa, de natureza exploratória e descritiva (Pereira *et al.*, 2018). Acerca desta dicotomia, Cardoso (2020) identifica o termo “quantitativo” como demonstrador de dados estatísticos numéricos, e o qualitativo, aquele que participa com a descrição dos dados obtidos. Estes dois relatos justificaram tal aplicação nestes estudos. Para uma aplicação mais efetiva desta metodologia, seis etapas (Quadro 1).

Quadro 1. Seis etapas empregadas na aplicação do método para execução deste estudo. E. E. E. M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.

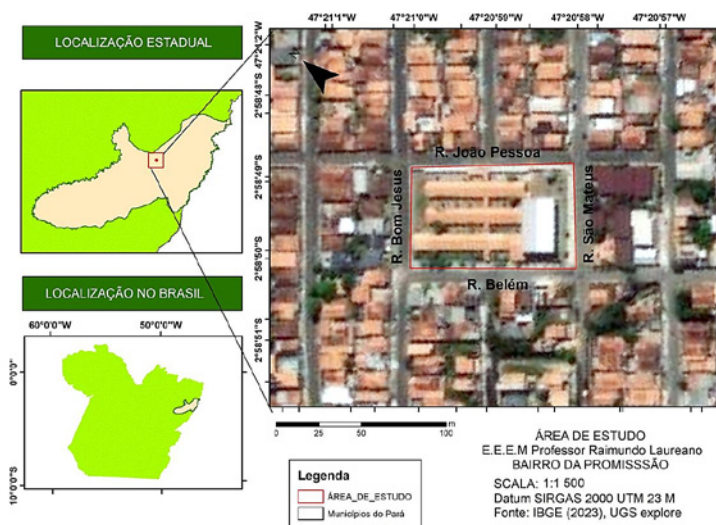
Etapas	Características
1	Observação das aulas ministradas pela professora regente, com registro das estratégias didáticas utilizadas, da participação dos educandos e da gestão de sala de aula.
2	Participação em atividades escolares, como planejamentos, conselhos de classe e reuniões pedagógicas, a fim de compreender a dinâmica institucional.
3	Elaboração de planos de aula com base na BNCC (BRASIL, 2015) e nos conteúdos previstos pela escola, alinhando teoria e prática.
4	Aplicação das aulas elaboradas, utilizando metodologias diversificadas como experimentação, aulas expositivas dialogadas e resolução de exercícios em grupo.
5	Avaliação das aulas ministradas, por meio da análise da participação dos educandos, da clareza dos conteúdos trabalhados e do cumprimento dos objetivos didáticos.
6	Reflexão crítica registrada em diário de bordo, relacionando teoria e prática e identificando os aspectos a serem aprimorados na atuação docente

Fonte: elaborado pelos próprios autores

## LOCAL DA APLICAÇÃO

A pesquisa teve como cenário a Escola Estadual de Ensino Médio Professor Raimundo Laureano da Silva Souza, localizada na rua Belém, s/n, bairro Promissão II, município de Paragominas, no sudeste paraense (Figura 1) que presta serviços educacionais a EJA - Ensino Médio. O período realização deste estágio acadêmico, foi de novembro a dezembro de 2024, totalizando 100 horas, como parte componentes do Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA), durante os meses de novembro e dezembro de 2024.

Figura 1. Vista superior da E. E. E.M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.



Fonte: elaborado pelos próprios autores

## AMOSTRAGEM

A amostra da pesquisa foi composta educandos de duas séries do ensino médio ( $\Sigma = 60$  educandos, sendo 30 do 1º ano. e 30, do 2º ano do ensino médio) período noturno, que atuaram nas atividades ministradas pelo estagiário sob supervisão da professora regente da disciplina de Quí-

mica. A metodologia aplicada foi a expositiva e dialogada, que permitiu maior assimilação do tema, com maior eficácia (Quadro 1).

Quadro 1. Temas trabalhados e metodologias aplicadas quando da execução das aulas durante o estágio supervisionado na E. M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.

Aula n.º	Tema Trabalhado	Metodologia Aplicada
1	Ácidos e Bases	Aula expositiva e dialogada
2	Propriedades dos Materiais	Aula prática com experimentação
3	Reações Químicas do Cotidiano	Resolução de problemas
4	Identificação de Substâncias	Aula prática com pH caseiro*

\* O termo “pH caseiro” Trata-se do uso de indicadores naturais produzidos a partir de materiais acessíveis, como o extrato de repolho roxo, que muda de cor conforme a acidez ou basicidade da substância testada. Essa prática permite realizar a identificação aproximada do pH sem o uso de equipamentos laboratoriais, tornando-se uma alternativa viável para aulas práticas em contextos com poucos recursos. Fonte: autores, 2025.

Acerca destas duas metodologias elas foram empregadas em função do exposto pelo Centro de Produções Técnicas (CPT, 2023), a primeira (expositiva) é clássica com os educandos em posição passiva, já a segunda (dialogada), o docente insere o educando no contexto do conteúdo aplicado, o que dinamiza a sala de aula.

## OBTENÇÃO DE DADOS

### Primários e Secundários

Os dados primários foram coletados por meio de observações diretas, registros em diário de campo, planejamento de aulas e participação nas atividades realizadas durante a regência. Após a obtenção deles, fez-se a análise com base no exposto por Duarte, Cabral e de Melo (2025). Para eles, estes tipos de dados devem ser organizados e interpretados à luz da formação docente e das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Santos (2024), relata que estes dados devem explicitar a relevância das metodologias ativas e das experiências concretas no



desenvolvimento profissional docente. Estes argumentos são complementados por Daitx e Ramos (2023) e Neves *et al.* (2024), que afirmam: esta análise deve ocorrer a partir da referência e da compreensão de que o estágio supervisionado constitui espaço fundamental de articulação entre teoria e prática.

Os dados secundários foram obtidos em *links* eletrônicos relacionados ao tema deste estudo, com acesso livre e disponibilizados integralmente, assegurando melhor leitura e interpretação das informações como: Portal de acesso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, Google Scholar, *Semantic Scholar*, periódicos especializados em publicações sobre educação, dentre outros.

O recorte temporal compreendeu publicações entre 2010 e 2025, com predominância para os últimos cinco anos (2021 – 2025), com a seleção dos materiais publicados e relevantes para o ensino de Química que ampliassem a compreensão dos desafios da prática docente.

## ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

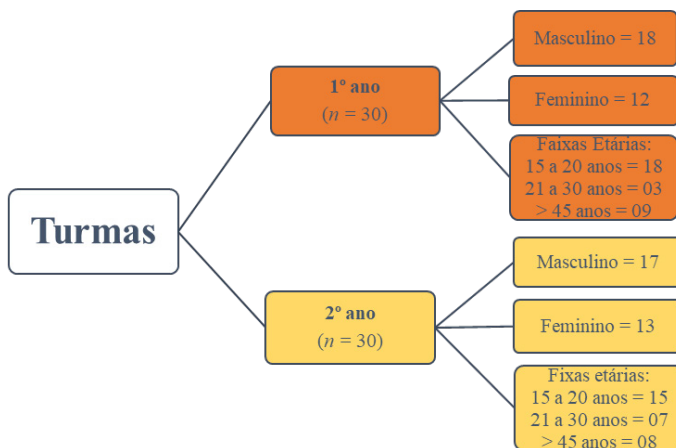
Os dados obtidos foram analisados estatisticamente com o uso da estatística descritiva: frequência absoluta ( $f_i$ ); relativa ( $f_r$  %); média e desvio padrão ( $\bar{x} \pm 6$ ). Em seguida, os valores identificados foram tabulados de acordo com as normativas estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1993). Em relação às **considerações éticas**, foram respeitados os princípios da ética em pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes e a não exposição de informações sensíveis, conforme diretrizes da Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CSN, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### DADOS SOCIAIS E ECONÔMICOS

A análise dos dados obtidos indicou que a gênero masculino ( $n = 35$ ) foi prevalente no grupo de estudo participante quando comparado ao feminino ( $n = 25$ ); na faixa etária, os dados indicaram que os jovens (15 a 20 anos) foram mais frequentes ( $n = 18$ ).

Figura 2. Dados sociais pertencentes aos educandos participantes desta pesquisa. E. E. E. M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

Os dados obtidos e analisados para a frequência delas (83.3%) no 1º e 2º ano, no período de estágio na EJA, é uma determinação para que as mudanças realmente ocorram no cotidiano delas, após vivenciar aspectos negativos na composição de vida. Tal assertiva tem similaridade com o exposto por Rosa *et al.* (2023), e Félix e Pinto (2025), explicam que isto é um movimento de resistência, por isto vem acompanhado de histórias cuja compreensão pelo estagiário/docente deve ser compreendida.

Para o fator econômico, a análise dos dados obtidos indicou que o gênero masculino (66,6%), são diaristas (serviços temporários; da auxiliar da construção civil; atendentes em bares, lanchonetes, restaurantes, parques, dentre outros); outros (10%) atuam em negócios próprios (refrigeração; oficinas de bicicletas e motocicletas, dentre outros) e, apenas uma minoria (12,3 %), são celetistas.

Já para o gênero feminino, os dados analisados indicaram que elas ocupam cargos informais como auxiliar de forma direta (40%) ao genitor, bem como nas funções autônomas que elas exercem: diaristas em serviços de limpeza doméstica (15%); as demais (44,3%), são exclusivamente do lar, ou seja, donas-de-casa.

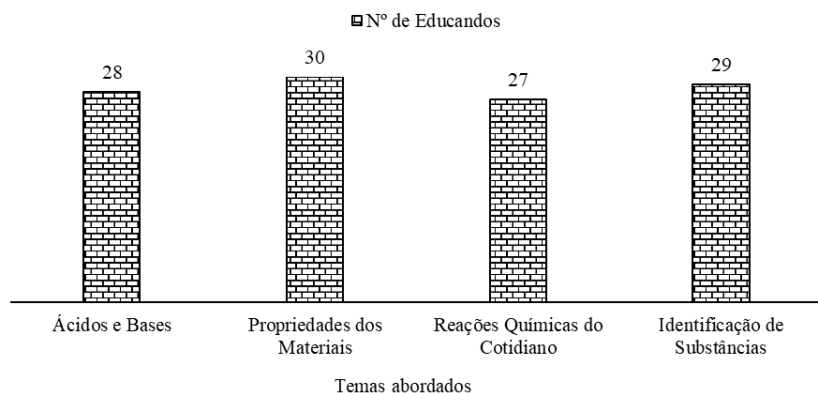
Acerca deste fator, Santos (2025), relata que, para o educando (a) da EJA, o labor é estritamente necessário, já que não uma assistência social

governamental para que ele(a) possa estar presente à sala de aula porque sobreviver para ele(a) e seus familiares, é extremamente importante, já que não há auxílio de terceiros. Na opinião de Silva, Sousa e Costa (2025), o cunho econômico, é a maior expressão de abandono dos estudos em séries normais, e isto ocorre em face da necessidade da composição da renda da família que, o retorno, na grade maioria dos casos, é efetuada com o engajamento da EJA.

## TEMAS E FREQUÊNCIAS

Os dados obtidos e analisados indicaram que, dos quatro temas aplicados: 1) Ácidos e bases; 2) Propriedades dos materiais; Reações Químicas do Cotidiano; 4) Identificação de substâncias. Dois dele (2 = 30; 4 = 29), foram os temas mais aceitos e frequentados pelos educandos (Figura 3).

Figura 3. Temas aplicados e a frequência dos educandos do 1º e 2º do ensino médio. E. E. M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

Das quatro metodologias aplicadas: 1) aula expositiva dialogada; 2) práticas com experimentação; 3) resolução de problemas e 4) uso de pH caseiro, a análise dos dados obtidos indicou que o interesse foi mais efetivo na aula 2 (82%), e na 4 (78%). Isto evidencia uma proximidade com o cotidiano destes educandos, em especial, do gênero feminino que exercem suas atividades em prendas domésticas e se identificaram com os dois temas (Tabela 3).

Tabela 3. Frequência dos educandos, do 1º e 2º ano do ensino médio, nos quatro tipos de aulas aplicadas. E. E. E. M. Raimundo Laureano da Silva Souza. Paragominas, sudeste paraense.

Metodologias aplicadas	Nº de Educandos Presentes	Participação Ativa (%)
1	28	75
2	30	82
3	27	70
4	29	78

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Os dados obtidos analisados para a frequência exposta na Tabela 3, observou-se que os temas “propriedades dos materiais” e “identificação das substâncias” foram os mais interesse dos educandos o que revelou uma frequência mais efetiva. Félix *et al.* (2025), e Alves e Latini (2025) argumentam que as metodologias denominadas ativas associadas a abordagens que envolvam o cotidiano dos educandos do EJA, além de incrementar a frequência, o faz também na parte pessoal deles.

Para Moraes *et al.* (2023), relatam que, muitas vezes, a escolha dos temas são anulados por deficiência de estruturas como a ausência de um laboratório adequado para aulas práticas, o que determina um desinteresse do educando. Outro fator que torna A EJA ainda não estabilizada no ensino médio, na visão de Bezerra e Sampaio (2022), é o quantitativo do conteúdo, bem como o tempo estipulado para efetivá-lo que, na EJA, é inferior ao praticado em outros estabelecimentos de ensino regular.

## CONCLUSÃO

O estágio supervisionado II, com carga horaria de 100 horas, aplicado aos educandos do EJA, evidenciou que a disciplina de química, aplicado de forma simples garantiu uma melhor compreensão dos conteúdos pelos educandos eles tiveram um melhor desenvolvimento nas aulas práticas experimentais com um alto nível de participação ativa, isso destaca que voltando o ensino de química para o cotidiano dos educandos obtém-se uma melhor compreensão do conteúdo

No que diz respeito à prática educativa, os dados obtidos mostraram que metodologias ativas e estratégias contextualizadas são essenciais para tornar o ensino de química mais significativo e de melhor compreensão para os educandos, a experiência no EJA mostra que o diálogo e a investigação ampliam o engajamento e a construção de saberes da disciplina de química pelos educandos.

A análise das práticas educativas durante a ocorrência do estágio supervisionado II reforçou as especificidades da EJA, que envolvem diversidade etária, trajetórias interrompidas e demandas socioculturais próprias. O estágio confirmou que o ensino precisa ser flexível e sensível às realidades dos educandos, voltando o conteúdo de química para o cotidiano.

Quanto ao estágio de Química na EJA, as atividades realizadas evidenciaram que a contextualização, o uso de exemplos do cotidiano e a aplicação de experimentações simples favorecem a aprendizagem, a experiência mostrou que, quando o ensino se aproxima da realidade dos educandos, tanto o interesse quanto a participação aumentam, fortalecendo o papel transformador da Química na formação crítica desses sujeitos.

Apesar dos resultados positivos, esta pesquisa apresentou limitações que influenciaram o desenvolvimento das atividades: o tempo reduzido de regência, que restringiu a aplicação de sequências didáticas mais amplas; a falta de laboratório equipado, que impossibilitou experimentações mais complexas; e a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, que exigiu constantes adaptações pedagógicas. Tais limitações refletem desafios reais do cotidiano escolar, reforçando a necessidade de investimentos estruturais e de continuidade na formação do futuro docente.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. J. F. C., *et al.* **O estágio como contributo da formação docente em geografia: articulação entre escola e universidade.** 2022. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Geografia - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022
- ALVES, T. R. de S.; LATINI, R. M. Novos olhares para o ensino de química e ambiente na educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2025. Disponível em: [v7\\_capitulo1.pdf](#). Acesso em: 30 out. 2025.
- BEZERRA, C. W. B.; SAMPAIO, D. G. A química na EJA: sequências e organização dos conteúdos em escolas estaduais da região nordeste. **Conjecturas**, v. 22, n.º 16, p. 128 – 139, 2022.

BRASIL. (2015) **Base Nacional Comum Curricular**. Previsto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRAZIER, F.; BARROS, A. A. M. de. **Formação Continuada de professores e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades do século XXI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

CARBONE, S. A. B. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA**. 2013. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARDOSO, A. P. A. Investigação quantitativa: da clássica dicotomia quantitativo-qualitativo à complementaridade metodológica. **Millenium**, v. 2, n. esp. 5, p. 19-21, 2020

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510**, de 07 de abril de 2016.

CPT. Centro de Produções Técnicas. **7 tipos de aulas e seus respectivos conceitos**. 2023.

DAITX, T. R.; RAMOS, J. C. S. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa e sua aplicabilidade na EPT através de recursos digitais. 2023. Disponível em: <https://is.gd/NSVPz8>, Acesso em: 30 out. 2025.

DUARTE, F, dos S. D; CABRAL, M. A. S; DE MELO. P. A. G. Estágio curricular como possibilidade de formação do professor-pesquisador. **REVISTA FOCO**, v. 18, n. 5, p. e8529, 2025.

FÉLIX, C. R. P; PINTO, B. C. de M. Educação e Mulher: a EJA como ambiente de resistência. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n.º 9, p. 011 – 20, 2025.

FÉLIX. M. D. G. *et al.* A experiência de aprender química na EJA: vozes dos/as estudantes. **ACTIO: Docência em Ciência**, V. 10, N.º 3, P. 1 – 22, 2025.

FERREIRA, J. H. M.; SOUSA, A. C. de; SANTOS, L. N. L. Estágio supervisionado em turmas de EJA: um relato de experiência de licenciandas em química. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**. 22. 2024. Pará.

FERREIRA, M. J.; CHAGAS, E. F. Reflexões sobre a prática pedagógica no estágio supervisionado: formação docente em foco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1897–1914, 2021.

GONDIM, M. S. C.; SEGATTO, M. S. O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em Química do IQUFU. In: encontro nacional de pesquisas em Educação e Ciências, 10. 2015. São Paulo. Disponível em: R0917-1.PDF. Acesso em: 28 nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Normas de apresentação tabular**. 3 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993

JESUS, G. B. de *et al.* Desenvolvimento profissional docente de química no contexto do estágio supervisionado dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia de Goiás. 2024.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência. **Cortez Editora**, 2018.

LIMA, F. V.; WIESE, A. F.; HARACEMIV, S. M. C. As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista da FAEEBA**, v. 30, n.º 63, p. 131 – 150, 2021.

MORAES, A. de A. A importância de professores experientes para a formação de estudantes de licenciatura. **Letras e Educação: encontros e inovações**, v. 7, Editora Dialética, São Paulo 2024.

MORAES, C. S. C. *et al.* O ensino de química na EJA no contexto das escolas brasileiras. In: **ENCONTRO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA**. 15. 2023. Disponível em: 726750.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

MOTA, A. D. S. da. Os desafios e possibilidades da educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão sobre a formação do educador. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 04, n.º 12, p. 154-170, 2019.

NEVES, I. S. V. *et al.* **Boas práticas pedagógicas e Gestão Inovadora**. Pimenta Cultural, São Paulo 2024.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

ROSA, E. C. *et al.* A trajetória de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as questões de gênero. **Revista Transmutare**, v.8, p. 1 – 20, 2023.

SANTOS, A. F. dos., *et al.* Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre metodologias inadequadas e políticas instáveis. **A Missioneira**, v. 27, n.º 1, p. 103-114, 2025.

SANTOS, D. J. O perfil dos estudantes da EJA no Brasil: uma revisão bibliográfica sobre desafios, necessidades e perspectivas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO**. Anais, v. 3, n.º 2, p. 1 – 7, 2025.

SANTOS, R. de C. L. **Metodologias para o ensino de química no EJA: uma revisão bibliográfica**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Curso de Química - Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2024.

SILVA, L. C. G.S.; SOUSA, J. R.; COSTA, G. A. Retorno à escola: motivação e finalidade dos estudantes do curso da EJA administração do *campus* Teresina Central do IFPI. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO**. Anais, v.3, n. 2. 2025.

SOARES, Y. C. B.; COSTA, C. V. A leitura na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Docent Discunt**, c. 5, e01635, 2024.

SOUSA, E, F. L. *et al.* Métodos e práticas de ensino de química na EJA: reflexões e perspectivas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 6. 2019.

Trentin, V. B. Práticas Pedagógicas Na Eja: O que a sala de aula revela? **Revista Do Centro De Educação** – UFSM, V. 47, 2022.

# A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: REFLEXÕES INICIAIS

Kelly Letícia da Silva Sakata<sup>1</sup>  
Kauany Krízia Barros Arguelho<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata da pesquisa, ainda em andamento, a qual possui como ponto de partida a problemática central: *como ocorre a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul?* A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas, Formação de Professores, Diversidade e Inclusão (GEPEFORDI) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), espaço no qual se realizam estudos sistemáticos e reflexões críticas sobre o tema. Em relação aos procedimentos metodológicos, estão sendo utilizados dois procedimentos principais: análise documental e análise bibliográfica.

A relevância dessa questão decorre da crescente presença de organizações privadas, como fundações, institutos empresariais, entidades confessionais e organizações do Terceiro Setor, no interior das políticas educacionais, especialmente a partir das reformas neoliberais ocorridas na América Latina durante a década de 1990. Tais organizações, frequentemente apresentadas sob o discurso da eficiência, da modernização da gestão e da melhoria da qualidade educacional, têm ocupado um espaço cada vez mais expressivo na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação, interferindo diretamente no cotidiano das escolas e na condução das políticas estatais.

Nesse cenário, compreender a atuação desses aparelhos privados no contexto sul-mato-grossense torna-se essencial para analisar os tensionamentos que atravessam a educação pública contemporânea, particularmente

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFPR). Professora (UEMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3297671225940249>

<sup>2</sup> Pedagogia (UEMS). Bolsista de Iniciação Científica. CV: <http://lattes.cnpq.br/6382134976485547>



no que se refere à autonomia do Estado, à gestão democrática e ao caráter universal e gratuito da educação.

Inspirado no conceito gramsciano de hegemonia, este estudo se fundamenta na compreensão de que o Estado é formado não apenas por aparelhos coercitivos, mas também por uma complexa rede de instituições que compõem a sociedade civil, onde se travam disputas pela legitimação de determinados projetos políticos. Antonio Gramsci (1978; 2001) destaca que os Aparelhos Privados de Hegemonia atuam na produção e difusão de ideologias, influenciando práticas sociais e políticas públicas mediante a construção de consensos.

No campo educacional, esses aparelhos se materializam em programas de gestão escolar, ações de formação docente, assessorias técnicas, elaboração de currículos e conteúdos e articulação em redes. A inserção dessas entidades no sistema público ocorre, muitas vezes, sob o discurso de neutralidade política e de cooperação para o desenvolvimento educacional, o que contribui para a naturalização de sua presença no interior do Estado, conforme analisam Sakata (2022; 2023), Adrião e Peroni (2018) e outros pesquisadores da área.

Esse processo não se restringe ao plano local. No caso específico do Mato Grosso do Sul, observa-se um movimento crescente de parcerias entre a Rede Pública Estadual de Ensino e organizações privadas alinhadas ao empresariado, mas ainda pouco explorado pela literatura. Diante disso, a investigação busca não apenas iluminar como tais aparelhos se inserem no sistema educacional estadual, mas também identificar quais discursos, práticas e mecanismos operam na consolidação de sua hegemonia.

Dessa forma, ao investigar a atuação dos APHs no Mato Grosso do Sul, o presente capítulo busca contribuir para o debate sobre os rumos da educação pública no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), para tanto, discute categorias de análise desenvolvidas por Antonio Gramsci: Estado e hegemonia. Em seguida, indica o levantamento teórico sobre essa discussão realizada por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e IBICT, bem como no banco de periódicos da SciELO.

Ao final, ressalta os principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que possuem parceria no estado de MS. Ao problematizar a naturalização dessas parcerias e revelar os interesses que as sustentam,

pretendemos ampliar a compreensão sobre as disputas hegemônicas que atravessam o campo educacional e reafirmar a centralidade do Estado na garantia do direito à educação pública de qualidade.

## DESENVOLVIMENTO

A compreensão sobre a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) exige uma retomada dos principais conceitos formulados por Antonio Gramsci, especialmente Estado, política, hegemonia e a relação entre sociedade civil e sociedade política. Esses elementos constituem a base analítica para interpretar como organizações privadas, frequentemente vinculadas ao empresariado, passam a influenciar, orientar e, em certa medida, dirigir políticas educacionais no interior de sistemas públicos de ensino.

Para Gramsci (2014) Estado não se restringe ao aparato governamental ou ao conjunto de instituições jurídicas e administrativas. Ele é concebido como uma unidade complexa entre sociedade política (o governo, a burocracia, o sistema jurídico) e sociedade civil (a esfera em que se produzem consensos, valores, práticas culturais e formas de organização social). Em suas palavras, “o Estado é a sociedade política mais a sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (Gramsci, 2001, p. 244). Essa formulação direta evidencia que o Estado, na visão gramsciana, não opera apenas pela força, mas principalmente pela direção intelectual e moral exercida sobre o conjunto da população.

A política, nesse sentido, deixa de ser reduzida ao campo institucional e passa a representar a disputa pela direção do Estado, pela produção de consensos e pela conformação das vontades coletivas. Gramsci (2014) afirma que toda ação política deve ser compreendida a partir das relações de força existentes na sociedade, e que a luta política consiste em criar e consolidar uma visão de mundo capaz de se tornar dominante. Indiretamente, ele sustenta que a política é sempre um processo pedagógico, pois forma sujeitos, orienta condutas e naturaliza práticas sociais que atendem aos interesses de determinados grupos.

É nesse contexto que emerge o conceito de hegemonia, entendido como a capacidade de um grupo social exercer direção intelectual e moral sobre os demais, combinando consenso e coerção de forma articulada. Gramsci destaca que “não existe hegemonia sem que a massa da popula-

ção esteja convencida de que a direção tomada é justa” (Gramsci, 1999, p. 72). A citação reforça o caráter ativo do consenso, que não é imposto, mas construído pedagogicamente. De maneira indireta, Gramsci explica que a hegemonia somente se sustenta quando os grupos dirigentes produzem uma rede de instituições culturais, educativas e comunicacionais capazes de moldar valores e comportamentos.

Esse entendimento leva ao conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Para Gramsci (2014), tais aparelhos são organizações situadas na sociedade civil como igrejas, associações, sindicatos, meios de comunicação, fundações empresariais, institutos e entidades filantrópicas que atuam como mediadores entre os interesses dos grupos dirigentes e a formação do consenso social. Embora privados, eles exercem um papel público, pois influenciam diretamente a formação de concepções de mundo, a direção moral das massas e as práticas culturais cotidianas. Gramsci indica diretamente que “na sociedade civil, multiplicam-se os organismos chamados privados, destinados à elaboração e difusão da ideologia dominante” (Gramsci, 2000, p. 12). Tal afirmação demonstra que esses aparelhos não são neutros ou apolíticos, mas agentes ativos da construção de hegemonia.

Na perspectiva contemporânea, especialmente no campo educacional, os APHs manifestam-se por meio de fundações e institutos empresariais que criam programas, materiais, formações e políticas de gestão, muitas vezes direcionando agendas públicas a partir de interesses privados. Essa atuação se intensifica mediante parcerias que aproximam o setor privado do sistema público de ensino, o que Gramsci descreve, de forma indireta, como uma estratégia de ampliação da hegemonia na sociedade civil, ao deslocar para fora do Estado formal parte das funções de direção ideológica.

A relação público-privado, nessa chave analítica, não pode ser compreendida apenas como cooperação administrativa ou mecanismo técnico de gestão. Trata-se de uma articulação política que expressa disputas pela direção do Estado e pela hegemonia no campo educacional. Quando o setor privado se aproxima das políticas públicas, oferecendo programas formativos, materiais pedagógicos, consultorias e tecnologias de gestão, está também difundindo uma concepção de educação, sociedade e sujeito. Gramsci, ao discutir a função pedagógica da hegemonia, afirma que “todo grupo dominante cria e difunde sua própria cultura, buscando universa-

liza-la” (Gramsci, 2004, p. 90). Assim, a intervenção privada não se limita a questões técnicas, mas envolve um projeto de sociedade.

Nesse cenário, os programas educacionais desenvolvidos por APHs tornam-se instrumentos de difusão de valores, métodos e discursos que reforçam determinada visão de mundo frequentemente pautada pela lógica da eficiência empresarial, da meritocracia e da responsabilização individual. Indiretamente, a partir das ideias gramscianas, compreende-se que esses programas operam como mecanismos de direção moral e intelectual, contribuindo para alinhar escolas públicas a racionalidades privadas que se apresentam como neutras, modernas e inevitáveis.

Gramsci (2014) ajuda a entender que tais programas não são apenas intervenções pontuais, mas partes de um movimento mais amplo de disputa pela orientação das políticas educacionais. Assim, o papel do pesquisador crítico é justamente analisar como esses aparelhos se organizam, como constroem legitimidade, quais discursos mobilizam e como influenciam a relação entre Estado e sociedade civil. Ao reconhecer que a hegemonia envolve tanto coerção quanto consenso, torna-se possível compreender que a presença dos APHs no setor educacional representa uma forma sofisticada de direção política, que não se dá pela força, mas pela produção de convicções.

Em síntese, os conceitos gramscianos Estado ampliado, hegemonia, política, sociedade civil e APHs fornecem um arcabouço para analisar a crescente atuação de instituições privadas no interior de políticas públicas. Com base nesses elementos, é possível identificar que programas educacionais desenvolvidos por tais aparelhos atuam como instrumentos de difusão ideológica e de consolidação de interesses hegemônicos, reforçando a necessidade de investigar criticamente suas articulações, alcances e implicações para o caráter público da educação.

A partir desse aporte teórico, o presente desenvolvimento analisa a atuação de fundações, institutos privados e parcerias público-privadas na educação do Mato Grosso do Sul a partir de um levantamento bibliográfico sistemático e de um mapeamento de programas sociais realizado no portal nomeado Sinapse do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). A análise visa relacionar esses dados com o pensamento de Antonio Gramsci acerca da hegemonia e do papel dos aparelhos privados na conformação das políticas educacionais.

O levantamento partiu de um processo estruturado de seleção de trabalhos acadêmicos, seguido do refinamento, identificação e análise de programas privados com atuação em redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que forma esses agentes privados influenciam práticas, políticas e concepções educacionais no estado.

A primeira etapa consistiu na busca e seleção inicial de 20 trabalhos relevantes. A definição dos descritores “Fundação”, “Instituto”, “Mato Grosso do Sul” e “Relação público-privado” orientou a coleta nas bases CAPES, SciELO e IBICT, totalizando 204 trabalhos encontrados. Essa seleção inicial permitiu mapear a presença significativa de pesquisas voltadas ao papel de atores privados e suas interações com o setor público educacional no estado.

Após a triagem, os 20 trabalhos selecionados foram avaliados novamente com foco na pertinência ao contexto sul-mato-grossense. Nessa fase, priorizaram-se estudos que analisavam diretamente políticas educacionais, programas privados e relações entre Estado e instituições filantrópicas no âmbito da escola pública. O refinamento reduziu o número final para 16 trabalhos, garantindo maior coerência com o objetivo da pesquisa. A síntese dos trabalhos mantidos está organizada no quadro 01:

**Quadro 01:** Levantamento bibliográfico: Atuação dos agentes privados em Mato Grosso do Sul - 2025

Autor(a)	Ano	Título	Tipo	Descritor principal
Brito; Fernandes	2025	Lógica gerencial nas PPPs de MS	Artigo	MS
FADEB	2024	Relatório PRA-Tutoria	Relatório	Instituto
Garcia; Alaniz		Atuação do ICE no ensino médio de MS	Artigo	Instituto
Jéssica da Costa Brito; Solange Jarcem Fernandes		A parceria público-privada nos programas educacionais de Mato Grosso do Sul	Artigo	Fundação
Brito; Fernandes	2023	Formas de privatização em MS	Artigo	Público-privado
Paolla Rolon Rocha	2022	Ensino secundário em Campo Grande	Tese	MS

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descritor principal</b>
Vera Maria Vidal Peroni; Maria Dilméia Espíndola Fernandes	2021	Fundações e empresaria- mento da educação pública em MS	Artigo	Fundação
Cláudia Regina de Lima		Fundação e parcerias educa- cionais	Dissertação	Fundação
Peroni; Adrião		Estado e terceiro setor na educação	Artigo	Público- privado
Fernanda Almeida de Souza	2020	A presença de fundações empresariais na educação pública de MS	Dissertação	Fundação
Fernanda Almeida	2019	Políticas de educação básica no MS	Dissertação	MS
Bruno Ferreira		Gestão escolar e relação público-privado	Tese	Público- privado
Theresa Adrião; Vera Maria Vidal Peroni	2018	Empresariamento da edu- cação	Tese / Livro	Fundação
André Torres		Gestão escolar e políticas públicas	Dissertação	MS
Sônia Martins	2017	História da escola pública em MS	Tese	MS
Denise Wolff	2015	Análise crítica das políticas gerenciais	Tese	Público- privado

**Fonte:** Organizado pelas autoras com base no banco de dados da Capes, SciELO e IBICT.

A análise inicial desse conjunto de produções confirma a crescente presença de atores privados na formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais em Mato Grosso do Sul. Estudos como os de Brito e Fernandes (2024; 2025) indicam que a lógica gerencial e a influência de institutos e fundações intensificaram práticas de privatização por meio de programas de gestão, formação continuada e reorganização escolar. De forma indireta, Peroni e Adrião (2021) observam que tais iniciativas produzem “novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação”, evidenciando o deslocamento de funções historicamente atribuídas ao Estado.

Para aprofundar a compreensão sobre a atuação desses atores, realizou-se também um mapeamento no portal do GIFE, com o objetivo de identificar programas sociais voltados à educação que pudessem ser implementados em Mato Grosso do Sul. A busca inicial encontrou 25 programas, que, após filtragem por faixa etária (0–10 anos), foram reduzidos a 8. A etapa final selecionou três iniciativas: Leia para uma Criança, A Cor da Cultura e Saúde Nota 10.

As características de cada programa estão sintetizadas no quadro 02:

**Quadro 2:** Programas desenvolvidos em Mato Grosso do Sul - 2025

Programa	Financiadores	Público-alvo	Início	Resumo (criança)
Leia para uma Criança	Itaú Social	0–10 anos	2010	Incentiva leitura por meio de livros distribuídos.
A Cor da Cultura	Fundação Roberto Marinho + parceiros	4–5 e 6–10 anos	2004	Ensina cultura afro-brasileira e indígena com vídeos e materiais.
Saúde Nota 10	Instituto Aegea	6–10 anos e adolescentes	Não informado	Trabalha saúde, meio ambiente e saneamento com atividades interativas.

**Fonte:** As autoras com base no banco de dados do Gife (2025).

A análise, também inicial, desses programas foi orientada pela teoria gramsciana, sendo assim, para Gramsci, a escola é espaço privilegiado de formação de consciência crítica, e sua função educativa deve ser garantida pelo Estado. O autor afirma que “todo grupo dominante tende a criar um aparelho de hegemonia que difunda sua concepção de mundo” (Gramsci, 2001, p. 195). Essa formulação permite compreender a entrada de empresas e fundações na educação pública não apenas como ações filantrópicas, mas como práticas de disputa pela direção moral e intelectual da sociedade.

Os programas mapeados ilustram essa lógica. O “Leia para uma Criança”, embora relevante para o incentivo à leitura, insere a filantropia empresarial como agente indispensável ao desenvolvimento educacional, sugerindo que a iniciativa privada ocupa lacunas estruturais deixadas pelo Estado. Nesse sentido, Gramsci aponta que a hegemonia se fortalece

quando as classes dirigentes conseguem naturalizar práticas que apresentam interesses particulares como se fossem necessidades universais.

O programa “A Cor da Cultura” apresenta contribuição positiva ao dialogar com a Lei 10.639/2003 e ampliar representações culturais no currículo escolar. No entanto, ao depender de fundações, sua implementação pode comportar limites ideológicos, já que conteúdos críticos podem ser adaptados para não confrontar interesses econômicos dos financiadores ou discutir estruturas sociais. Gramsci alerta diretamente que “a educação é sempre expressão de uma concepção de mundo” (Gramsci, 1999, p. 67), indicando que nenhuma proposta pedagógica é neutra.

Por sua vez, o “Saúde Nota 10”, financiado por uma empresa de saneamento, reforça uma visão tecnicista ao associar a aprendizagem à eficiência, ao controle e ao comportamento adequado, características típicas da racionalidade empresarial. Nesse caso, a escola pode ser transformada em instrumento de legitimação da marca e da presença corporativa na esfera pública, deslocando o foco da formação crítica para uma formação instrumental movimento criticado por Gramsci ao discutir a subordinação da escola a interesses externos.

Assim, a partir dos dados analisados, observa-se que tanto a produção acadêmica quanto os programas mapeados reforçam uma tendência crescente de privatização indireta e influência de fundações e institutos na educação sul-mato-grossense. Esses atores constroem consensos, moldam práticas de gestão e reorganizam currículos, atuando como aparelhos privados de hegemonia. Embora possam gerar contribuições pontuais, sua presença frequentemente desloca responsabilidades estatais e reforça dinâmicas de dependência entre redes públicas e instituições privadas.

Portanto, compreender a inserção desses programas e entidades na educação de Mato Grosso do Sul exige análise crítica, capaz de identificar tanto suas potencialidades quanto os riscos de subordinação ideológica que podem comprometer o caráter público, democrático e emancipador da escola. A leitura gramsciana evidencia que a disputa entre público e privado não se dá apenas na esfera administrativa, mas principalmente na formação de valores, concepções e projetos de sociedade, disputas que atravessam diretamente o cotidiano escolar e a própria definição do que se entende por educação de qualidade.



## CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu identificar de forma inicial como fundações, institutos privados e diferentes formas de parcerias público-privadas têm se inserido no sistema educacional do Mato Grosso do Sul, revelando um movimento contínuo de ampliação da influência do setor privado na gestão e nas práticas escolares. O levantamento bibliográfico e o mapeamento dos programas educacionais evidenciaram que tais iniciativas, embora apresentem contribuições pontuais ao cotidiano das escolas, também participam da construção de um projeto societal que reconfigura o papel do Estado no campo da educação.

A partir do referencial gramsciano, foi possível interpretar esses agentes privados como aparelhos privados de hegemonia, que exercem influência cultural e ideológica no interior da escola. Gramsci (1978) enfatiza que a hegemonia se constrói mediante consenso, e não apenas pela coerção; nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para a formação de uma direção moral e intelectual.

De modo indireto, Gramsci também destaca que os aparelhos privados cumprem função estratégica para a manutenção de determinadas relações de poder, pois naturalizam práticas e discursos que favorecem a classe dirigente. Assim, os programas analisados, como “Leia para uma Criança”, “A Cor da Cultura” e “Saúde Nota 10”, mesmo apresentando relevância pedagógica, também operam na produção de consenso em torno da ideia de que o desenvolvimento da educação depende da iniciativa privada, deslocando a responsabilidade do estado *stricto sensu* e reforçando a lógica do empresariamento.

Nesse contexto, percebe-se que a presença crescente desses programas contribui para uma redefinição da escola pública, aproximando-a de modelos gerenciais e tecnicistas. Isso pode limitar sua função social de promover pensamento crítico, formação omnilateral e autonomia intelectual, elementos centrais em Gramsci. A disputa entre interesses públicos e privados, evidenciada nos estudos revisados, demonstra que a escola está situada em um campo de tensões e permanentes disputas de projetos.

Diante disso, torna-se essencial fortalecer práticas de gestão democrática que permitam à comunidade escolar avaliar criticamente a entrada de

iniciativas privadas, assegurando que a escola não seja capturada por interesses corporativos. O Estado, por sua vez, deve assumir de forma efetiva sua responsabilidade constitucional, garantindo condições para que a escola pública não dependa de ações filantrópicas ou empresariais para cumprir sua função.

Conclui-se, portanto, que compreender a atuação dos aparelhos privados de hegemonia na educação sul-mato-grossense é fundamental para identificar riscos, potencialidades e contradições presentes nesse processo. Ao iluminar essas dinâmicas sob a ótica gramsciana, reafirma-se a necessidade de defender uma educação pública crítica, democrática e verdadeiramente comprometida com a emancipação humana, e não com a reprodução de interesses privados no interior da escola.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Empresariamento da educação**: uma modalidade de privatização. Campinas: Autores Associados, 2018.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **A presença de fundações empresariais na educação pública de Mato Grosso do Sul**: políticas e práticas de gestão. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

ALMEIDA, Fernanda. **Políticas de educação básica no Mato Grosso do Sul**: um estudo histórico. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

BRITO, Jéssica da Costa; FERNANDES, Solange Jarcem. **A parceria público-privada nos programas educacionais de Mato Grosso do Sul**: forma da privatização da educação (2018–2022). Revista de Educação, 2024.

BRITO, Jéssica da Costa; FERNANDES, Solange Jarcem. As parcerias público-privadas e a lógica gerencial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Revista de Políticas Educacionais**, 2025.

BRITO, Jéssica da Costa; FERNANDES, Solange Jarcem. As formas de privatização da educação básica em MS: o público e o privado na gestão educacional. **Revista Educação e Sociedade**, 2023.

FADEB – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Projeto PRA-Tutoria: parceria entre fundação e Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. **Relatório institucional**, 2024.

FERREIRA, Bruno. **Gestão escolar e relação público-privado**: limites e contradições na escola pública sul-mato-grossense. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

GARCIA, Yara Lúcia Bambil Daros; ALANIZ, Érika Porceli. Implicações da atuação do setor privado na reorganização da escola pública de nível médio em Mato Grosso do Sul (parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE). **Revista de Educação Pública**, 2024.

GIFE – **Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Plataforma de Programas Sociais**. Disponível em: <https://gife.org.br>. Acesso em: dez. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3: Maquiavel — Notas sobre o Estado e a política. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva. **Análise da atuação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) na gestão educacional municipal no Brasil**. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2022.

LIMA, Cláudia Regina de. **Fundação e parcerias educacionais: limites e possibilidades na rede estadual de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

MARTINS, Sônia. **História da escola pública em Mato Grosso do Sul: disputas entre público e privado**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MEDEIROS, Islayne Monalisa da Silva. **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2011–2013)**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, Josineide Maria de. **A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: um estudo sobre a iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019 a 2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-graduação em Educação, Campina Grande, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Fundações e empresariamento da educação pública em Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Estado e terceiro setor: novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação. **Revista Pro-Posições**, 2021.

ROCHA, Paolla Rolon. **O ensino secundário em Campo Grande (1930–1961): relação público e privado**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

TORRES, André. **Gestão escolar e políticas públicas no Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

WOLFF, Denise. **Parceria público-privada em educação: uma análise crítica das políticas gerenciais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

# MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA

Luciano Luz Gonzaga<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) representa um dos pilares fundamentais para a efetivação do direito à educação ao longo da vida e para a mitigação das desigualdades socioeducativas (Leite, 2013; Corrêa; Foster; Custódio, 2023).

Com o advento da LDB nº 9.394/96, a EJA ocupa um lugar normativo no sistema educacional brasileiro, sendo reconhecida como modalidade da educação básica. Esse marco legal representa um importante passo na tentativa de superar as lacunas históricas da exclusão. O artigo 38 determina ainda que os sistemas de ensino devem garantir, gratuitamente, oportunidades educacionais adequadas, considerando as características e necessidades dos estudantes, bem como suas condições de vida e trabalho (Brasil, 1996).

Dados recentes do Censo Escolar revelam uma queda expressiva nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo da última década, evidenciando um processo de retração tanto na oferta quanto na demanda por essa modalidade de ensino (Brasil, 2022).

Esse declínio do número de matrículas parece indicar fragilidades estruturais e institucionais que comprometem a continuidade das políticas públicas voltadas à EJA, refletindo cortes na oferta, descontinuidade de programas locais, inadequações na organização curricular e precarização do financiamento (Melo; Araújo, 2023). Soma-se a isso a existência de territórios conflagrados e contextos de vulnerabilidade social, que impõem barreiras concretas ao acesso e à permanência dos estudantes nas

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (UFRJ). Docente (SEEDUC-RJ).  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4001-3813>

unidades escolares, agravando a exclusão educacional de jovens e adultos historicamente marginalizados (Silva Santos; Barbosa, 2024).

O último Censo Escolar também apresenta dados relevantes sobre a cor/raça dos estudantes da EJA. Os alunos autodeclarados pretos e pardos constituem a maioria das matrículas, tanto no Ensino Fundamental (79%) quanto no Ensino Médio (73,6%), o que reforça a necessidade de que as políticas públicas considerem a interseccionalidade entre raça, gênero e classe social na formulação de ações voltadas à garantia de direitos (Brasil, 2022).

A expressiva presença de estudantes negros na EJA evidencia que essa modalidade continua a se constituir como um espaço de escolarização destinado, em grande medida, a grupos historicamente marginalizados. Tal realidade impõe a necessidade de políticas afirmativas consistentes e de currículos culturalmente relevantes, capazes de reconhecer, valorizar e integrar as trajetórias, identidades e saberes desses sujeitos no processo educativo.

Como já informado, a EJA é marcada pela diversidade de sujeitos e pela complexidade de demandas sociais e pedagógicas. Esse contexto exige a atuação de educadores preparados para lidar com realidades distintas e construir práticas significativas, capazes de responder às especificidades do público atendido.

Assim, refletir sobre a prática docente na EJA implica compreender que a docência vai além do domínio de conteúdos disciplinares. O desafio consiste em realizar uma práxis que contemple a andragogia, experiências de vida e práticas reflexivas, de modo a estruturar uma identidade profissional comprometida com a inclusão social e educacional.

Trazer à tona as memórias e trajetórias construídas ao longo de 27 anos de atuação na EJA justifica-se, sobretudo, pela necessidade de refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica. Como ensina Paulo Freire (1996, p.38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” — condição essencial para que o educador compreenda o sentido político, ético e humanizador da educação. Essa reflexão torna-se ainda mais significativa quando o trabalho docente se realiza junto a jovens, adultos e idosos cujas histórias de vida são atravessadas pela exclusão, pela resistência e pela

busca de reconhecimento, reafirmando o compromisso da EJA com a emancipação e a dignidade humana.

## DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educativas. A abordagem qualitativa é a mais adequada quando se busca interpretar fenômenos sociais complexos, nos quais as dimensões subjetivas, simbólicas e contextuais desempenham papel central (Minayo, 2001).

A presente investigação adota uma abordagem fenomenológica e (auto)biográfica por compreender que o ato de educar, especialmente na EJA, está intrinsecamente ligado à experiência vivida e refletida pelo educador em sua prática cotidiana. Assim, o foco recai sobre a percepção e a reflexão pessoal acerca do fenômeno educativo, buscando desvelar os sentidos atribuídos à docência a partir das vivências, memórias e aprendizados construídos ao longo de quase três décadas de atuação profissional.

## CONSIDERAÇÕES

Iniciar um resgate histórico da trajetória na EJA ao longo de quase três décadas significa revisitar não apenas espaços escolares, mas também os sujeitos, os desafios e as transformações que marcaram esse percurso. Nesse caminhar, convivendo com trabalhadores, desempregados, idosos e jovens, foi se constituindo uma prática docente que se reinventa diante das demandas emergentes, reafirmando o compromisso ético e político que caracteriza a EJA como espaço de resistência, humanidade e reconstrução de trajetórias interrompidas.

Com vistas a alcançar esse propósito, a presente reflexão está organizada em sete categorias analíticas:

- (1) Contexto de atuação - condições concretas nas quais a docência se realiza, revelando como os territórios, os públicos atendidos e as desigualdades estruturais incidem diretamente sobre os processos formativos;

- (2) Funções desempenhadas - os múltiplos papéis assumidos pelo educador que ultrapassam a transmissão de conteúdos e envolvem mediação pedagógica, acolhimento, escuta e compromisso com a emancipação dos sujeitos;
- (3) Projetos desenvolvidos - intencionalidades educativas voltadas à formação integral, ao articular saberes científicos, experiências de vida e problemáticas sociais;
- (4) Desafios históricos e contemporâneos - prática docente em uma perspectiva crítica, reconhecendo tensões, limites e resistências que atravessam a educação de jovens, adultos e idosos;
- (5) A importância dos referenciais teóricos na prática docente - compreensão de que a formação humana exige fundamentação crítica, ética e epistemológica, orientando escolhas pedagógicas conscientes;
- (6) Principais contribuições - os impactos formativos produzidos na trajetória profissional, tanto no plano individual quanto coletivo;
- (7) Reflexões sobre a EJA na contemporaneidade e sobre a minha práxis - o olhar para os sentidos políticos e sociais dessa modalidade, enquanto as reflexões sobre a própria prática pedagógica como um processo permanente de autoanálise, responsabilidade ética e compromisso com a transformação social.

## Contexto de atuação

Não muito diferente de outras escolas situadas em territórios marcados por conflitos sociais, a unidade educacional na qual atuo, localizada em um bairro dormitório da Região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, caracteriza-se por um conjunto de fatores estruturais e simbólicos que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, o trabalho docente e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Tais fatores — relacionados às desigualdades socioeconômicas, à precarização dos serviços públicos, à violência e à invisibilização histórica desses territórios — não apenas condicionam as práticas pedagógicas, mas também desafiam a escola a assumir um papel formativo ampliado, voltado à promoção da formação humana, da dignidade, da autonomia e da construção de sentidos para a vida em contextos de vulnerabilidade social.

Tanto estudantes quanto professores vivenciam estresse contínuo. As experiências de perda, medo e insegurança influenciam comportamento, concentração, motivação e permanência escolar. Muitos alunos e trabalhadores enfrentam dificuldades para chegar à escola, especialmente em dias com operações policiais ou confrontos.

O simples trajeto entre casa e escola frequentemente se converte em uma jornada de risco e, uma vez dentro da unidade, esta se torna, não raro, o único espaço de proteção e acolhimento disponível à comunidade. Nesse cenário aprendi que a construção de vínculos de confiança com as famílias e a postura empática diante dos problemas apresentados não são ações complementares, mas condições fundamentais para que o trabalho educativo faça sentido e ganhe profundidade humana.

### **Funções desempenhadas**

A vivência articulada entre a docência e a gestão escolar possibilitou-me uma compreensão ampliada da EJA enquanto modalidade comprometida com a formação humana, social e ética dos estudantes. No exercício da docência, busquei transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de sentidos, por meio do uso de metodologias participativas, da leitura crítica da realidade e do desenvolvimento de projetos integradores que articulavam o currículo escolar às experiências de vida dos educandos. Essas práticas favoreceram não apenas a apropriação de conhecimentos escolares, mas também o fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

Já na gestão escolar, compreendi a complexidade de manter a escola aberta, viva e socialmente relevante em contextos atravessados pela violência territorial, pela evasão escolar e pela instabilidade das políticas públicas. Essa experiência reforçou a compreensão de que a EJA exige sensibilidade, escuta qualificada e coragem institucional para enfrentar estruturas que historicamente produzem exclusão e desigualdades educacionais. Assim, a articulação entre docência e gestão consolidou em minha trajetória o entendimento de que a EJA deve ser pensada como um projeto ético-político de formação humana, voltado à emancipação, à dignidade e ao direito à educação ao longo da vida.



## Projetos desenvolvidos

Entre os diversos projetos desenvolvidos ao longo desse caminho, destaco o “Gentileza gera Gentileza”, uma iniciativa inspirada na cultura de paz e no fortalecimento das relações humanas.

Através de práticas de convivência, atividades culturais, ações formativas e rodas de conversa, o projeto buscou restaurar vínculos, reduzir tensões e promover uma ambiência escolar mais humana. Essa experiência consolidou a compreensão de que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço de reconstrução de trajetórias e reafirmação da dignidade.

Nesse projeto, temas profundamente sensíveis à sociedade, como racismo, homofobia e bullying, puderam ser abordados de forma interdisciplinar, articulando saberes das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa abordagem ampliou a compreensão crítica dos estudantes sobre as raízes históricas e culturais das violências simbólicas e institucionais, favorecendo a construção de empatia, respeito e responsabilização coletiva. Ao criar espaços de diálogo, escuta e produção colaborativa, o projeto não apenas contribuiu para a problematização dessas atitudes, mas também para a transformação das práticas cotidianas, reduzindo conflitos e fortalecendo uma cultura escolar pautada na convivência ética e na valorização das diferenças.

## Desafios históricos e atuais

A minha trajetória na EJA também foi marcada por desafios estruturais que atravessam historicamente a modalidade, como: a precariedade física dos espaços escolares, a rotatividade dos profissionais, a ausência de financiamento adequado e a descontinuidade das políticas públicas. Esses desafios, embora duros, foram também oportunidades de aprendizagem, pois evidenciaram a importância de pensar a EJA como política de Estado e não apenas como ação emergencial ou compensatória.

Acerca dos desafios contemporâneos, destaco a falta de inclusão digital de adultos e idosos e a formação docente orientada para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A ausência destes recursos acaba por permitir que muitas escolas continuem atreladas a práticas expositivas, pouco interativas e distantes dos modos atuais de

produzir e compartilhar conhecimento. Essa defasagem compromete a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e socialmente relevantes.

Tal defasagem remete à conhecida reflexão do professor Leopoldo de Meis<sup>2</sup> (1949-2014), o qual afirmava que se um homem fosse congelado e descongelado cem anos depois, o único local que ele reconheceria imediatamente seria a escola. A imagem é contundente: ela denuncia a lentidão das instituições educacionais em acompanhar as transformações culturais, tecnológicas e sociais que redefinem o mundo fora de seus muros.

Diante desse cenário, o desafio para muitas redes de educação consiste em investir na formação docente voltada ao uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), de modo que esses recursos não sejam empregados apenas de forma instrumental, mas contribuam efetivamente para a inovação didática e a cidadania digital, entendida aqui como a capacidade de utilizar criticamente as tecnologias em práticas sociais, comunicativas e profissionais.

### **Importância dos referenciais teóricos**

Ao longo dos anos, percebi que minhas práticas não nasceram isoladas, mas foram sendo moldadas pelo diálogo silencioso e permanente com autores que iluminam a EJA. Em Paulo Freire, encontrei o convite a enxergar cada encontro pedagógico como gesto de liberdade. Em Petronilha Gonçalves, a urgência de reconhecer o direito à diferença como fundamento ético da escola. Arroyo e Brandão me ensinaram a ouvir as vozes das trajetórias, das culturas e dos pertencimentos que atravessam cada educando. Gadotti e Saviani ampliaram minha percepção da educação como projeto histórico e compromisso social. Lucila Pesce, por sua vez, abriu horizontes para compreender a EJA a partir de epistemologias que desafiam o olhar colonial e convidam a valorizar outros modos de conhecer.

Portanto, esses referenciais não apenas embasaram minha prática; eles a provocaram, desafiaram e, sobretudo, me ensinaram a reconhecer que a EJA se faz no encontro entre saberes, na escuta das diferenças e na

---

<sup>2</sup> - Foi um dos mais influentes pesquisadores e educadores brasileiros na área de Bioquímica e no ensino de Ciências. Sua trajetória combinou produção científica de alta relevância com reflexão profunda sobre a formação de professores, a renovação curricular e o papel social da educação científica.

coragem de apostar na emancipação humana, mesmo quando o contexto parece insistir no contrário.

### **Convivência intergeracional**

A presença crescente de jovens na EJA, em contraste com a participação de estudantes idosos, tem exigido dos professores a elaboração de práticas que promovam a troca intergeracional e o cuidado com eventuais comportamentos disruptivos dos mais jovens. Simultaneamente, demanda o reconhecimento de que os adultos mais velhos apresentam ritmos e experiências de aprendizagem distintas, o que requer sensibilidade pedagógica e estratégias de ensino diferenciadas.

Apesar do trabalho intenso do professor, a convivência entre jovens e idosos na EJA constitui uma das maiores riquezas pedagógicas da modalidade, pois transforma a sala de aula em um espaço onde tempos, memórias e ritmos distintos se encontram.

Essa heterogeneidade favorece aprendizagens únicas, nas quais a experiência acumulada pelos mais velhos dialoga com a criatividade e a vitalidade dos mais jovens, promovendo trocas que humanizam o processo educativo.

Ao valorizar trajetórias de vida, romper estereótipos etários e estimular gestos de empatia e solidariedade, a EJA amplia sua função social, afastando-se de modelos produtivistas e aproximando-se de uma educação comprometida com vínculos comunitários, reconhecimento mútuo e construção coletiva de sentido.

### **Reflexões sobre EJA na contemporaneidade e na minha práxis**

Hoje, ao revisitar a minha trajetória, concordo que a vivência na EJA é também um convite permanente à reflexão sobre seu próprio rumo. Em um cenário de retrocessos nas políticas públicas, redução de matrículas e invisibilidade social, é urgente reafirmar a EJA como política de reparação histórica e como espaço de direito. A modalidade não pode ser reduzida a uma resposta imediata às lacunas da escolarização. Ela é, antes, um campo de reconstrução de vidas, de reconhecimento da diversidade e de afirmação de justiça social.

Nessa conjuntura, importante destacar a política de educação do estado do Rio de Janeiro para a EJA que, a partir de 2013, implementou o Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) como parte da chamada “Nova Política de Educação de Jovens e Adultos” para o ensino médio (Rio de Janeiro, 2014).

Sem consulta popular prévia, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estruturou o NEJA em quatro módulos semestrais, com disciplinas das Ciências Humanas (História, Filosofia, Geografia) e Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) alternadas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática permanecem em todos os módulos.

Anteriormente ao ano de 2013, o ensino da EJA, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, ocorria em um ano e meio, com todas as disciplinas cursadas a cada semestre; atualmente, com esta organização modular, o percurso é estendido para dois anos.

Esse aumento do tempo de permanência na escola tem sido um dos principais pontos de crítica e motivo de desmotivação entre os estudantes, pois afeta a percepção de agilidade e de conclusão dos estudos. Como consequência, o número de matrículas na modalidade apresentou queda significativa e expressiva evasão, evidenciando o impacto dessa reorganização na adesão dos alunos ao NEJA.

Desde os primeiros anos de atuação em escolas conflagradas, atravessadas por vulnerabilidades sociais e pela luta cotidiana pela garantia de direitos, até a consolidação de projetos formativos voltados à cultura de paz e ao acolhimento, a experiência acumulada revela um movimento contínuo de aprender e reaprender.

As contribuições desse percurso se manifestaram de diferentes formas: no fortalecimento da comunidade escolar, na construção de espaços de escuta e participação, na ampliação do sentimento de pertencimento dos estudantes e na promoção de práticas formativas que resgatam a autoestima e a autonomia. A partir dos relatos dos estudantes identifiquei que a EJA não devolve apenas o direito à escolarização. Ela devolve voz, lugar e futuro!

Assim, ao revisitar minha trajetória, nesses quase 30 anos de educação básica, reafirmo que a EJA permanece como meu território de compromisso. É nesse espaço que ensinar e aprender se entrelaçam e onde

a educação se configura como prática de liberdade, no sentido freireano de ser, atualizada nas pequenas e grandes reinvenções que emergem diariamente no chão da escola. Ali, cada gesto educativo ganha força política e humana, e cada encontro reafirma a potência transformadora da EJA.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB:** Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022:** notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2023.

CORRÊA, Antônio Eugênio Furtado; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Limites da educação de jovens e adultos na superação do racismo e da desigualdade social. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 2, 2023.

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

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Editora CRV, 2013.

MELO, César de Lima de; ARAÚJO, Jair Jonko. Política educacional da educação de jovens e adultos: Gerencialismo e esvaziamento da EJA. **Revista Pedagógica**, v. 25, p. 1-15, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Gestão e Políticas Públicas**, 2014, parte I, 2014. Disponível em <https://is.gd/AJKUbf>. Acesso em: 02 nov.2025.

SILVA SANTOS, Roberto da; BARBOSA, Carlos Soares. Juventude e Projeto de Vida: reflexões sobre a permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos na escola. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 27, p. 64-74, 2024.

# PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE OS ACHADOS E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Renata Portela Rinaldi<sup>1</sup>

Eloíza Silveira Matias<sup>2</sup>

Claudiele Carla Marques Christofaro<sup>3</sup>

Adriana Locatelli França<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A escrita do presente capítulo<sup>5</sup> foi movida pelos resultados de pesquisas realizadas em nível de iniciação científica com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolvendo pesquisadoras experientes e iniciantes no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior.

Dado esse panorama, investigações sobre a universidade e a escola pública de educação básica são essenciais, pois nos atualizam sobre os processos e as práticas envolvendo as duas instituições que reconhecemos como basilares para a formação profissional de professores e profissionais da educação. Esses dois contextos são lócus privilegiados pelos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa supracitado, como afirmam Rinaldi, Christofaro e Lanuti (2024, p. 440) “O grupo tem como principal objetivo fomentar, fortalecer e ampliar os laços relacionais entre a universidade, as redes de ensino, a escola pública e a sociedade por meio de relações e práticas colaborativas”.

---

<sup>1</sup>Doutorado em Educação (UFSCAR). Docente (UNESP). CV: <https://is.gd/LYjK5G>

<sup>2</sup>Pedagogia (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9483379324395638>

<sup>3</sup>Pós-doutoranda e doutora em Educação (UNESP). CV: <https://is.gd/vK1Gd6>

<sup>4</sup>Doutora e mestra na área de Educação (UNESP). SEDUC-SP. CV: <https://is.gd/8Cr5Sx>

<sup>5</sup>A pesquisa é parte de um projeto mais amplo, coordenado pela primeira autora, que investiga a relação entre universidade e escola com o objetivo de identificar oportunidade de diálogo e parceria colaborativa diante dos desafios no cenário pós-pandemia.

Em nossa compreensão, a escola pública, conforme discutem Paro (2011) e Sacristán (2000), não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas uma instituição social histórica, marcada por disputas de projetos educativos e pela tensão entre democratização e seletividade. Seu papel social vincula-se ao compromisso com o direito à educação, à formação humana integral e à construção de condições para a participação crítica na vida social. Entretanto, França (2025) assevera que como indicam esses autores, a escola pública tem sido pressionada por reformas que introduzem lógicas gerenciais, responsabilização por resultados e racionalidades instrumentais que frequentemente reduzem sua função formativa.

Nessa perspectiva, o ensino é reconhecidamente uma atividade complexa, multifacetada e desafiadora em sua natureza. Preparar o profissional para o desenvolvimento dessa atividade na contemporaneidade aumenta sobremaneira os desafios que os cursos de formação inicial devem enfrentar, especialmente porque se trata da formação de um profissional que atuará num mundo em permanente mudança, cujas situações e problemas não são resolvidos com soluções simples de aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis. Segundo Schön (1987, p. 4), o professor deve ser capaz de “selecionar alguns aspectos, organizá-los, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para a sua ação” no intuito de tomar decisões e construir soluções para o enfrentamento dos dilemas cotidianos. Para tanto, é necessário olhar para o cotidiano escolar considerando efetivamente a realidade, a história e os sentidos daquele espaço, das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto e dos diferentes interesses dos sujeitos ali presentes para compreender a complexidade e multidimensionalidade da escola e do ensino. Por meio de um processo de articulação teoria e prática o “olhar” para o cotidiano pode auxiliar na produção teórica, dialogando com os pressupostos já existentes e servindo de base para seu questionamento e a elaboração de novos conhecimentos práticos.

Assim, futuros professores necessitam: se familiarizar com as características históricas e culturais de escolas e comunidades, observar e exercitar práticas bem sucedidas de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, ter oportunidades para se engajar em atividades e tarefas relacionadas ao ensinar e ao ser professor. Para se tornarem conscientes e críticos de suas convic-

ções, de suas escolhas e práticas é imprescindível terem a oportunidade de adotar como modelos outros professores mais experientes e bem sucedidos antes de iniciar o exercício da docência. Esse tipo de experiência possibilita reforçar o compromisso social de sua opção profissional e contribuir para a formação de uma cultura colaborativa em que professores experientes e futuros professores podem trabalhar conjuntamente e trocarem ideias sobre problemas reais da escola e da sala de aula, acionando os conhecimentos comuns de modo a vivenciarem relações recíprocas entre teoria e prática (Rinaldi, Barros, Reali; Souza, 2022; Rinaldi; Cardoso, 2012).

É importante atentar para aspectos que indicam que nas últimas décadas a pesquisa sobre o ensino e os processos de escolarização passou por mudanças epistemológicas e metodológicas significativas. Aos poucos a pesquisa sobre professores e práticas pedagógicas de uma posição positivista passou a ser realizada segundo um quadro de referências que permitem caracterizar e compreender a complexidade dos processos de salas de aula e aspectos individuais de seus membros. O que significa, segundo Canário (1999, p. 111) que:

A articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica, enfatizam a reflexão na ação como processo de conhecimento, representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de “aplicação” da teoria. Essa ruptura implica o reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes prévios a uma situação de aprendizagem.

Esse movimento implicou “entrada” mais prolongada de pesquisadores dentro das salas de aula e da escola para observar, participar e discutir o ensino com seus principais protagonistas: os professores, os alunos e também a comunidade. Especialmente porque considerando os graves problemas enfrentados no que se refere ao rendimento apresentado pelos alunos da educação básica, por meio de medidas de desempenho, o olhar para o professor se ampliou significativamente em inúmeros países, pois há indicações da correlação da eficácia no desempenho dos professores à melhoria dos resultados apresentados pelos alunos.



Nesse sentido, as mudanças epistemológicas e metodológicas relativas ao processo de investigação trouxeram à tona um conjunto de aspectos técnicos, procedimentais, éticos, políticos, pessoais e educacionais. A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores enfoca a importância de que as situações consideradas dilemáticas exigem a tomada de decisão coletiva que envolve um diálogo articulado entre a universidade e a escola, voltado à construção de novos conhecimentos e também à busca de soluções para problemas concretos de ordem prática do dia-a-dia escolar a despeito de cada um ter papéis bem definidos, sem hierarquias.

Na seção de desenvolvimento são apresentados os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da investigação, seguido da apresentação e análise dos resultados obtidos.

## ASPECTOS METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em termos metodológicos, por se tratar de um estudo de revisão de literatura, a pesquisa em questão, de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo bibliográfico que buscou mapear e compreender as características das parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola nas produções do Portal de Periódicos CAPES, no período de 2006 a 2024. Para Martins e Theóphilo (2016), pesquisas bibliográficas são referências teóricas analisadas e apresentadas em livros, artigos científicos e páginas de web.

[...] Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo (Martins e Theóphilo, 2016, p. 52).

A pesquisa qualitativa busca compreender feitos via dados não numéricos, como opiniões, comportamentos e percepções. De acordo com

Minayo (2001), a pesquisa qualitativa concentra-se em um vasto campo de compreensões, justificativas, princípios e posicionamentos, que se referem a uma área significativa de procedimentos que não são limitados a dados de médias, equações e estatísticas.

Deste modo, foram selecionados 145 textos disponíveis on-line na base de dados investigada, todavia, neste texto apresentamos a análise na íntegra de 65 textos. O critério de seleção dos textos ocorreu por meio do descritor ‘parceria universidade-escola’ e suas variações (plural, uso da preposição ‘e’) e publicação em língua portuguesa no período definido. Após a seleção inicial, foi realizada a leitura dos textos na íntegra com a expectativa de refinar a composição do *corpus* a ser analisado. Foram preenchidos protocolos de análises, contendo elementos essenciais para a compreensão do tema e do objeto investigado: título, autores, ano de publicação, tipo de parceria colaborativa (ativa, passiva ou ausente), problema abordado, objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, principais resultados e palavras-chave.

A sistematização dos dados por meio das fichas nos auxiliou na análise comparativa e possibilitou a identificação de similaridades e divergências que são apresentadas na seção de resultados cotejando-os à literatura para melhor compreender o fenômeno investigado.

## RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

### Autoria e vinculação institucional

O mapeamento identificou no período de 2006 a 2024 um total de 145 artigos, todavia, apresentamos neste texto, como resultados parciais do estudo, a análise na íntegra de 65 produções. Após a identificação, o corpus foi classificado por sua autoria e dependência administrativa da instituição de ensino superior (IES).

Ao classificar as produções segundo a autoria, verificamos que 72% são autoras e 28% autores. Esse resultado evidencia a predominância feminina nas investigações científicas da temática, na área da Educação. Via de regra são resultados de pesquisas de mestrado, doutorado ou investigações envolvendo grupos de pesquisas. Esse achado referenda os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) que indica o protagonismo das mulheres no desenvolvimento da ciência, da pesquisa e do ensino no Brasil.

Estudos recentes também mostram um aumento da participação das mulheres na autoria de artigos científicos no Brasil. De acordo com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 72% dos textos publicados no País têm autoria feminina. Já o relatório Elsevier 2020 revela que, em nível global, embora a proporção de mulheres seja mais baixa nas ciências físicas e mais alta nas ciências da vida e da saúde, a tendência geral é de maior equilíbrio entre os gêneros (BRASIL, 2024, s/p)

A análise sobre a dependência administrativa da IES a que se vinculam as/os autoras/es das produções evidencia uma predominância em universidades públicas (85%), sendo: 49% universidades federais; 36% universidades estaduais; 8% instituições privadas; 5% instituições comunitárias; 2% instituições estrangeiras.

A tabela 1 apresenta o percentual das produções por região administrativa do Brasil.

**Tabela 1** – Percentual de publicação por região

Regiões do Brasil	Percentual (%)
Norte	8
Nordeste	25
Centro-Oeste	12
Sudeste	27
Sul	28
Total	100

Fonte: Elaboração pelas autoras a partir dos dados coletados no Portal de Periódicos CAPES

De acordo com os critérios de seleção do corpus da investigação, a região Sul é a que mais produziu trabalhos acerca da temática, seguida da Sudeste e Nordeste. A concentração dos resultados nestas regiões parece

apontar para possíveis polos de investigação da temática centrada na parceria entre a universidade e a escola. As regiões Centro-Oeste e Norte pouco dedicaram esforços às pesquisas sobre o tema ou, ao menos, em publicar em periódicos os resultados de investigações realizadas sobre a temática.

Esses achados fornecem pistas de como a parceria entre a universidade e a escola pública de educação básica tem sido privilegiada pelas/os pesquisadoras/es nas IES, notadamente das instituições públicas (73%).

Na sequência passamos a identificar quais as IES do país publicaram os estudos sobre o tema, considerando as três regiões administrativas com maior percentual de estudos publicados, conforme se pode observar no quadro 1.

**Quadro 1** – Universidades brasileiras com publicação sobre o tema por região

<b>Regiões do Brasil</b>	<b>Universidades</b>
Nordeste N=20	UFAL
	UFRB
	UFC
	UFPB
	UEAL
	UESC
	UFMA
	UNIVASF
	UNESB
	Fundação Visconde de Cairu
	UEMASUL
	UFPE
	UEFS
	UVA
	UFCG
	UPE
	UESB
	UECE
	UEPB
	UEPI

Regiões do Brasil	Universidades
Sul N=20	UEL
	UEPG
	UFPeI
	UNIVATES
	UEM
	UNICENTRO
	UFRGS
	UFP
	UENP
	AEDB
	UFSM
	UFN
	UNESPAR
	UNIOESTE
	UNIPAMPA
	UNIASSELVI
	UFPR
	UCS
	FAMUR
	UFSC
Sudeste N=19	FASERRA
	FAC FAMA
	USP
	UNISANTOS
	UFES
	UFSCAR
	PUC
	UNICAMP
	FACELI
	UFRJ
	UNIFESP
	USF
	UFU
	UERJ
	MACKENZIE

Regiões do Brasil	Universidades
Sudeste N=19	UNICID
	UFOP
	UNESA
	UNESP

Fonte: Elaboração pelas autoras a partir dos dados coletados no Portal de Periódicos CAPES

É possível verificar no quadro 1 que na região nordeste foram 20 IES que tiveram produções sobre a temática, entre as quais apenas 10% (2) são instituições privadas. Todavia, na região Sul também foram 20 IES com trabalhos publicados na base de dados investigada, mas 25% (5) são instituições privadas ou comunitária. Da mesma forma, a região Sudeste teve 19 IES com estudos sobre o tema, entre as quais aproximadamente 48% (9) são instituições privadas. Verificou-se que todas as produções são pesquisas derivadas de dissertações ou teses.

### **Características da parceria entre universidade e escola no corpus analisado**

A análise do corpus investigado revelou que, dos 65 artigos estudados, aproximadamente 68% (44) destacam a parceria colaborativa entre universidade e escola, evidenciando a centralidade dessa relação no processo formativo do futuro professor. (grifo nosso)

Quando analisamos o conteúdo das 44 produções que indicaram o vínculo de parceria colaborativa entre a universidade e a escola pública de educação básica foi possível verificar o detalhamento das formas de parceria existentes, são elas: 90% estágio curricular supervisionado obrigatório; 4,5% atividades de extensão universitária vinculadas ao estágio curricular supervisionado obrigatório; e, 4% vinculadas ao desenvolvimento do extinto projeto Residência Pedagógica (RP).

A leitura dos artigos revelou que as parcerias colaborativas entre universidade e escola se concretizam, em sua maioria, por meio de convênios institucionais firmados entre as redes de ensino e as instituições formadoras. Tais acordos asseguram condições formais e pedagógicas para que os estagiários ingressem no âmbito escolar, participando ativamente

das práticas educativas e do cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, a presença dos licenciandos deixa de restringir-se à observação passiva, passando a configurar-se como uma participação dialógica e interventiva, marcada pela troca constante de saberes e experiências entre estagiários e docentes da escola básica. Os textos analisados destacaram que os licenciandos dispunham de liberdade para dialogar com os professores regentes, propor intervenções pedagógicas articuladas ao planejamento escolar e refletir coletivamente sobre os resultados das atividades desenvolvidas, em um movimento de formação mútua. Essa interlocução, embasada pela confiança e pelo reconhecimento do papel formativo de cada sujeito, contribuiu para o estreitamento dos vínculos entre universidade e escola, fortalecendo inclusive relações com famílias, mediada pela escola como espaço social e educativo.

Cabe destacar que a baixa incidência de artigos que abordam o Programa Residência Pedagógica e a extensão universitária como possibilidades de parceria entre as instituições, revela uma lacuna a ser melhor investigada em pesquisas futuras, uma vez que esses pontos constituem políticas públicas importantes para a consolidação da parceria entre as instituições durante a formação inicial de professores.

## CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo do texto que consistiu em mapear e compreender as características das parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola nas produções do Portal de Periódicos CAPES, no período de 2006 a 2024, a análise dos resultados parciais permitiu identificar a produção científica no Brasil sobre a relação de parceria entre a universidade e a escola. O corpus aponta que é preciso ampliar os estudos sobre o tema em todas as regiões do país, notadamente nas regiões Norte e Centro-Oeste, tendo em vista a existência dos cursos de licenciatura em todo o território nacional.

A leitura, análise e interpretação dos 65 textos tornou possível verificar estudos que abordam explicitamente a existência ou ausência de parcerias entre ambos os espaços [universidade e escola pública de educação básica], o que também possibilita uma reflexão fundamentada na questão de que o estágio supervisionado não se desenvolve de forma isolada, mas

em diálogo com outros elementos formativos, sobretudo com a pesquisa e a extensão. Esse recorte, ainda que parcial, oferece contribuições expressivas para a compreensão das dinâmicas colaborativas (ou não) que marcam o estágio supervisionado no cenário da formação inicial docente no Brasil.

Outro aspecto relevante e que é importante ressaltar, diz respeito ao fato da produção científica ser majoritariamente feminina no corpus investigado, o que evidencia que apesar do avanço quantitativo da participação feminina na ciência, ainda são muitos os desafios que enfrentamos. Alguns exemplos, são as dificuldades em progredir na carreira, os estereótipos sociais sobre o papel da mulher, geradores de preconceito, os diversos tipos de assédio e as dificuldades em conciliar as responsabilidades domésticas, maternas, acadêmicas e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Desafios e conquistas das mulheres na pós-graduação**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://is.gd/D48Okq>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FRANÇA, A. L. **Coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: trabalho pedagógico e identidade profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RINALDI, P. R.; CARDOSO, L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago/Chile, 2012. Anais... 2012.
- RINALDI, R. P.; BARROS, J. M. S.; REALI, A. M. M. R.; SOUZA, A. P. G. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Educação Unisinos**, n. 26, 2022.



RINALDI, R. P.; CHRISTOFARO, C. C. M.; LANUTI, J. E. O. E. Contributos de um grupo de pesquisa da unesp para a formação de professores: uma análise crítica. In: FARIAS, I. M. S. et al. (Orgs.). **Pesquisas no campo da formação de professores na retomada da democracia**: Qual a agenda? Fortaleza: INESP, 2024, p. 439-445.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL

Bruna Janaina Marin<sup>1</sup>  
Kelly Letícia da Silva Sakata<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

*Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.*

*Maria Teresa Eglér Mantoan*

O presente capítulo discute e analisa o tema da inclusão no contexto da Educação Especial dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa discussão emergiu no contexto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no curso de Especialização em Educação, Diversidade e Inclusão.

Para a metodologia o estudo foi realizado por meio de pesquisa de caráter documental qualitativo, em que foram apreciados os Projetos Políticos das Escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente dos 79 municípios. Teve como análise base dos estudos dos documentos Normativos que regem o PPP e autores que discorrem sobre a temática da inclusão. Os PPPs foram localizados a partir dos sítios governamentais do Estado de Mato Grosso do Sul. O critério de escolha dos PPPs incidiu no porte das escolas, com maior expressividade nas matrículas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) ressaltam a necessidade de planejar o desenvolvimento da Escola como primeira condição indispensável para que sejam traçados os projetos de

<sup>1</sup> Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FAMEPLAN). Professora (SED-MS).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9731403102320216>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFPR). Professora (UEMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3297671225940249>

intervenções de forma responsável. Isso sugere que o projeto da Escola deve atender às dimensões política e pedagógica que lhes são atribuídas. Política, porque traduz pensamento e ação, expressando uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de estudante que se deseja. Pedagógica, porque possibilita tornar real a intenção da Escola, subsidiando a orientação educativa no cumprimento de seus propósitos.

Conforme conclui Veiga (2002), o PPP é um documento necessário para que as escolas oriente-se em suas práticas pedagógicas com uma definição clara de sua identidade, no qual acontece o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar: alunos, professores, diretores, funcionários e pais, em que reflete a proposta educacional da instituição buscando o comprometimento de todos os envolvidos.

Nesse sentido, a construção do planejamento constitui-se por três dimensões: realidade, finalidade e planejamento de mediação (Vasconcellos, 2016). Compreendemos, assim, que o PPP é uma ferramenta que direciona a prática pedagógica no que diz respeito a toda organização metodológica escolar, salientamos que esse documento é fundamental para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, mediando meios para o acontecimento da ação pedagógica em sua integralidade.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, INCLUSÃO E O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

No Brasil o PPP foi pensado ao final da década de 1980, após longo período de ditadura já vivenciada. Nos longos anos de ditadura, o planejamento da Educação era centralizado, cheio de coações e unificações que faziam das escolas meras cumpridoras de legislação. Foi somente após a Constituição de 1988 que se consolidou a luta pela gestão democrática da escola pública, que surgiu em contratempo à política de centralização (Nascimento, Nascimento, Lima, 2020).

Outra questão que contribuiu foi o fato da escola estar sobrevivendo nessa época, por sua primeira ampla experiência de diversidade cultural, pois passou a receber populações antes excluídas das escolas públicas. O PPP surgiu também como um importante instrumento para que a escola pudesse lidar com a diversidade, que continua a ser um dos maiores desafios atuais.

É importante indicar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/1996), garante à escola a administração pela preparação e efetivação de sua proposta pedagógica (art. 12 – I) e aos educadores participarem da sua organização (art. 13 – I).

Sendo assim, o PPP tem como importância oferecer condições para que a escola se prepare, a fim de identificar os desafios que consistem em ser superados colocando em prática as estratégias definidas para alcançar suas finalidades. Proporcionando um documento completo, uma ferramenta que auxilia na gestão da escola ou instituição de ensino.

Entretanto, ele não pode ser visto apenas como um protocolo, mas sim como uma das bases mais fortes no aperfeiçoamento de uma gestão de excelência. Com ele a escola ganha uma identidade e, conseguindo enxergar seu papel e como necessita prosseguir em cada etapa e desafio. Atrrelado ao PPP, existem documentações que são indispensáveis para o funcionamento e o desenvolvimento de uma instituição de ensino sob o aspecto democrático. Alguns exemplos são: Constituição Federal 1988 (CF/1988), LDB 9394/1996 e Regimento Escolar.

A CF/1988 prediz, em seu artigo 206, que o ensino deve ser equipado com base em princípios democráticos, garantindo a igualdade de condições para o acesso e continuação na escola, o livre-arbítrio de aprender, instruir, investigar e divulgar o pensamento, como a gestão democrática do ensino público.

Alinhada à CF/88, e a LDB/1996 regula o sistema educacional brasileiro da Educação Básica ao Ensino Superior, tanto no âmbito público quanto no âmbito privado. Ela estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo princípios relacionados à gestão democrática, participação da comunidade escolar e autonomia das instituições de ensino.

Nesse sentido, o PPP traz de forma contínua os indicativos dessas normativas, em que deve expressar, de forma crítica, os anseios e as expectativas da comunidade escolar no que se menciona ao projeto educacional dos cidadãos. Esse movimento há de ocorrer de forma participativa, tendo o PPP como o alvo de partida que se baseia nas referências normativas e no contexto da sociedade em que está inserido.

De acordo com Libâneo (2018, p. 89) o referido documento garante que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática

da escola, pois permite a inclusão da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na organização escolar”. Desta maneira, compreende-se a necessidade de gerenciar a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na seara da defesa da democracia e participação da sociedade encontra-se a temática da Educação Inclusiva (EI), no Brasil essa discussão se destaca a partir de 1990, em um panorama caracterizado por reformas na Educação Básica, com a intenção de promover uma educação para todos. Assim, com “[...] maior democratização do acesso escolar inclusivo, encontra-se no público-alvo da educação especial” (Alves, 2012, p. 21).

A CF/1988 constitui o direito de todas as pessoas com deficiência receberem educação, de preferência, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da Constituição Federal), visando a plena integração em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, por meio de uma educação inclusiva, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade (Brasil, 1988).

Neste sentido, observamos que a importância do PPP no contexto da escola inclusiva “pode ser apontada como a prática da inclusão de todos independente de sua habilidade, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam atendidas” (Mantoan, 2005, p. 19).

A inclusão envolve a ideia de adequar igualdade de chances e tratamento equitativo para todas as pessoas, independentemente de suas qualidades particulares, origens étnias, orientações sexuais, identidades de gênero, habilidades físicas ou mentais, idade, religião, ou quaisquer outras diferenças pessoais. A inclusão torna-se um acesso para vencer obstáculos sociais como o convencionalismo, formando gerações mais dispostas a encarar a vida com seus entraves. De acordo com Mantoan (2003, p. 60), a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”.

Nesse direcionamento, a inclusão social é um conceito amplo que visa garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas na sociedade. Sassaki (2009) conceitua inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais específicas, simultaneamente, estas

se preparam para assumir seus papéis na sociedade, se organizando para adquirir seus papéis na coletividade.

No que se refere à inclusão das pessoas público alvo da Educação Especial, é importante pontuar que esse movimento sofreu transformações, avanços e retrocessos, no decorrer histórico. Esse público alvo foi estabelecido pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

Desse modo, o ato de incluir remete a ter um olhar diferenciado de um modo acolhedor, não só por atribuições isoladas de um sujeito, mas de toda a sociedade, frente às condições específicas de cada um. Tendo como principal diferença a pluralidade para além da igualdade formal. Neste argumento, a pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação precisam viver como uma pessoa que dentro, e suas limitações, possua habilidade de estudar ou mesmo trabalhar como qualquer indivíduo, sendo respeitada dentro da sociedade.

O papel da escola na perspectiva da inclusão é fundamental para garantir que todos os alunos tenham ingresso à educação de qualidade. A escola inclusiva distingue as diferenças dos alunos e busca a participação e o desenvolvimento de todos, seguindo práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas. Na escola inclusiva necessita existir flexibilização de oportunidades de ensino e aprendizagem, em que responde a todas as necessidades dos alunos. Para que isso aconteça deve ser colocado em prática, como alterar o modo de pensar, idealizar a função social da escola e adquirir o compromisso pedagógico de desenvolver práticas transformadas que garantam a aprendizagem de todos.

O molde de inclusão social das pessoas com necessidades educacionais específicas, é de garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos físicos não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: “assim como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos” (Diniz, 2007, p. 79). Com isso, enormes mudanças podem ser colocadas em prática, como transformar o modo de pensar, conceber a função social da escola e assumir o compromisso pedagógico de desenvolver várias práticas que garantam a aprendizagem de todos.

Para aprofundarmos a reflexão sobre as pessoas com deficiência no Brasil, indicamos o quadro 01 com as principais leis e documentos normativos que tratam sobre a temática.

**Quadro 01:** Documentos Normativos sobre a Inclusão - 2024

Documento Normativo	Resumo
Constituição Federal de 1988	Garante a igualdade de direitos e proíbe a discriminação por motivo de deficiência.
Lei nº 7.853/1989	Estabelece medidas para garantir os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.
Decreto nº 914/1993	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.
Lei nº 8.859/1994	Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, complementando a Lei nº 7.853/1989.
Lei nº 10.048/2000	Prioriza o atendimento às pessoas com deficiência, idosas, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo.
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo critérios para a promoção da acessibilidade.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência-2006	Estabelece direitos fundamentais para assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, ratificada pelo Brasil como emenda constitucional.

<b>Documento Normativo</b>	<b>Resumo</b>
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - 2007	A acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; A implantação de salas de recursos multifuncionais; A formação docente para o atendimento educacional.
Decreto nº 6571/2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
Lei n.º409 [29]/2016	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos sítios governamentais.

Esses documentos são fundamentais para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Conforme o quadro dos documentos normativos, podemos destacar a Constituição Federal de 1988. A Lei nº 7.853/1989 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua relação social, a função do Estado em pacificar, a atuação do Ministério Público e os crimes relacionados.

A Lei de Acessibilidade, Lei nº 10.048/2000, estabelece a prioridade no atendimento em repartições públicas, concessionárias de serviços públicos, instituições financeiras e outros locais. Ela assegura atendimento prioritário às seguintes pessoas: Pessoas com deficiência física,



Idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes pessoas acompanhadas por crianças de colo. Já a Lei nº 10.098/2000, que trata da acessibilidade, é fundamental para tornar nosso ambiente mais inclusivo e igualitário, permitindo que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades.

No que se refere ao decreto nº 5.296/2004 que regulamenta as Leis nº10.048/2000 e 10.098/2000, estabelece critérios para a promoção da acessibilidade das Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ele tem como disposições preliminares, identificar as barreiras à acessibilidade, com vista às adequações em projetos arquitetônicos, urbanísticos, comunicação, transporte coletivo e obras com destino público ou coletiva, dentre outras como financiamento públicos, conselhos e organizações representativas que acompanham o cumprimento destes quesitos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência abrange diversos aspectos, incluindo acessibilidade, educação, saúde, trabalho e participação na vida política e cultural. É um marco importante na busca por uma sociedade mais inclusiva e igualitária para todos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma importante legislação que busca garantir os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. Aprovada em 2015, essa lei apresenta como objetivo promover a equidade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania para todas as pessoas, independentemente de suas limitações. Com finalidade de garantir direitos iguais para todos os cidadãos, foram criadas leis específicas que visam assegurar a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida em sociedade.

É importante lembrar que a legislação referente à inclusão está em constante evolução, procurando sempre melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência. Logo é fundamental que os indivíduos e profissionais interessados neste tema estejam sempre atualizados sobre as leis e suas alterações. As leis da inclusão são uma ferramenta determinante para garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas limitações. Sendo de responsabilidade de todos nós, enquanto sociedade, promover e respeitar essas leis, contribuindo para a construção de um mundo mais inclusivo e justo.

No que se refere ao local da pesquisa, o Estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 1977 e implantado em 1979, esse Estado tem uma história marcada por movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais. O então presidente da República, Getúlio Vargas, criou o Território de Ponta Porã em 1943, excluindo a principal cidade divisionista do estado, Campo Grande. Com a exoneração de Vargas, o novo presidente, nascido na vizinha Cuiabá (cidade do Mato Grosso), Eurico Gaspar Dutra, adotou uma política de reintegração nacional que previa não a separação, mas a manutenção dos dois estados unidos (Brasil, 2024).

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022), o Estado conta com 393.616 matrículas no ensino fundamental, e 103.814 Matrículas no ensino médio 2023, conta com 349 escolas estaduais distribuídas nos 79 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para a presente pesquisa selecionamos 79 PPP localizados nos 79 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. O critério de escolha foi o porte das unidades escolares, em que identificamos as escolas de maior porte, entendemos que devido à esse critério a discussão sobre a inclusão poderia ser maior evidenciada.

Para levantamento de dados utilizamos os descritores “Inclusão”, “Deficiência”, “Transtorno” e “Educação Especial”. Por questões de ética, nos referimos aos PPPs analisados como P, seguido no numeral de nossa organização. Assim temos P1 ao P79 sem mencionar as escolas que foram selecionadas.

É notório que todo e qualquer PPP antes de ser implementado, deve ser pensado e planejado de forma coletiva e democrática, como visto nas seções anteriores. Assim, retomamos a nossa problemática de pesquisa, Como a inclusão escolar ocupa o texto dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul? Nesse sentido, verificamos dois desafios nos PPP: o discurso teórico/normativo versus as ações realizadas no contexto escolar.

Observamos na nossas análises que somente dez (10) PPPs indicam ações de práticas pedagógicas efetivas no contexto da inclusão, com articulações e estratégias de aprendizagem, e que sessenta e nove (69) indicam a inclusão de modo superficial em documentos normativos. Em

85 vezes observou-se que o descritor Educação Especial apareceu somente se referindo as leis e legislações que regulamenta a Inclusão, dentre esses números se refere aos professores com especialização em Educação Especial, notamos uma quantia de 40 descritores que são escritos somente nas referências mas que em nenhum momento é referido no texto do PPP ficando apenas nas referências bibliográficas.

No P29 percebemos que a unidade ainda não se atentou quanto ao termo portador de deficiência, melhor percebido pelo trecho do documento “Possuímos professores de apoio para garantir a inclusão e aprendizagem alunos portadores de necessidades especiais” (P29, p. 23).

No P78 foi trabalhado a inclusão no contexto da privação de liberdade de jovens e adultos (EJA), entendida como inclusão de estudantes em cursos ou cursos de capacitações e em projetos, observou-se assim, a não especificidade da inclusão no contexto da Educação Especial. A inclusão é entendida num sentido ampliado.

Grande parte dos descritores foram encontrados somente nas referências bibliográficas, como no caso do descritor Educação Especial, em que foram encontrados somente nas referências.

Em 5 PPPs (P18; P25; P27; P57; P58) apareceu a mesma escrita, observamos que foram usadas as mesmas descrições das leis e decretos com palavras similares porém com números de decretos e leis diferentes. Para além disso, sobre o esboço dos documentos, observamos a falta de manejo sobre questões de formatação, o que por vezes comprometeu a compreensão do mesmo.

A escrita “- *Flexibilização curricular e metodologia de ensino diferenciada; II - Recursos de acessibilidade e pedagógicos adequados*” apareceu em 8 PPPs diferentes, no entanto, não indica um significado efetivo para os termos no contexto da unidade e o que os profissionais irão realizar de ações de forma clara.

Nesse sentido, apontamos um despreparo das escolas quanto a construção dos PPPs, (P1; P3; P7; P38; P52; P56) negligenciam a importância de um documento que é responsável por nortear o andamento da escola com um todo, há muito ainda o que ser desenvolvido nas propostas dos PPPs, pois inferimos um crescente números de estudantes matriculados com laudo que necessitam de suporte apropriado.

Nesse sentido, importante retomar que a construção do planejamento constitui-se por três dimensões: realidade, finalidade e planejamento de mediação (Vasconcellos 2016). Sendo assim, compreendemos que o PPP é uma ferramenta que norteia a prática pedagógica no que diz respeito a toda organização metodológica escolar, salientamos que os PPPs são fundamentais para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, mediando meios para o acontecimento da ação pedagógica em sua integralidade.

Desta feita, refletimos de acordo com Mantoan (2003) que para os defensores da inclusão escolar é imprescindível que os estabelecimentos de ensino extingam barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino apropriadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. O que não identificamos como discussões existentes nos PPPs analisados.

Nessa direção, não adianta admitir o acesso de todos (as) às escolas sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A autora indica que a inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais (Mantoan, 2003).

Ao incluir é necessário melhorar as condições escolares, de maneira que formem pessoas mais organizadas a viver a vida no contexto social mais amplo. Mantoan (1999) ressalta, ainda, que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos.

Deste modo, o PPP constitui como um documento de identidade norteador no processo de formação, assim como de orientações no que

se refere ao modo de desenvolvimento da Educação Inclusiva que atenda questões gerais referente ao processo de luta deste público em específico, como também o atendimento das particularidades da comunidade escolar local. De tal modo, é notório perceber que o planejamento fez e faz parte da realidade humana, pois, planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. “Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (Vasconcelos, 2000, p. 79).

O PPP deve ser o fruto do trabalho da equipe escolar em que são estabelecidas metas e objetivos educacionais, no entanto, mais do que um produto final, o PPP traduz um processo constante da escola que acontece em seu dia-a-dia, o que precisa levar em conta o que foi planejado anteriormente e o contexto educacional ao qual se insere.

## CONSIDERAÇÕES

Ao retomarmos a nossa problemática de pesquisa: *Como a inclusão escolar ocupa o texto dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul?* Percebemos a partir de nossas análises que há muito ainda a ser entendido sobre o papel do PPPs e a inclusão escolar. Inferimos que existem contradições e limites que devem ser superados, necessita haver, por parte da equipe escolar o desejo e compromisso de fazer algo melhor na maneira do possível, pois ao realizar o PPP é preciso prever que a grande tarefa da escola frente a inclusão é a humanização por meio da prática pedagógica. Essa prática emerge nos PPPs de forma frágil e sem indicar a identidade da escola a respeito da inclusão escolar.

Identificamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tende a ser um documento fundamental para a coordenação e o planejamento educacional de uma escola, visto que tende a estabelecer a direção que a instituição deve conduzir para alcançar seus objetivos.

Analizamos que na direção o PPP serve como um guia para a escola, indicando o norte que todos os envolvidos devem seguir, na identidade ele ajuda a construir a identidade da escola, onde permite que todos entendam o papel do PPP e como devem se portar em cada etapa de seu desenvolvimento, tende a ser um documento flexível onde é construído de acordo

com as especificidades de cada escola. Na participação pretende-se ser de forma colaborativa e engajada com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Teoricamente, identificamos que o PPP além de ser um elemento norteador do trabalho docente se faz imprescindível para um ensino de qualidade. Constitui-se, assim, como um alicerce para a execução das atividades escolares, caracterizando-se como de curto, médio e de longo prazo, assim, esperamos que haja mais discussões sobre essa temática de modo a auxiliar as reflexões no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Cristina Jesus. MATSUKURA, Thelma Simões. O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores.

**Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar**, 2012. v.20, n.3, p.381-392.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://is.gd/JFJFY>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – MS. **Legislação Educação Especial**.

Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/legislacao-2/>. Acesso em: 10 set. 2025.

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lilia Novais de. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, ago. 2006. Revista Reviva, Ano 4, 2007, PRODIDE.

DINIZ, Debora. 2007. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ESCOLA ESTADUAL ETALIVIO PEREIRA MARTINS. **Projeto Político Pedagógico**, 2022. Disponível em: <https://is.gd/eJNUo>. Acesso em: 10 out. 2024.

ESCOLA ESTADUAL MANOEL FERREIRA DE LIMA. **Projeto Político Pedagógico**, 2022. Disponível em: [www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas](http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas). Acesso em: 10 out. 2024.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. – 10. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola**: teoria e prática- 6.ed.rev.e ampl.- São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação do professor para o ensino inclusivo**: refinamento das ações institucionais. Revista Francesa de Deficiência Intelectual. Número especial, p. 52-54, Colloque Recherche Défi 1999, Montréal/ Québec, Canadá, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, maio de 2005.

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

MATO GROSSO DO SUL. Governo. Disponível em:<http://www.ms.gov.br/a-história-de-ms/>. Acesso em: ago. 2024.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O projeto político-pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, maio/jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar. /abr. 2009, p. 10- 16.

Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7ª Ed. São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico**: Uma construção coletiva. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

# AMBIENTES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE MÉTODOS QUANTITATIVOS

Tarcila Oliveira Matos Muniz<sup>1</sup>

Gabriel de Mello Loureiro<sup>2</sup>

Ciro Campos Chaves<sup>3</sup>

Marivaldo Pereira dos Santos<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A disciplina de Métodos Quantitativos ocupa uma posição estratégica na formação acadêmica de estudantes das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Educação e Ciências Exatas, uma vez que fornece instrumentos matemáticos e estatísticos essenciais para a análise, interpretação e modelagem de fenômenos reais.

No contexto deste capítulo, a professora Tarcila Muniz ministrou essa disciplina nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, na Anhanguera Itabuna. A principal motivação para a elaboração deste trabalho consiste em integrar práticas desenvolvidas em ambientes computacionais, com o objetivo de potencializar a compreensão dos conceitos abordados na disciplina e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Conteúdos como funções, estatística descritiva, probabilidade, inferência estatística, correlação e regressão linear, tradicionalmente organizados em unidades curriculares, demandam do estudante não apenas o domínio algébrico, mas também a capacidade de interpretação gráfica, a leitura e análise de dados e a compreensão conceitual das relações entre variáveis. Entretanto, historicamente, a disciplina de Métodos Quantitativos apresenta elevados índices de dificuldade, evasão e aprendizagem superficial, frequentemente associados a abordagens excessivamente teóricas, descontextualizadas e centradas na manipulação simbólica,

---

<sup>1</sup> Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC). CV: <https://is.gd/s99jrA>

<sup>2</sup> Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC). CV: <https://is.gd/OxIfXB>

<sup>3</sup> Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC). CV: <https://is.gd/bkRa0w>

<sup>4</sup> Especialista em Gestão de Projetos de Software (FANESE). CV: <https://is.gd/PDPEY2>



o que compromete a assimilação efetiva dos conteúdos e sua aplicação em contextos reais. Isso se deve muitas vezes, a uma formação do ensino fundamental e médio

Tendo como base esse cenário, a incorporação de tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma estratégia pedagógica relevante para superar tais limitações. Softwares como o GeoGebra e o Excel destacam-se por possibilitar a visualização dinâmica de conceitos matemáticos, a organização e análise de dados reais e a simulação de cenários quantitativos variados. O GeoGebra, por sua natureza dinâmica e interativa, permite a exploração visual de funções, gráficos, relações algébricas e estatísticas, favorecendo a compreensão conceitual e o pensamento investigativo. Já o Excel, amplamente utilizado em contextos acadêmicos e profissionais, possibilita o tratamento sistemático de dados, a construção de tabelas, gráficos estatísticos e a aplicação de métodos quantitativos de forma estruturada.

A utilização integrada desses softwares promove uma mudança significativa no papel do estudante, que deixa de ser mero executor de cálculos para se tornar agente ativo na construção do conhecimento. Conforme defendido por Ausubel (1968), a aprendizagem torna-se mais significativa quando novos conceitos são relacionados a estruturas cognitivas pré-existentes e a situações concretas. Nesse sentido, GeoGebra e Excel atuam como mediadores cognitivos, permitindo que abstrações matemáticas sejam ancoradas em representações visuais, dados empíricos e problemas contextualizados.

Além disso, o uso desses recursos tecnológicos dialoga com perspectivas contemporâneas da Educação Matemática que defendem metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas e integração entre teoria e prática. Autores como Papert (1980) e Moran (2015) enfatizam que a tecnologia, quando bem utilizada, não substitui o pensamento matemático, mas o potencializa, ampliando possibilidades de experimentação, simulação e análise crítica. Assim, discutir o papel do GeoGebra e do Excel na aprendizagem de Métodos Quantitativos torna-se essencial para repensar práticas pedagógicas mais eficazes, alinhadas às demandas acadêmicas e profissionais contemporâneas.

Desse modo, ao perceber que os estudantes precisavam de uma melhor visualização acerca do comportamento das funções tanto de primeiro como de segundo grau, bem como, auxílios no que tange a regressão linear construiu-se a questão que norteou este trabalho: *De que maneira o uso integrado dos softwares GeoGebra e Excel pode contribuir para a superação das dificuldades conceituais e operacionais dos estudantes na disciplina de Métodos Quantitativos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e aplicada?*

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM MÉTODOS QUANTITATIVOS**

Inicialmente, faz-se necessário explicitar os motivos que fundamentaram a escolha do GeoGebra e do Microsoft Excel como ferramentas a serem utilizadas no desenvolvimento da disciplina. O GeoGebra destaca-se por sua facilidade de instalação e por ser um software livre, o que possibilita ao estudante instalá-lo em diferentes dispositivos, como computadores, notebooks e dispositivos móveis, ampliando o acesso aos recursos didáticos para além do ambiente institucional.

O Microsoft Excel, por sua vez, foi selecionado em razão de sua ampla difusão no contexto nacional, uma vez que grande parte dos estudantes tem seu primeiro contato com a cultura digital por meio do sistema operacional Windows, no qual esse software já se encontra integrado. Dessa forma, a professora Tarcila Muniz priorizou a adoção de ambientes computacionais de fácil acesso, disponíveis tanto na infraestrutura da instituição quanto nas residências dos estudantes, considerando que a faculdade dispõe dessas duas ferramentas em seus laboratórios.

O uso articulado do GeoGebra e do Excel no ensino da disciplina de Métodos Quantitativos configura-se como uma estratégia pedagógica de elevada relevância, pois promove a integração entre visualização matemática dinâmica, organização sistemática de dados e análise estatística aplicada — elementos essenciais para a compreensão efetiva dos conteúdos dessa área. O GeoGebra, enquanto software de matemática dinâmica, possibilita a exploração interativa de funções, gráficos e relações algébricas, permitindo ao estudante manipular parâmetros e observar, em tempo real, os efeitos dessas variações sobre o comportamento das funções e suas

representações gráficas. Duval (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a aprendizagem matemática depende da articulação entre diferentes registros de representação semiótica, como o algébrico, o gráfico e o numérico, sendo a conversão entre esses registros um fator determinante para a construção do significado matemático.

Essa característica favorece a construção do conhecimento conceitual, ao transformar objetos matemáticos abstratos em entidades visuais e manipuláveis, aspecto fundamental para a aprendizagem significativa descrita por Ausubel (1968), segundo a qual novos conhecimentos são assimilados de maneira mais eficaz quando podem ser relacionados a estruturas cognitivas previamente existentes.

No estudo de funções afim e quadrática, por exemplo, a possibilidade de alterar coeficientes e visualizar instantaneamente mudanças na inclinação da reta, na concavidade da parábola ou na posição de máximos e mínimos contribui para que o aluno compreenda não apenas o “como calcular”, mas o “por que” dos resultados obtidos. Essa abordagem dialoga diretamente com a teoria dos registros de representação semiótica de Duval (2003), que enfatiza a importância da conversão entre diferentes formas de representação — algébrica, gráfica e numérica — para a compreensão matemática profunda. Paralelamente, o Excel atua como uma ferramenta fundamental no tratamento de dados quantitativos, especialmente nos conteúdos relacionados à estatística descritiva e inferencial, permitindo a organização de dados em tabelas, o cálculo automático de medidas de posição e dispersão, bem como a construção de gráficos estatísticos que evidenciam padrões, tendências e variabilidade.

Segundo Moore (2010), o desenvolvimento do pensamento estatístico depende diretamente da capacidade do estudante de interpretar dados reais, identificar comportamentos e compreender a incerteza, aspectos que são potencializados quando se utilizam ferramentas computacionais adequadas. Ao reduzir o esforço operacional envolvido em cálculos repetitivos, o Excel permite que o foco do processo de aprendizagem seja deslocado para a análise crítica e a interpretação dos resultados, conforme defendido por Levin e Fox (2014).

A integração entre GeoGebra e Excel amplia ainda mais essas possibilidades, pois permite que dados organizados em planilhas sejam repre-

sentados graficamente de forma dinâmica, promovendo um ambiente de aprendizagem investigativo e exploratório. Essa integração favorece a superação de uma aprendizagem meramente instrumental, criticada por Skemp (1976), ao incentivar a compreensão relacional dos conceitos matemáticos e estatísticos. Além disso, o uso desses softwares aproxima o ensino de Métodos Quantitativos das práticas profissionais contemporâneas, nas quais a análise de dados, a modelagem matemática e a interpretação gráfica são competências essenciais.

Papert (1980) destaca que tecnologias digitais, quando utilizadas de forma pedagógica, ampliam as possibilidades cognitivas dos estudantes, permitindo que eles aprendam matemática fazendo, experimentando e testando hipóteses. Moran (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia favorecem metodologias ativas, nas quais o aluno assume papel protagonista na construção do conhecimento. Dessa forma, o uso combinado do GeoGebra e do Excel não apenas facilita a aprendizagem dos conteúdos de Métodos Quantitativos, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de tomada de decisão fundamentada, aspectos essenciais tanto para a formação acadêmica quanto para a atuação profissional e cidadã dos estudantes.

## **FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL E DELIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS**

O livro da disciplina métodos quantitativos que serve como texto base, possui inicialmente 4 seções, a saber: seção 1.1 – Função; seção 1.2 - Função afim; seção 1.3 – Função quadrática e, por último seção 1.4 - Sinal, mínimo e máximo da função quadrática. De maneira breve descrevemos as seções trabalhadas aqui: a seção 1.1 apresenta os conceitos fundamentais de função, abordando a ideia de relação entre conjuntos, domínio, contradomínio e imagem, bem como diferentes formas de representação, como expressões algébricas, tabelas e gráficos. Essa seção estabelece a base conceitual necessária para a compreensão das demais funções estudadas ao longo da disciplina. A seção 1.2 trata do estudo das funções do tipo  $f(x)=ax+b$ , destacando o significado dos coeficientes linear e angular, a construção e interpretação de gráficos, o comportamento

crescente ou decrescente da função e suas aplicações em situações práticas, como custos, receitas e projeções lineares. Já a seção 1.3 aborda funções do tipo  $g(x)=ax^2+bx+c$  explorando suas principais características, como concavidade, raízes, vértice e eixo de simetria. A seção enfatiza a análise gráfica da parábola e a interpretação dos coeficientes, possibilitando a compreensão do comportamento não linear das variáveis envolvidas. Por fim, a Seção 1.4 aprofunda o estudo da função quadrática, focando na análise do sinal da função em diferentes intervalos, na determinação dos valores de mínimo ou máximo e na interpretação desses resultados em contextos aplicados, permitindo ao estudante identificar pontos de otimização e tomar decisões fundamentadas.

Essas seções foram selecionadas por corresponderem aos conteúdos iniciais trabalhados ao longo do primeiro bimestre do curso, constituindo uma etapa fundamental tanto para a construção da base matemática do estudante quanto para o desenvolvimento da pontuação necessária ao seu desempenho satisfatório na disciplina ao longo de todo o semestre.

Além disso, o domínio desses conteúdos iniciais é decisivo para a compreensão dos tópicos subsequentes, uma vez que eles sustentam conceitualmente as demais unidades da disciplina de Métodos Quantitativos.

Desse modo, foi proposto um conjunto de três atividades didático-pedagógicas com o objetivo de possibilitar aos estudantes a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos ao longo das quatro seções, promovendo a ampliação do processo de aprendizagem para além do ambiente tradicional de lápis e papel e favorecendo a experimentação, a visualização e a análise de situações quantitativas por meio do uso de tecnologias digitais. Essa proposta encontra respaldo na perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998), segundo a qual ferramentas mediadoras desempenham papel central no desenvolvimento cognitivo, ao ampliar as possibilidades de interação do estudante com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, softwares educacionais como o GeoGebra e o Excel atuam como instrumentos culturais que potencializam a construção do pensamento matemático.

Mayer (2009) destaca que ambientes que combinam representações visuais e simbólicas favorecem a aprendizagem significativa, especialmente em conteúdos que envolvem modelagem e análise de dados, como aqueles abordados em Métodos Quantitativos. De forma complementar, Garfield

e Ben-Zvi (2008) argumentam que o uso de tecnologias no ensino de estatística e métodos quantitativos contribui para o desenvolvimento do raciocínio estatístico, ao permitir que os estudantes explorem dados reais, testem hipóteses e interpretem resultados de maneira mais crítica.

Sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica, conforme defendida por Skovsmose (2001), a inserção de atividades que envolvem tecnologias digitais e situações-problema contribui para que o estudante ultrapasse a lógica da repetição mecânica de procedimentos, passando a refletir sobre os significados, limites e implicações dos modelos matemáticos utilizados. Nesse sentido, o uso de softwares como GeoGebra e Excel possibilita não apenas a visualização e o cálculo, mas também a análise crítica dos resultados obtidos, incentivando o questionamento, a comparação de cenários e a tomada de decisões fundamentadas em dados quantitativos.

Autores como Borba e Penteado (2012) ressaltam que a incorporação das tecnologias digitais no ensino da matemática transforma a natureza da atividade matemática em sala de aula, ampliando as formas de interação entre estudantes, professores e objetos matemáticos. Ao permitir a experimentação, a simulação e a manipulação dinâmica de variáveis, essas ferramentas favorecem processos de investigação e descoberta, tornando o estudante protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, a proposta didática apresentada busca alinhar-se a uma abordagem pedagógica que valoriza a construção ativa do conhecimento, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento de competências quantitativas essenciais à formação acadêmica e profissional.

Além disso, o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2014) defende que o uso de ferramentas tecnológicas, incluindo planilhas eletrônicas e softwares de matemática dinâmica, é fundamental para aprofundar a compreensão conceitual, incentivar a investigação matemática e preparar os estudantes para contextos acadêmicos e profissionais que demandam competências analíticas e quantitativas.

Diante desse cenário, segue na próxima seção as atividades que foram realizadas, pelos 30 alunos frequentantes da disciplina, bem como, o objetivo de cada uma delas.

## MÃO NA MASSA: GEOGEBRA E EXCEL NO ENSINO DE FUNÇÕES

### Atividade 1 - Aplicação da função afim em problemas reais (Excel)

O objetivo dessa atividade é aplicar a função afim em contextos administrativos e contábeis. Inicialmente a professora expos no quadro a seguinte situação - problema relacionado a temática custo que deverá ser resolvido via Excel: Uma empresa de confecção localizada na região sul da Bahia produz camisetas personalizadas sob encomenda. Para manter suas atividades, a empresa possui um custo fixo mensal de R\$ 500,00, referente a aluguel, energia elétrica e internet. Além disso, cada camiseta produzida gera um custo variável de R\$ 20,00, correspondente à matéria-prima e à mão de obra direta. Considere  $x$  como o número de camisetas produzidas em um mês.

Questões propostas:

a) Determine a função custo  $C(x)$  que relaciona o custo total mensal da empresa com a quantidade produzida.

b) Utilize o Microsoft Excel para:

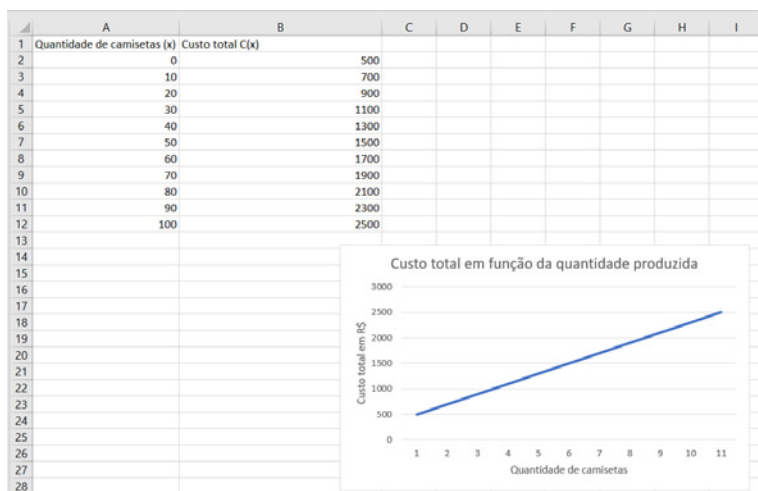
- Criar uma tabela considerando valores de  $x$  de 0 a 100 camisetas, com incremento de 10 unidades;
- Inserir a fórmula correspondente à função custo;
- Construir um gráfico de linhas representando o custo total em função da quantidade produzida.

c) Interprete economicamente:

- O significado do coeficiente linear da função;
- O significado do coeficiente angular;
- O custo total quando a empresa não produz nenhuma camiseta.

d) Analise o gráfico e responda: o custo total cresce ou decresce à medida que a produção aumenta? Justifique com base no comportamento da função.

Figura 1 – Resposta de um estudante a atividade proposta



Fonte: Próprio autor

## Atividade 2 – Construção e análise de parábola

O objetivo da atividade 2 é relacionar dados reais a um modelo quadrático.

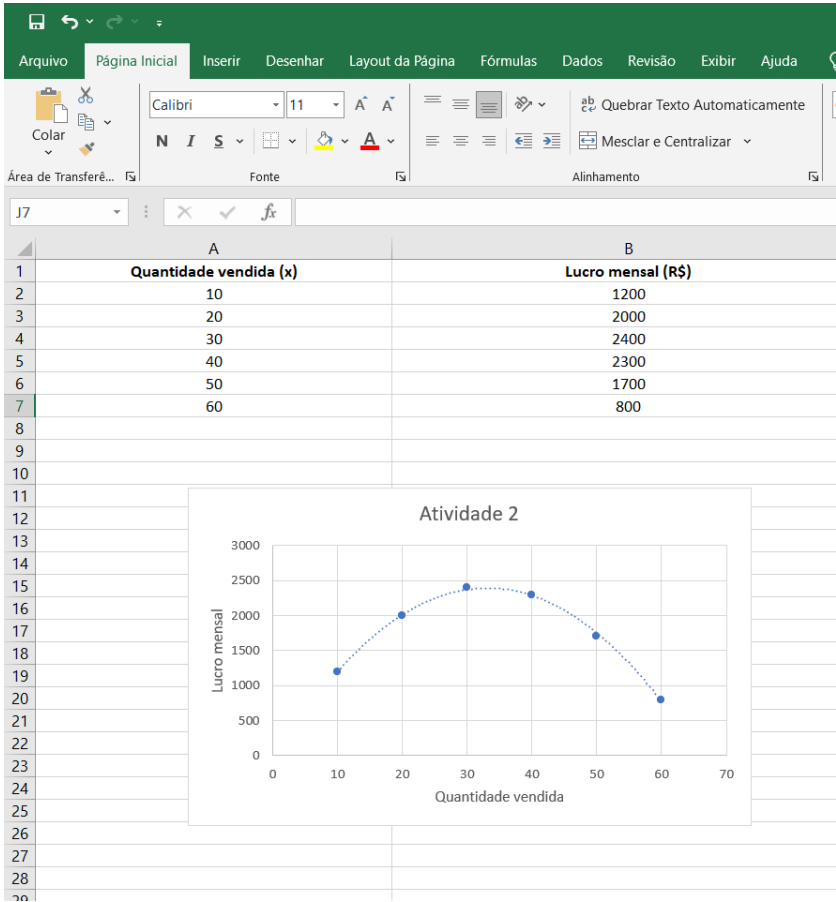
Uma empresa do setor alimentício analisou o comportamento do lucro mensal em função da quantidade de unidades de um determinado produto vendidas. Os dados coletados estão apresentados na tabela a seguir:

Questões solicitadas:

- Insira os dados no Microsoft Excel e construa um gráfico de dispersão relacionando quantidade vendida e lucro.
- No gráfico, adicione uma linha de tendência polinomial de grau 2 e exiba a equação da função no gráfico.
- Identifique a função quadrática que melhor modela a relação entre lucro e quantidade vendida, conforme o ajuste realizado pelo Excel.
- Análise o gráfico e a equação obtida e responda:
  - O lucro apresenta um valor máximo?
  - Em torno de qual quantidade vendida esse lucro máximo ocorre?
- Interprete, em termos administrativos, por que o lucro não cresce indefinidamente com o aumento das vendas.



Figura 2 – Resposta de um estudante a atividade proposta



Fonte: Próprio autor

### Atividade 3 – Representações de uma função (GeoGebra)

O objetivo dessa atividade é explorar as diferentes formas de representação de uma função. No GeoGebra, a professora propôs uma função simples, a saber:  $f(x)=2x+1$ . Onde os alunos devem:

- Inserir a função no campo algébrico.
- Observar o gráfico gerado automaticamente.
- Criar uma tabela de valores utilizando a ferramenta “Tabela de valores”.

Os alunos devem identificar:

- Domínio escolhido.
- Imagem correspondente.
- Relação entre expressão algébrica, tabela e gráfico.

## REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Os estudantes responderam às atividades propostas por meio do Google Forms e, posteriormente, durante a aula realizada no laboratório de informática, a professora apresentou a devolutiva dos resultados. Nesse momento, foram destacados os principais erros identificados a partir da tabulação das respostas e, em conjunto com os alunos, as atividades foram retomadas e resolvidas novamente, de modo reflexivo e orientado.

Os erros mais recorrentes estiveram associados, sobretudo, às dificuldades no uso do Microsoft Excel, especialmente em razão do desconhecimento do ambiente e de suas funcionalidades básicas. Muitos estudantes relataram nunca ter utilizado anteriormente o software, o que impactou diretamente o desempenho nas atividades que exigiam sua manipulação. Em contrapartida, tal dificuldade não foi observada no uso do GeoGebra, fato que pode ser atribuído à experiência prévia dos alunos com esse software em disciplinas anteriores, o que favoreceu maior familiaridade e fluidez na realização das tarefas propostas.

No que se refere aos conteúdos específicos de Métodos Quantitativos abordados, os erros que merecem maior destaque concentram-se nos seguintes pontos: aproximadamente 40% dos estudantes erraram o item c da Atividade 1; 63,5% apresentaram dificuldades no item d da Atividade 2; e, por fim, cerca de 20% dos alunos demonstraram dificuldades na Atividade 3, especialmente no item que exigia a articulação entre expressão algébrica, representação tabular e interpretação gráfica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso integrado dos softwares GeoGebra e Microsoft Excel mostrou-se uma estratégia pedagógica relevante para a superação das dificuldades conceituais e operacionais dos estudantes na disciplina de Métodos Quantitativos. Essa integração possibilitou articular diferentes formas de representação

matemática — algébrica, gráfica e tabular — favorecendo a compreensão dos conceitos para além da mera execução de procedimentos mecânicos.

Enquanto o GeoGebra contribuiu para a visualização dinâmica e a exploração conceitual dos conteúdos, auxiliando os estudantes na construção de significados matemáticos, o Excel desempenhou papel fundamental no desenvolvimento de competências operacionais, como organização de dados, uso de fórmulas e análise quantitativa. Embora as dificuldades iniciais no uso do Excel tenham evidenciado lacunas relacionadas ao letramento digital, a mediação docente e a retomada coletiva das atividades permitiram que tais obstáculos fossem gradualmente superados.

Nesse sentido, a utilização combinada desses recursos tecnológicos promoveu uma aprendizagem mais significativa, ao aproximar os conteúdos trabalhados de situações práticas e aplicadas, além de estimular uma postura mais crítica e ativa por parte dos estudantes. Assim, conclui-se que a integração entre GeoGebra e Excel não apenas potencializa o ensino de Métodos Quantitativos, como também contribui para a formação de estudantes mais autônomos, reflexivos e capazes de aplicar os conhecimentos matemáticos em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, 1968.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DUVAL, R. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão matemática**. São Paulo: UNESP, 2003.
- GARFIELD, J.; BEN-ZVI, D. **Developing students' statistical reasoning**: connecting research and teaching practice. New York: Springer, 2008.
- MAYER, R. E. **Multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MORAN, J. **Educação híbrida**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PAPERT, S. **Mindstorms**. New York: Basic Books, 1980.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). **Principles to actions**: ensuring mathematical success for all. Reston, VA: NCTM, 2014.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA

Luis Gabriel Rocha Aurélio<sup>1</sup>

Robson Macedo Novais<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A experimentação no ensino de Química é um tema abrangente, amplamente estudado e delineado por diversas definições e conceitos, especialmente quando consideramos as concepções dos licenciandos, sendo visto como um recurso pedagógico importante que auxilia na construção de conceitos (Quevedo, 2018).

Dentre as potencialidades associadas à experimentação, destaca-se a possibilidade de promover momentos de interpretação, generalização e previsão de teorias, não se limitando à manipulação de materiais. Também há a contribuição para o desenvolvimento de habilidades como a observação, o registro de informações e a elaboração de hipóteses. Trata-se ainda de uma ferramenta eficaz para corrigir equívocos conceituais apresentados pelos estudantes (Carneiro; Prado, 2018).

Cabe destacar ainda que pode cumprir múltiplas funções no ensino, como demonstrar fenômenos, ilustrar princípios teóricos, testar hipóteses, coletar dados e desenvolver familiaridade com equipamentos. Essas funções podem evidenciar a importância da integração entre a prática experimental e o conhecimento teórico. (Frozza; Pastoriza, 2021).

Existem diferentes abordagens para o uso da experimentação, incluindo propostas de demonstração, verificação e investigação (Carneiro; Prado, 2018). Não há uma maneira mais correta de se realizar uma atividade experimental, tendo em vista que os objetivos propostos por cada abordagem são diferentes e também não há um impeditivo de que tais abordagens sejam combinadas entre si para alcançar determinados resultados.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática (UFABC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2015179751743842>

<sup>2</sup> Doutor em Ensino de Ciências (USP). Professor (UFABC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8018498634297142>

No contexto educacional brasileiro, essa multiplicidade de funções e abordagens encontra amparo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece que a área de Ciências da Natureza deve sistematizar conhecimentos de modo a desenvolver o pensamento científico, incentivando o aluno a identificar problemas, formular questões e planejar atividades práticas (Brasil, 2018).

Com essa perspectiva, a experimentação deixa de ser um evento isolado para se tornar um eixo de articulação entre o fazer e o pensar cientificamente. Contudo, a transição entre o que é proposto pelos documentos norteadores e o que de fato ocorre em sala de aula não é direta. A implementação de estratégias investigativas ou demonstrativas é mediada pela interpretação do docente, cujas escolhas são influenciadas por suas crenças e experiências.

Diante dessa complexidade, o presente texto propõe uma discussão teórica que percorre desde as concepções dos licenciandos sobre o fazer científico até as raízes históricas que moldaram o ensino de Química no Brasil. Assim, busca-se compreender como as perspectivas atuais se articulam com os desafios da formação docente, visando uma prática experimental que supere modelos meramente repetitivos e alcance uma dimensão verdadeiramente investigativa.

### **Abordagens experimentais e concepções formativas no ensino de Química**

Dentre a gama de possibilidades que as atividades experimentais podem apresentar, temos as atividades de demonstração, ou expositivas, o tipo mais comum que se encontra em contextos educacionais. São atividades realizadas pelo responsável da aula, com pouco ou quase nenhum envolvimento dos alunos presentes na tomada de decisões em relação a sua execução. Sua função se resume basicamente em comparar resultados obtidos experimentalmente, com resultados obtidos teoricamente, como uma espécie de “receita”, seguindo um roteiro previamente definido (Bazana *et al*, 2020). Neste caso, o que se prioriza é a confirmação da teoria e não a investigação ou exploração do conteúdo.

Contudo, essa crítica exige uma nuance: deve-se diferenciar a atividade feita apenas para demonstrar (limitada) daquela realizada por meio de demonstração. Esta modalidade não deve ser descartada a priori, visto que, sob a intencionalidade correta do professor, pode deixar de ser uma mera exposição para se tornar um recurso didático válido (Gonçalves, 2005).

Na abordagem de experimentação por verificação, podemos realizar um paralelo direto com a abordagem por demonstração, uma vez que seus objetivos são muito semelhantes (Gonçalves, 2005). A principal diferença se dá na maneira pela qual ela é executada. Nesta abordagem, o aluno executa a atividade, novamente seguindo um roteiro predefinido, para comparar resultados empíricos com os resultados teóricos, mas seu foco principal seria familiarizar os alunos com os procedimentos e recursos disponíveis (Amauro; Souza; Mori, 2015), auxiliando-os a se ambientar com os métodos e instrumentos da prática.

Já nas atividades por investigação, a experimentação é compreendida como um meio para questionar fenômenos, levantar hipóteses e construir interpretações acerca do conteúdo com base nos conhecimentos químicos pré-existentes ou que estão sendo estabelecidos (Frozza, 2018). Nessa abordagem, o aluno, além de retomar conceitos e revisar pensamentos, dependendo do grau de liberdade (Zômpero; Laburú, 2011) que lhe é oferecido, é incentivado a realizar medições, decidir como proceder na sua investigação, manipulando as diversas variáveis e analisando os dados (Mota *et al*, 2023).

A BNCC dispõe que, na área de Ciências da Natureza, os conhecimentos devem ser sistematizados em leis, teorias e modelos, de modo que haja o desenvolvimento do pensamento científico com aprendizagens específicas, visando à sua aplicação nos mais variados contextos (Brasil, 2018). Esse argumento oferece o respaldo necessário para inserção da experimentação, em meio ao contexto do ensino de Química, tendo em vista que essa estratégia de ensino apresenta um grande potencial pedagógico.

Além disso, a BNCC propõe que as dimensões investigativas das Ciências da Natureza, o que implicitamente se pode incluir a experimentação, deva:

[...] identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área (Brasil, 2018, p. 550).

A literatura auxilia também a evidenciar as visões de experimentação que se perpetuam pelos diversos níveis do ensino, sendo em estudantes

do nível básico, licenciandos e até mesmo professores já formados e em atuação docente. Tais concepções podem ser influência de suas experiências prévias como alunos da educação básica (Galiazzi; Gonçalves, 2004; Gonçalves; Marques, 2016).

No conjunto das visões compreendidas pelos diversos autores, destacam-se pontos importantes como a visão empirista da ciência, sendo ela um meio de comprovação de uma teoria já existente (Amauro; Souza; Mori, 2015; Carneiro; Prado, 2018; Rotta; Araújo; Bezerra, 2021), por meio do processo da experimentação. Equivalentemente, esse processo é entendido como uma maneira de ilustrar ou fixar os conteúdos teóricos, sem que haja uma conexão direta entre prática e conteúdo (Frezza, 2018; Novais, 2018).

Essa visão pedagógica, que atribui à experimentação o papel de mera comprovação teórica, está profundamente enraizada entre professores das Ciências. No caso do ensino de Química, tal concepção é ainda mais predominante, principalmente devido à semelhança entre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado (Quevedo; Zucolotto, 2020). Isso evidencia como os cursos de formação inicial estão contribuindo pouco para que essa visão de Ciência seja superada (Rotta; Araújo; Bezerra, 2021).

Essas concepções se estendem ao próprio ambiente onde se considera que a experimentação deva acontecer, como a ideia de que devam ocorrer em ambientes próprios e bem equipados, como laboratórios didáticos convencionais (Gonçalves, 2005; Novais, 2018; Rotta; Araújo; Bezerra, 2021).

Por parte dos professores, essas ideias podem ter surgido de suas vivências ao longo da formação acadêmica. Na maioria dos cursos atuais, não há distinção entre os conteúdos disciplinares experimentais da licenciatura para o bacharel (Quevedo; Zucolotto, 2020). O ensino do conteúdo é voltado para a formação profissional, baseada na experimentação por verificação.

Como na sua formação o aluno é pouco atuante no desenvolvimento do experimento, e essa é toda vivência com experimentação que ele possui, a visão que prevalece acaba sendo a que o laboratório, bem equipado, é o único lugar no qual se faz o saber científico, e, portanto, a experimentação deva acontecer. Assim como Quevedo e Zucolotto (2020, p. 5), compreendemos que “[...] a importância de um espaço destinado a essas atividades, contudo, sua existência não é determinante para a realização dessas práticas”.

Relacionando ao próprio processo de ensino-aprendizagem, a motivação (Souza; Aurélio; Novais, 2023) também se insere na gama das concepções apresentadas, no sentido de a experimentação ser vista como um meio intrinsecamente motivador (Galiazzi; Gonçalves, 2004; Giordan, 1999), contribuindo para a aula ser diferenciada, dinâmica, motivadora e produtiva (Quevedo; Zucolotto, 2020).

Tais ideias são discutidas e nomeadas por autores como ‘crenças limitantes’ (Silva; Machado; Tunes, 2011) ou ‘situações-limite’ (Gonçalves; Marques, 2016), sendo situações concretas ou aspectos da experimentação que podem restringir seu potencial para a aprendizagem. Deste modo, compreende-se a importância do estudo dessas concepções nos processos de ensino.

Compreendemos, enquanto pesquisadores-professores-educadores, que as concepções apresentadas pelos alunos e professores constituem esse campo de ideias das crenças limitantes e situações-limite. Não existe somente uma única fonte do saber pedagógico de que bebem todos os educadores, pois “Os saberes docentes se constituem por uma diversidade de saberes, provenientes das mais diversas fontes, naturezas e contextos, sendo o saber deles relacionado com a sua identidade e adquiridos de sua experiência de vida e história profissional” (Souza; Broietti, 2018, p. 189).

As concepções dos licenciandos sobre a experimentação no ensino de Química emergem de uma teia complexa de fatores, como vivências prévias, formação acadêmica e interações com colegas, professores e materiais didáticos. Todo conhecimento sobre a experimentação é adquirido por meio de longos processos de socialização com a temática, mesmo que indiretamente, e reflete uma construção histórica mais ampla e complexa do que o contexto educacional atual. Essas concepções, muitas vezes implícitas, revelam como esses futuros professores compreendem o papel e o significado da experimentação nos processos de ensino e aprendizagem.

Não é nosso objetivo esgotar esse eixo temático, mas se faz necessário compreender como tais concepções foram arraigadas no entendimento dos licenciandos sobre a experimentação e o fazer científico. Sob essa ótica, é requerida uma breve análise da linha temporal da inserção da experimentação no panorama educacional geral.

## **Histórico da Experimentação no Ensino de Química**

A origem da prática experimental no ensino de Química remonta a várias décadas e está intimamente associada ao desenvolvimento da peda-



gogia no âmbito científico. Registros iniciais indicam que sua introdução nas instituições de ensino ocorreu entre os séculos XVIII e XIX na Europa (Gonçalves, 2005). Desde então, a experimentação no ensino de Química evoluiu ao longo do tempo, influenciada por diferentes correntes pedagógicas e avanços nos campos da Ciência e da Educação, em que os interesses pedagógicos se voltaram para a formação para a cidadania (Frozza, 2018).

Na década de 1960, que foi marcada pelo período pós-guerra e pelo contexto da Guerra Fria, uma competição pela hegemonia política e econômica ocorria entre o capitalismo dos Estados Unidos e o socialismo soviético (Bonfanti *et al.*, 2013). Nesse cenário, o papel estratégico do conhecimento científico estava ganhando considerável destaque no âmbito educacional. Desabrocha nos Estados Unidos a percepção de que seu sistema educacional não era suficientemente qualificado, especialmente quando a União Soviética “ganhava” a Corrida Espacial, lançando o primeiro satélite artificial da Terra (Deboer, 2000).

Deste modo, nos anos que sucederam tais acontecimentos, foi proposto que a educação tivesse um caráter científico mais apurado, para que se formassem mais cientistas, matemáticos e engenheiros tecnicamente treinados, e que os cidadãos, no geral, fossem simpáticos ao trabalho dos cientistas. Com isso, a ótica pela qual o ensino de Ciências estava sendo planejado era de uma abordagem mais rigorosa proveniente das disciplinas acadêmicas e se fundamentava na crença de que esse conhecimento seria fundamental para alavancar os Estados Unidos em seus interesses políticos e econômicos (Deboer, 2000).

Consequentemente, os projetos de ensino com cunho experimental ganharam destaque, como, por exemplo: *Biological Science Curriculum Study*; *Chemical Education Material Study*; *Physical Science Study Committee* (Gonçalves, 2005). Com o intuito de formar uma mão de obra qualificada, devido a pressões externas e interesses econômicos, a então chamada “*scientific literacy*” (alfabetização científica) utilizou uma abordagem de investigação para que se espelhasse o trabalho dos cientistas da época que se baseavam em modelos empíricos de ciência (Deboer, 2000).

No cenário nacional, importando o mesmo conhecimento produzido pelos Estados Unidos e Europa, na década de 60 um livro intitulado “Química - uma ciência experimental” foi publicado, trazendo em seu conteúdo uma visão empirista da Ciência, reforçando a ideia de que os

sentidos são bases seguras para que se faça Ciência, e que o conhecimento provém sempre da experimentação (Gonçalves, 2005).

Refletindo a ênfase científica daquela década, a primeira Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024 de 1961, ampliou a carga horária dedicada às disciplinas de Física, Química e Biologia de maneira que esses objetivos fossem alcançados (Krasilchik, 2000). Essa legislação, fundamentada nos princípios de qualificação da mão de obra científica, estabelece em seu artigo 1º que:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (Brasil, 1961).

Para garantir isso, o artigo 93 da mesma legislação reforçava a importância deste projeto ao propor que os recursos financeiros destinados ao sistema de ensino público deveriam garantir o desenvolvimento do ensino técnico-científico (Queiroz; Hosoume, 2018).

Essa necessidade de qualificação da mão de obra já havia sido antecedida pela Constituição de 1937, que apresentava uma orientação político-educacional capitalista. Seu objetivo era ampliar o contingente de mão de obra qualificada para atender às novas demandas do mercado de trabalho (Ribeiro, 1993). Desta forma, para tornar isso possível, foi necessário adequar as políticas educacionais da época para os objetivos serem alcançados.

Na década seguinte, a primeira LDB, nº 5.692 de 1971, delineou um novo papel para o ensino de Ciências, conferindo-lhe uma abordagem mais orientada à profissionalização do currículo escolar. Essa legislação reforçava o ensino técnico nas escolas e buscava o aprimoramento das habilidades práticas para fins profissionais (Krasilchik, 2000). A essência dessa mudança está expressa logo em seu primeiro artigo:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Essa legislação foi promulgada no contexto da Ditadura Militar, embasada em um modelo desenvolvimentista que demandava uma “[...] educação menos liberal e mais tecnicista, que pudesse servir ao projeto político e econômico [...]” (Queiroz; Hosoume, 2018, p.10). Assim, o ensino de Ciências, que anteriormente possuía um caráter elitista, passou a ser ampliado para a população em geral, visto que se tornava necessário formar uma mão de obra especializada para atender às demandas das empresas. Além disso, o comércio necessitava de consumidores capazes de compreender minimamente os novos produtos oriundos dos avanços científicos e tecnológicos que surgiam (Ataide; Silva, 2011).

O próximo marco legislativo significativo em termos educacionais ocorreu com a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996. Esta lei abrange desde a educação básica até a educação superior, contemplando diversos aspectos do sistema educacional brasileiro. Embora a ideia de formação para qualificação profissional não tenha sido abandonada, a principal diferença evidente é a ênfase na formação do **trabalhador** enquanto **cidadão**, conforme trecho a seguir:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1996, grifo nosso).

A mesma ideia também está contida no artigo 35, ao tratar sobre o ensino médio e suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:  
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

**II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, grifo nosso).

A legislação educacional visa promover uma formação mais crítica e reflexiva, incentivando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos científicos. Isso implica que o ensino de Ciências não deve ser isolado, mas integrado a outras disciplinas, possibilitando aos estudantes uma visão mais ampla e conectada do conhecimento, tendo como prioridade a formação de cidadãos.

Concordando com Gonçalves (2005, p. 13), dizemos “[...] que os entendimentos sobre a experimentação desenvolvidos ao longo dos anos estão intimamente associados com esses projetos de ensino [...]”. Tais projetos ajudaram a promover, no meio educacional, essa visão de experimentação feita, exclusivamente, em laboratório, por meio de atividades experimentais, como as realizadas em universidades, em que o principal objetivo era que se provasse alguma teoria.

### **O ensino empírico-indutivista e perspectivas atuais**

Ao longo dos anos, mesmo em projetos educacionais nos quais a formação profissional não era o objetivo principal, nota-se uma prevalência do caráter empírico-indutivista no ensino de Ciências. Essa abordagem parte do pressuposto de que o conhecimento científico é primordialmente adquirido por meio da observação, experimentação e coleta de evidências empíricas, e a indução é o método fundamental para a obtenção desse conhecimento (Galiuzzi; Gonçalves, 2004).

Compreender as concepções empírico-indutivistas no ensino de Ciências se faz fundamental, pois nos permite refletir sobre a natureza da ciência, em como o conhecimento é construído e quais são as limitações implicadas em uma abordagem puramente indutivista. Além disso, é possível promover uma visão mais atualizada da ciência, mais humana e realista, derrubando estigmas construídos ao longo dos anos em relação aos cientistas.

O empirismo começou a ser sistematizado no século XVII por Francis Bacon, que propôs um novo método para adquirir o conhecimento. Segundo Bacon, por meio da indução, seria possível percorrer o caminho da investigação e descobrir a verdade em sua essência. Na indução, parte-se de casos particulares e dos sentidos e, a partir deles, abstraem-se os axio-

mas, seguindo uma ascensão direta e ordenada até alcançar os princípios de máxima generalidade (Köhnlein; Peduzzi, 2002). Ou seja, parte-se de casos particulares para que se possa derivar uma lei geral.

Ao percorrer o caminho de aquisição de conhecimento pelo método indutivo (observar inúmeros fatos e experimentos, elaborar hipóteses, comprovar experimentalmente, elaborar leis e teorias gerais), o cientista deveria neutralizar suas percepções para a observação poder ser precisa, enxergando a natureza da forma como ela é, “[...], ou seja, o cientista deve realizar o seu trabalho com a mente purificada, livre de preconceitos, dogmas, sentimentos, etc.; tal como uma criança que tem a mente pura para aprender as coisas [...]” (Köhnlein; Peduzzi, 2002, p.2).

É notável que tais concepções ainda persistem na contemporaneidade (Galiazzi; Gonçalves, 2004), mesmo diante de mudanças de direcionamento na educação em relação às abordagens anteriormente preconizadas. Um dos motivos pelos quais o caráter empirista-indutivista se enraizou tão profundamente na investigação científica é que os cientistas o utilizaram como critério de demarcação entre ciência e não ciência. Isso levou à concepção de que o conhecimento científico, derivado da experiência, é objetivo e confiável por ser baseado em evidências empíricas (Köhnlein; Peduzzi, 2002).

Atualmente, torna-se insustentável mantermos o discurso da experimentação conduzida pela visão baconiana de ciência, pois conseguimos compreender que a relação entre observação e interpretação não é neutra, pois toda observação é sempre baseada em um conhecimento prévio, que, por sua vez, está impregnado de outras visões e teorias (Gonçalves, 2005).

Desta maneira, quando falamos da formação docente, em seus termos de qualificação, devemos compreendê-la em um viés progressista para que os professores não se reduzam às condições que inicialmente lhes são impostas. Os cursos de licenciatura devem oferecer discussões sobre o caráter epistemológico da Ciência (Quevedo; Zucolotto, 2020), para os licenciandos poderem construir suas visões do saber científico e, por consequência, refletir sobre as concepções que esbarrem nas situações-limite apresentadas, em relação à experimentação, “[...], pois, essa ausência de reflexão, pode resultar em uma concepção empirista no desenvolvimento de atividades experimentais, que as reduz à comprovação de teorias e à demonstração de conteúdos teóricos.” (Rotta; Araújo; Bezerra, 2021, p. 914).

Assim,

[...] como a experimentação não é conteúdo disciplinar das disciplinas de conteúdo pedagógico, porque os professores dessas disciplinas raramente têm formação nas Ciências, a visão que sobressai nos relatos é a da experimentação empirista do fazer para extrair a teoria, com uma abordagem tradicional do demonstrar para crer, contribuindo para a manter a hegemonia de uma visão de Ciência objetiva, neutra, apoiada nas teorias surgidas da observação (Galiazzi; Gonçalves, 2004, p. 326).

Diante do exposto, compreende-se que a experimentação no ensino de Química, longe de ser uma prática homogênea e estática, reflete um amplo espectro de abordagens, concepções e contextos históricos que moldaram sua evolução ao longo do tempo. Embora inicialmente marcada por uma visão empirista e indutivista, centrada na comprovação de teorias, observa-se hoje a necessidade de uma perspectiva mais integradora e crítica, que promova o pensamento científico, a contextualização e o desenvolvimento de habilidades investigativas.

Neste contexto, compreender as concepções de licenciandos sobre essa prática é essencial para superar crenças limitantes e ressignificar o papel da experimentação como estratégia pedagógica transformadora e maximizar o seu potencial. Assim, torna-se imprescindível repensar as práticas formativas, promovendo uma visão mais ampla e atualizada da Ciência, capaz de contribuir para uma educação que forme cidadãos críticos e autônomos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experimentação no ensino de Química revela um campo marcado por complexidades que ultrapassam a simples escolha de materiais ou espaços físicos. Ao longo deste capítulo, observou-se que a prática experimental não é uma estratégia neutra, mas sim um reflexo das trajetórias históricas e das concepções epistemológicas de quem a conduz. A transição de um modelo técnico-científico, enraizado em legislações e contextos de décadas passadas, para uma perspectiva investigativa e cidadã, conforme preconiza a BNCC, exige mais do que mudanças estruturais; requer uma mudança de paradigma na formação docente.

As discussões apresentadas indicam que as concepções dos licenciandos são influenciadas por vivências de uma escolarização pautada na visão empírico-indutivista, em que o laboratório serve apenas para a confirmação de teorias previamente estabelecidas. Superar essas “crenças limitantes” é um desafio que recai sobre os cursos de licenciatura, que precisam integrar discussões sobre a natureza da Ciência às práticas pedagógicas. Somente ao compreender que a observação é carregada de teoria e que o erro e a incerteza fazem parte do fazer científico, o futuro professor poderá oferecer aos seus alunos uma experimentação que promova autonomia e criticidade.

Por fim, compreende-se que as abordagens demonstrativas, verificativas e investigativas possuem seus respectivos espaços e funções no ensino. No entanto, o objetivo deve ser o de potencializar a investigação, permitindo que o estudante atue como protagonista na resolução de problemas e na construção de interpretações. Espera-se que as reflexões aqui tecidas contribuam para o fortalecimento de práticas formativas que compreendam a experimentação não como um fim em si mesma, mas como uma linguagem dinâmica e essencial para a compreensão do mundo por meio da Química.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – pela bolsa de estudos concedida ao primeiro autor durante o seu mestrado.

## REFERÊNCIAS

AMAURO, Nicéa Quintino; SOUZA, Paulo Vitor Teodoro de; MORI, Rafael Cava. As Funções Pedagógicas da Experimentação no ensino de Química. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 3, p. 17–23, 2015.

ATAIDE, Márcia Cristiane Eloi Silva; SILVA, Boniek Venceslau da Cruz. As metodologias de ensino de ciências: contribuições da experimentação e da história e filosofia da ciência. **HOLOS**, v. 4, p. 171-181, 2011.

BAZANA, Josiana Rita; BARTH, Mirian Marciane; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CHAVES, Taniamara Vizzotto; RAVASIO, Marcele Homrich. Paradigmas Presentes na Formação Inicial de Professores de Química: reflexões a partir da observação de uma atividade experimental. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 132–147, 2020.

BONFANTI, Aline; ANGELIN, Dioni.; FANTINELLI, Maiara.; PASTORIZA, Bruno dos Santos. Uma análise de materiais didáticos no contexto da história do Ensino de Química no Brasil. *In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química - EDEQ*, 33, 2013. **Anais eletrônicos 33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, 2013. p. 01–08

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: 1971.

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

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

CARNEIRO, Marcelo Carbone; PRADO, Leticia do. A Experimentação Em Foco: O Que Pensam Os Licenciandos Sobre O Tema? **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 26–34, 2018.

DEBOER, George E. Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. **Journal of Research in Science Teaching**, Hoboken, v. 37, n. 6, p. 582-601, 2000.

FROZZA, Edson. **A experimentação na formação de professores de Química: um discurso em ação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

FROZZA, Edson; PASTORIZA, Bruno dos Santos. “A Química é uma área experimental!”: discursos sobre a experimentação em um curso de formação de professores de Química. **Ciência e Natura**, v. 43, n. e5, p. 1–26, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Química Nova**, v. 27, n. 2, p. 326–331, 2004.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.

GONÇALVES, Fábio Peres. **O texto de experimentação na educação em química: discursos pedagógicos e epistemológicos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

GONÇALVES, Fábio Peres; MARQUES, Carlos Alberto. A Experimentação na Docência de Formadores da Área de ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 1, p. 84–98, 2016.

KÖHNLEIN, Janete Francisca Klein; PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. Sobre a concepção empirista-indutivista no ensino de ciências. *In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – EPEF*, 8., 2002, Águas de Lindóia. **Atas do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Águas de Lindóia, 2002. p. 01–18.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000.

MOTA, Maria Danielle Araújo; SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; RIBEIRO, Lucas de Sousa; LEITE, Raquel Crosara Maia. EXPERIMENTAÇÃO E DOCÊNCIA NAS



CIÊNCIAS DA NATUREZA: o que pensam e fazem professores de laboratório de escolas públicas estaduais do Ceará? **Revista Pedagógica**, v. 25, p. 1-24, 2023.

NOVAIS, Robson Macedo. Experimentação no ensino de Química: analisando reflexões de licenciandos durante uma disciplina de prática de ensino. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 2, n. 2, p. 24–50, 2018.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOSOUME, Yassuko. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, p. e9723, 2018.

QUEVEDO, Lúcia Maria de Araujo. **A produção de atividades experimentais no ensino médio em Química nas escolas públicas estaduais de Porto Alegre/RS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

QUEVEDO, Lúcia Maria de Araujo; ZUCOLOTTTO, Andréia Modrzejewski. A experimentação na perspectiva de professores de Química da rede pública estadual de Porto Alegre. **Educação por escrito**, v. 12, n. 1, p. 1–16, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 1993.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; ARAÚJO, Camila Nóbrega de; BEZERRA, Francisco Edevaldo Monte. Influência da formação inicial docente na experimentação na sala de aula de Ciências e Química. **Revista Thema**, v. 17, n. 4, p. 912–923, 2021.

SILVA, Roberto Ribeiro da; MACHADO, Patricia Fernandes Lootens, TUNES Elizabeth. Experimentar sem medo de errar. In SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otávio Aloisio (Org.), **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, p. 232-261, 2011.

SOUZA, Andriele Coraiola de; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Planejamento De Aulas Experimentais De Química: Um Estudo Na Formação Inicial. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 3, p. 187–210, 2018.

SOUZA, Tereza Inês Rodrigues de; AURÉLIO, Luis Gabriel Rocha; NOVAIS, Robson Macedo. A temática da “motivação” no Ensino de Química: um levantamento bibliográfico. *In*: CONEDU, 9, 2023, Campina Grande. **Anais IX CONEDU**. Realize Editora, 2023. P.01–12

ZÔMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

Nota: o presente capítulo de livro compõe a dissertação multipaper do primeiro autor conforme<sup>1</sup> PORTARIA Nº 2120/2021 da Universidade Federal do ABC (UFABC).

<sup>1</sup>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. PORTARIA Nº 2120/2021 de 10 de dezembro de 2021. Apresenta referência para estrutura de dissertação de Mestrado e tese de Doutorado [...] no PEHCM da UFABC. **Boletim de Serviço da Universidade Federal do ABC**: nº 1104, p. 15-18, Santo André, SP, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/acesso-a-informacao/boletim-de-servico/boletins-de-servico-2021>. Acesso em: 19 jan. 2026.

# POR UMA EDUCAÇÃO DE PERTENCIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE AFETIVIDADE A PARTIR DO FILME “COMO ESTRELAS NA TERRA”

Luana Pagano Peres Molina<sup>1</sup>

Mylene Nascimento da Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

*Você é o rio, não sabia? Flua, voe alto.*

*Você encontrará seu propósito  
onde encontrar felicidade*

*(Como estrelas na Terra, 2007)*

A afetividade tem sido amplamente discutida como elemento essencial na relação entre professor e aluno, destacando-se não apenas como um aspecto que favorece a construção de vínculos interpessoais, mas também como um fator determinante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, compreender como as emoções e os laços afetivos influenciam o ambiente escolar torna-se fundamental para repensar práticas pedagógicas, promover uma educação mais humanizada e contribuir para a formação de indivíduos críticos.

Dessa forma, um aspecto muito relevante é a reflexão sobre como os docentes valorizam ou vivenciam a construção dessa afetividade no contexto das suas práticas pedagógicas: é preciso que o educador compreenda que seu papel vai além da pura transmissão dos conteúdos, ou seja, ele também é responsável por criar um ambiente de segurança emocional e de construção de vínculos positivos (Caputo, 2023). O professor que desenvolve sensibilidade para as questões afetivas está mais preparado para lidar com as diferentes realidades dos alunos e para promover práticas inclusivas e humanizadas, trazendo mais conforto. Assim, abordar este tema na formação docente — inicial e continuada — contribui para o

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFSCar). Docente (UNESPAR). CV: <https://is.gd/SOb8iY>

<sup>2</sup> Pedagogia (UNESPAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7914166790417770>

desenvolvimento de profissionais mais empáticos, capazes de valorizar o estudante como sujeito integral e promover um ensino mais significativo e acolhedor (Nóvoa, 2009).

A razão da escolha deste tema se dá pela necessidade de compreender os impactos positivos da afetividade no ambiente escolar, visto que a falta deste ainda está presente na vida de muitos estudantes. A ausência da afetividade pode gerar consequências negativas para a convivência no espaço escolar, além de causar grande impacto na trajetória dos alunos, influenciando sua aprendizagem, sua identidade e relação com o mundo (Wallon, 2007). Essa realidade desperta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as relações construídas junto aos alunos.

Entende-se que o acolhimento, o respeito e a construção de vínculos afetivos tornam-se, portanto, elementos essenciais para garantir um espaço de aprendizagem saudável, onde os alunos se sintam pertencentes, valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo (Assis & Moreira, 2024; Escola Mais, 2023). Para a realização deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, com base em análise fílmica, realizada por meio de estudos bibliográficos, a fim de compreender, de maneira aprofundada, as relações afetivas entre professor e aluno retratadas no filme *Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial* (Taare Zameen Par, 2007) dirigido por Aamir Khan.

Essa abordagem metodológica proporciona uma análise fundamentada na pesquisa educacional, contribuindo para práticas de pesquisa na busca por uma educação mais significativa, inclusiva e contextualizada (Zanette, 2017). A abordagem qualitativa de pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a realidade é socialmente construída e que os significados atribuídos aos eventos, práticas e interações são essenciais para interpretar os processos educativos.

Conforme destacam Lüdke e André (2001, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, o que reforça a importância da imersão no contexto estudado e da escuta sensível aos sujeitos envolvidos. Assim, o filme escolhido, possibilita uma compreensão aprofundada das questões afetivas e educacionais apresentadas em sua narrativa.

A história apresenta a trajetória de Ishaan, uma criança com dislexia que enfrenta inúmeras dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao ambiente escolar tradicional. A relação transformadora estabelecida entre Ishaan e seu professor de artes reforça a importância da afetividade como elemento central no processo educativo, uma vez que o vínculo emocional favorece a motivação, o engajamento e o desenvolvimento integral da criança (Wallon, 2007; Damásio, 2011). Dessa forma, a obra contribui para refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem o respeito às singularidades e a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

## **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: AFETIVIDADE E PERTENCIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A relação professor-aluno no contexto escolar é tão importante que ultrapassa o olhar pedagógico, amplia-se sobre o aspecto da afetividade, do acolhimento e do pertencimento, como parte essencial da construção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança. No filme *Como Estrelas na Terra* (2007), uma cena marcante ocorre quando o professor Nikumbh visita a casa de Ishaan para conversar com seus pais. Nesse encontro, ele explica de maneira sensível que o menino apresenta dislexia e, em vez de culpabilizá-lo, destaca suas habilidades artísticas e a necessidade de apoio emocional e pedagógico. Essa cena evidencia que a postura do professor reconhece às singularidades e características do seu aluno, inclusive, preocupando-se com ele. O diálogo com os pais, apesar de tenso, remete o comprometimento pedagógico para orientá-los sobre a situação, em busca de uma melhor compreensão sobre Ishaan.

Embora não seja uma produção brasileira, o filme permite refletir sobre a importância de compreender os processos formativos da criança e do adolescente como uma responsabilidade compartilhada entre a escola, a família e o Estado. Essa articulação é essencial para a formação integral do educando, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), que determina, em seu artigo 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Partindo do contexto do filme, reflete-se sobre o conceito de afetividade que apresenta múltiplas interpretações, variando conforme a perspectiva adotada, podendo englobar atitudes e valores, comportamentos morais e éticos, aspectos do desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse, atribuição de sentido, ternura, empatia, interações interpessoais, constituição da subjetividade, bem como sentimentos e emoções (Ribeiro, 2010). Neste artigo, a afetividade é abordada no contexto pedagógico, com ênfase na relação estabelecida entre professor e alunos em sala de aula. Diversos autores (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) reconhecem a afetividade como elemento essencial no processo educativo, uma vez que contribui para a criação de um ambiente favorável à construção do conhecimento pelos sujeitos em formação.

Uma pesquisa conduzida pelo Datafolha (2022) em colaboração com o movimento Todos Pela Educação revelou que 79% dos alunos do Ensino Médio afirmaram já ter tido um professor que os ajudou a construir seus sonhos e 29% dos estudantes apontaram a qualidade do corpo docente como o fator mais importante para melhorar a qualidade das escolas.

Para muitos alunos, ter um professor que os ouça, experimente outros métodos de ensino que atendam suas necessidades particulares e estejam presentes, faz toda a diferença. Situações simples e práticas como cumprimentar o aluno, utilizar seu nome e acolher erros com paciência estimulam a sensação de pertencimento e segurança emocional, o que já é de grande importância para uma boa base de convivência. Assim,

Os laços entre alunos e professores se estreitaram e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos, reflexões integradoras que necessitam ir muito além e um singelo “sou seu professor e gosto muito de você”. Não mais deve existir espaço para sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as suas emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve e nota que tira (Antunes, 2007, p. 12-13)

A escuta ativa e afetiva é fundamental para a construção de um ambiente educacional acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e respeitados. Quando o professor adota uma prática reflexiva, cria-se um

espaço de confiança que favorece a participação, o diálogo e a expressão das emoções e pensamentos dos estudantes. Esse vínculo fortalece a relação professor-aluno e promove maior engajamento nas atividades, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa (Andrade, 2018). Dentre alguns estudiosos que relacionam a aprendizagem com a afetividade, o mais renomado é o francês Henri Wallon (2007). Para ele, o desenvolvimento infantil faz parte de um contexto de relações interpessoais, históricas e culturais, com o qual o indivíduo se relaciona em um movimento que engloba a afetividade, a cognição e os aspectos socioculturais, proporcionando contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Henri Wallon (1879–1962) foi psicólogo, médico e filósofo francês, reconhecido por suas contribuições fundamentais à psicologia do desenvolvimento e à educação. Sua teoria, de base dialética integra influências do materialismo histórico de Karl Marx, da sociologia de Émile Durkheim e da psicologia genética de Jean Piaget, enfatizando a interdependência entre afetividade, motricidade e cognição no desenvolvimento humano (Wallon, 2007). Para este teórico, o indivíduo é, desde o nascimento, um ser social, cujo desenvolvimento ocorre a partir da interação entre fatores biológicos e sociais, estruturando-se em estágios que contemplam a alternância do predomínio entre afetividade e inteligência (Dantas, 1992).

Nas obras de Wallon, o conceito de afetividade constitui um domínio tão importante quanto o da inteligência, já que ambos andam lado a lado. Nesse sentido, questiona-se: como a escola pode ignorar essa dimensão tão essencial ao desenvolvimento humano? Além disso, para este teórico, o conceito de afetividade abrange não apenas as emoções, mas também os sentimentos e as paixões: componentes essenciais da vida psíquica, que influenciam diretamente o comportamento e a aprendizagem. Ignorar esses aspectos seria negligenciar a própria natureza do ser humano em desenvolvimento.

A afetividade, segundo Wallon (2007), constitui uma dimensão fundamental, uma vez que ela motiva, regula e reforça a participação do sujeito nas atividades educativas. A relação afetiva entre professor e aluno cria um ambiente de confiança, segurança e até mesmo maior desenvolvimento harmônico, favorecendo o envolvimento emocional e a motivação para aprender (Galvão, 1995). Além disso, o sentimento de

pertencimento, que surge do reconhecimento efetivo da criança no grupo e na relação com o professor, contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva e de um senso de valor próprio, também auxiliando na resolução de conflitos dentro de sala de aula.

De acordo com Almeida (2008), para Wallon, as crianças com comportamentos inadequados (desatenção, agitação, indisciplina) não podem conviver num ambiente repressivo; elas precisam de um ambiente favorável às suas características, de modo a poder conviver com a coletividade.

No filme *Como Estrelas na Terra* (2007), há uma sequência marcante em que Ishaan, o protagonista, apresenta comportamentos considerados inadequados no contexto escolar, como desatenção, agitação e aparente indisciplina. Durante as aulas ele se distrai facilmente, brinca enquanto os colegas copiam os conteúdos e demonstra dificuldade em acompanhar as atividades propostas. Os professores interpretam essas atitudes como falta de interesse e rebeldia, sem perceber que o menino enfrenta um transtorno de aprendizagem (dislexia). Nesse ambiente rígido e repressivo, suas dificuldades são punidas com castigos, repreensões e humilhações públicas, o que intensifica seu sofrimento e isolamento. Essa cena evidencia como comportamentos que exigem compreensão e acolhimento pedagógico não podem coexistir em espaços educativos pautados pela autoridade excessiva e pela falta de empatia, pois tais práticas acabam por silenciar e desmotivar o estudante, em vez de promover seu desenvolvimento integral.

Wallon (2007) destaca que os conflitos emocionais e as interações conflitantes fazem parte do processo de formação do indivíduo, pois, por meio deles, a criança aprende a regular suas emoções e a estabelecer relações mais maduras. Compreender o que está ocorrendo de incomum com o aluno, buscar possíveis causas e desenvolver resoluções é fundamental para que ele se sinta pertencente e integrado ao ambiente escolar. Dessa forma, o vínculo afetivo e o sentimento de pertencimento fortalecem esses processos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, na medida em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e emocionalmente envolvido na sua trajetória educativa.

Um dos momentos mais significativos do filme é quando o novo professor de artes, Nikumbh, começa a se aproximar de Ishaan de forma sensível e empática. Ao perceber o sofrimento e o isolamento do menino

após as repressões causadas por outros educadores, o professor busca compreender as causas de seu comportamento e de suas dificuldades de aprendizagem. Em vez de repreendê-lo, como os outros, Nikumbh o acolhe, valoriza suas habilidades artísticas e cria oportunidades para que ele se expresse por meio da pintura. Essa atitude afetuosa estabelece um vínculo emocional entre professor e aluno, despertando em Ishaan o sentimento de pertencimento e a confiança em seu próprio potencial.

Dessa maneira, a teoria walloniana evidencia que a escola não deve restringir-se a transmitir conteúdos, mas precisa se constituir como espaço de interação afetiva, onde a criança encontra condições de expressar-se, superar conflitos e desenvolver sua individualidade em relação com o grupo. Como reforça Almeida (2008), é nesse encontro entre afetividade e coletividade que se cria o terreno para o sentimento de pertencimento, aspecto essencial para compreender como o aluno se reconhece e se afirma dentro do ambiente escolar.

Ainda sobre pertencimento, este conceito refere-se à sensação de ser aceito, valorizado e incluído em um grupo ou ambiente, como o escolar. Silva (2019) enfatiza que o pertencimento se consolida quando a criança se sente com voz e autonomia no espaço escolar, circunstância que favorece o desenvolvimento de uma identidade positiva e eleva sua autoestima.

O sentimento de pertencimento é uma necessidade humana fundamental, especialmente no contexto educacional, onde influencia diretamente a autoestima e o desenvolvimento socioemocional dos escolares. Na geografia humana, pertencimento é descrito como o apego de uma pessoa a uma comunidade, vizinhança, lugar ou país. É algo subjetivo, geralmente reflexo de uma imersão prolongada (por exemplo, desde a infância) nesse ambiente cultural ou local.

Quando a criança experimenta o pertencimento no ambiente escolar, ela tende a se engajar mais nas atividades, estabelecer vínculos afetivos com colegas e professores, além de desenvolver competências sociais importantes. Promover práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras é essencial para garantir que todas as crianças se sintam parte do grupo, favorecendo seu bem-estar e seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal. Por exemplo, no filme *Como Estrelas na Terra* (2007) destaca-se a cena em que o professor Nikumbh organiza uma grande competição de



pintura aberta a toda a escola. Ao reconhecer o talento artístico de Ishaan e incentivá-lo a participar, o educador cria um ambiente de acolhimento e pertencimento, permitindo que o menino se engaje nas atividades e fortaleça os laços com colegas e professores, favorecendo seu desenvolvimento emocional e acadêmico.

Conclui-se que o pertencimento e a afetividade são dimensões essenciais na relação entre professor e aluno, pois constituem o alicerce de uma prática pedagógica humanizada e significativa. Assim, o professor, ao estabelecer vínculos afetivos e oferecer um espaço acolhedor, contribui para que o educando se sinta parte do processo educativo.

## **O VAZIO DA VIVÊNCIA: A FALTA DE ACOLHIMENTO NO IMPACTO DA APRENDIZAGEM**

A falta de acolhimento representa um obstáculo significativo no processo de aprendizagem e das possíveis vivências das crianças no âmbito escolar, impactando na formação emocional e social do estudante. O professor, ao constituir vínculos com seus alunos, compreende as particularidades de cada um, compartilha experiências e observa o desenvolvimento pleno de seus alunos. Mas, para isso, precisa afinar sua sensibilidade e seu olhar para cada aluno pertencente à sua sala de aula.

Isso ressalta que cada indivíduo constitui um universo único de singularidade, moldado por experiências, histórico biológico e circunstâncias de vida, o que reforça a necessidade de compreender as particularidades de cada aluno no contexto escolar. Se a afetividade para Wallon (2007) é uma dimensão fundamental para o desenvolvimento integral da criança, entende-se que a ausência de um ambiente afetivamente acolhedor pode gerar sentimentos de exclusão, insegurança e desmotivação, que dificultam o engajamento nas experiências educativas (Galvão, 1995, p. 81).

Segundo uma pesquisa realizada pelo Observatório Fundação Itaú (2024), cerca de 81% dos estudantes afirmam se sentir acolhidos pela escola, ou seja, bem tratados, respeitados, valorizados e ouvidos. No entanto, essa percepção diminui ao longo da trajetória escolar: nos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), o índice é de 86%; já nos Anos Finais (6º ao 9º ano), reduz-se para 77%; e, no Ensino Médio, alcança 72%. Ou seja, o acolhimento acaba se afunilando conforme o

aluno cresce, trazendo impactos negativos para seu aprendizado. Esses dados possibilitam uma problematização importante: socialmente, ainda se sustenta a concepção de que, à medida que crianças e adolescentes avançam em seu desenvolvimento, a dimensão afetiva no ambiente escolar deve ser reduzida ou mesmo desconsiderada.

Lacunas nas experiências emocionais comprometem não apenas a capacidade de compreender conteúdos, mas também a formação de vínculos de confiança com o professor e os colegas, essenciais para o desenvolvimento (Galvão, 1995). Além disso, a falta de acolhimento pode gerar um sentimento de vazio na vivência, onde a criança permanece desconectada de suas emoções e necessidades, o que prejudica o processo de construção da identidade e de uma autoestima positiva. Esse impacto das experiências emocionais encontra eco no filme *Como Estrelas na Terra* (2007), quando Ishaan, isolado no internato, demonstra apatia, retraimento e um estado depressivo.

A prática pedagógica, nesse sentido, precisa priorizar a criação de ambientes que promovam o acolhimento emocional, reconhecendo a criança como um ser capaz de desenvolver sua potencialidade quando suas experiências afetivas são valorizadas. O acolhimento, portanto, não deve ser visto como passageiro, mas como um pilar essencial da permanência e do desenvolvimento do estudante na escola. Sentir-se valorizado e respeitado pela comunidade escolar é o que permite ao aluno criar vínculos com o espaço educativo, confiar nos docentes e participar ativamente do processo de aprendizagem.

O papel do professor nesse cenário é decisivo: sua postura diante das dificuldades dos alunos, sua capacidade de flexibilização metodológica e sua atenção individualizada transformam significativamente a experiência escolar. No filme *Como Estrelas na Terra* (2007), essa importância se evidencia quando o professor Nikumbh flexibiliza sua metodologia de ensino e oferece apoio individualizado ao Ishaan, evidenciando como o respeito à individualidade e o estímulo positivo são fundamentais para promover a autoestima, o pertencimento e o engajamento do estudante no ambiente escolar.

Por outro lado, posturas autoritárias, desmotivadas ou desrespeitosas tendem a gerar resistências, desinteresse e, muitas vezes, rupturas no

percurso escolar, chegando até mesmo à evasão desses alunos (Almeida, 2008). O impacto destas posturas sobre o desenvolvimento dos alunos pode ser exemplificado no filme, em cuja trajetória e dificuldade escolar de Ishaan é claramente retratada a partir de ambientes escolares pouco acolhedores, com momentos de sofrimento psíquico, situações de *bullying*, frágeis relações interpessoais com colegas e professores, além da dificuldade na aprendizagem.

Desta forma, ao longo do filme, a construção e a transformação na vida de Ishaan, a partir da relação com o professor e o estabelecimento de um vínculo afetivo, mudam sua vivência escolar e sua aprendizagem.

## **COMO ESTRELAS NA TERRA: RETRATO(S) DA IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO**

O filme *Como Estrelas na Terra* (2007), de produção indiana, narra a construção do vínculo entre o professor de artes Nikumbh e o aluno Ishaan, uma criança extremamente criativa que convive com dislexia - transtorno específico de aprendizagem que interfere na leitura, escrita e compreensão textual. Conforme destaca Freitas (2024), a dislexia exige metodologias diferenciadas e acolhedoras, sendo fundamental a identificação precoce e o apoio pedagógico para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Mesmo sensível e muito criativo, Ishaan sofre com a incompreensão de sua família, dos professores da sua escola (que não identificaram a dislexia) e *bullying* dos colegas. No minuto 24 do filme, ao não conseguir ler uma frase em voz alta, inventa palavras para disfarçar sua dificuldade e é expulso da sala. Esta cena já representa, inicialmente, sua dificuldade de aprendizagem e como tenta disfarçar sua dificuldade com brincadeiras e mau comportamento.

Ao ser enviado para um colégio interno, enfrenta rigor e isolamento, longe da sua família, principalmente do apoio da sua mãe e do seu irmão. Surgem os sinais de depressão, como na cena em que se encontra sozinho no terraço, evidenciando seu sofrimento emocional, ou a que está chorando no banheiro, desconsolado pela partida dos pais. Porém, com a entrada do professor Nikumbh, inicia-se um ponto de virada do filme. A partir

deste momento, há uma contrapartida sobre a percepção de educação, práticas pedagógicas e docência, representando a ruptura com um modelo de ensino rígido e punitivo.

Diferentemente dos demais docentes, Nikumbh enxerga na arte uma via de comunicação e expressão das emoções, não somente um componente curricular. A primeira cena que reflete essa mudança ocorre por volta de 1h17min de filme, quando o professor propõe uma atividade artística em grupo. Enquanto os demais alunos participam ativamente, Ishaan permanece em silêncio, observando os colegas e mantém sua folha em branco, sem interagir e sem expressar-se.

Esse gesto, aparentemente simples, revela o profundo sentimento de desmotivação e exclusão vivenciado pelo menino, que ainda não se percebe capaz nem pertencente ao ambiente escolar. A inibição de Ishaan é um reflexo de suas experiências anteriores marcadas por fracassos e punições, que o levaram a associar o aprender à dor e à humilhação. No entanto, a sensibilidade de Nikumbh ao não repreender ou expor o aluno demonstra uma postura pedagógica distinta.

A relação professor-aluno é destacada em outro momento, quando Nikumbh percebe que Ishaan tem dificuldades na escrita e, em vez de repreendê-lo, o auxilia de maneira individual e lúdica. O professor é o único a reconhecer a dislexia no aluno, o que o fez reconhecer suas dificuldades, por isso, cria diferentes condições para que ele se expressa e aprenda.

Há dois fatores que possibilitam que o professor Nikumbh reconheça e entenda a dislexia (até então desconsiderada por outros professores). Primeiro, porque o professor também é dislético e vê em Ishaan reflexos das próprias dificuldades que enfrentou quando era aluno. Além disso, essa identificação torna o vínculo entre ambos mais profundo e significativo. Segundo o professor, trabalha em uma escola chamada *Tulip School*, instituição voltada ao acolhimento e desenvolvimento de crianças com deficiência, fato que propicia uma formação mais voltada à compreensão das necessidades educacionais.

A partir disso, evidencia-se a dualidade entre o internato e a *Tulip*: dois espaços que simbolizam concepções educacionais opostas. O internato, onde Ishaan estuda, representa uma escola tradicional, rígida e punitiva, que valoriza apenas o desempenho acadêmico e ignora as particularidades dos alunos. Já a *Tulip School*, uma instituição com características mais inclusivas.

Ressalta-se que no Brasil há uma legislação específica sobre transtornos de aprendizagem, sendo a Lei nº 14.254/2021<sup>3</sup>, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, TDAH – Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade - ou outros transtornos de aprendizagem na educação básica. Lei importante, pois garante acessibilidade, como a flexibilização do currículo, o encaminhamento do educando para diagnóstico e o apoio educacional na rede de ensino (Brasil, 2021). Porém, observa-se que a comunidade escolar pouco conhece sobre esta legislação, o que demonstra a necessidade de formação docente continuada. No filme, Nikumbh consegue compreender o transtorno de Ishaan graças à sua experiência pessoal e profissional, mas seus colegas de profissão demonstram desconhecimento e falta de preparo para lidar com situações semelhantes. Essa realidade reflete a ausência de formação continuada diante da neurodiversidade dos alunos.

Por volta de 2h02min de filme, o professor Nikumbh dialoga com o diretor e solicita que a caligrafia e a ortografia de Ishaan não sejam consideradas como critérios avaliativos, defendendo a importância de uma avaliação oral para possibilitar o real acompanhamento de suas aprendizagens. O docente argumenta que tal adaptação traria benefícios concretos ao desenvolvimento do estudante, respeitando seu ritmo e suas particularidades cognitivas.

A partir dessa autorização, Nikumbh passa a implementar estratégias pedagógicas diversificadas, fundamentadas na ludicidade e na valorização das múltiplas formas de expressão. Inicialmente, o professor propõe leituras compartilhadas, promovendo a escuta ativa e o envolvimento do aluno com o texto. Em seguida, utiliza atividades de escrita na areia, permitindo que Ishaan desenhe as letras com o dedo, favorecendo a associação entre o movimento, a percepção visual e o reconhecimento gráfico. Posteriormente, o estudante é incentivado a pintar as letras com pincel e tinta sobre papel e a moldá-las com massinha de modelar, o que amplia suas possibilidades de aprendizagem tátil e sensorial.

Na sequência, Nikumbh transfere as atividades para o quadro, reforçando o processo de leitura e escrita de maneira gradual, até que

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://is.gd/iC9jRS>

Ishaan consegue registrar as palavras no caderno com autonomia crescente. Embora o processo seja demorado, revela-se profundamente significativo, pois evidencia o potencial da aprendizagem mediada pela afetividade e pela flexibilização pedagógica. No campo da matemática, o professor também recorre a práticas concretas, como a atividade dos degraus, na qual Ishaan realiza operações de soma enquanto sobe uma escada, integrando o raciocínio lógico ao movimento corporal.

Por fim, o ápice da construção do vínculo professor-aluno e afetividade construída ao longo do filme, se concretiza na competição de pintura organizada por Nikumbh. A ideia do professor é justamente criar uma atividade especialmente para que Ishaan possa se expressar e sentir-se acolhido aos olhos de todos. É uma das cenas mais emocionantes e sensíveis do filme. Nessa atividade, todos os alunos e professores têm a oportunidade de se expressar livremente, e Ishaan, encontra um espaço para revelar sua sensibilidade e talento.

Ao longo da atividade, todos os docentes do internato se envolvem, tornando o momento mais acolhedor e divertido. O gesto simbólico de Nikumbh ao pintar o rosto do menino reforça o cuidado, a valorização e o reconhecimento de sua arte e de sua existência, consolidando a afetividade como elemento central da aprendizagem.

A cena final mostra o olhar orgulhoso do professor diante de seu aluno, evidenciando o despertar do potencial de Ishaan, seu senso de pertencimento e de autoestima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste trabalho tiveram como objetivo evidenciar a importância de um ambiente escolar que promova práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno. Os conceitos de pertencimento e afetividade estiveram presentes nas reflexões.

Utilizando-se do filme “Como Estrelas na Terra”, presenciamos a figura do professor Nikumbh, que se mostra um pilar essencial na vida do menino Ishaan e sua trajetória escolar. A análise demonstra que uma relação mais próxima e afetiva entre professor-aluno pode influenciar

diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento, indo muito além da simples motivação por uma disciplina, contribuindo para autoestima, engajamento e bem-estar emocional.

Nesse sentido, Henri Wallon (2007) destaca que o afeto é um dos pilares do desenvolvimento humano, sendo indissociável dos aspectos cognitivos, sociais e culturais. Para o teórico, as emoções exercem papel fundamental no processo da aprendizagem, pois é por meio delas que o sujeito se motiva e constrói sentido para o que aprende. Assim, quando o professor reconhece e acolhe as emoções do aluno, ele não apenas ensina, mas também contribui para o seu desenvolvimento integral.

Compreender a educação sob a ótica da afetividade é compreender que o ato de ensinar é, também, um ato de cuidar. Quando o professor se coloca como mediador e acolhedor, abre espaço para que o aluno descubra suas próprias potencialidades e é nesse encontro entre olhar, escuta e sensibilidade que a aprendizagem se realiza. A aprendizagem precisa ser humanizadora e emancipatória. Essa concepção é traduzida nas palavras do professor Nikumbh, ao afirmar que “importar-se: isso é essencial. Tem poder de curar feridas, é um bálsamo para a dor”. (*Como Estrelas na Terra*, 2007, 2h08min).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. *Revista Inter-Ação*, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008.
- ANDRADE, Antônio dos Santos. Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 28, n. 69, p. 1–10, 2018.
- ANTUNES, Celso. *O cotidiano escolar através de casos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSIS, Zilma Cabral de; MOREIRA, Thieni Santos; BARRETO, Rosilda Simone do Amaral; COSTA, Andréia de Souza Mendonça; NUNES, Maria Aparecida Rodrigues de Sousa. A importância do vínculo afetivo entre professor e aluno para uma aprendizagem significativa. *Revista Missioneira*, v. 26, n. 3, p. 39–48, 2024.
- BARVE, Shailendra (comp.). *Mera Jahan*. Intérpretes: Aamir Khan, Darsheel Safary. Índia: T-Series, 2007. Faixa sonora. Disponível em: <https://youtu.be/nJnwEyl4cWs>. Acesso em: 29 set. 2025.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAPUTO, Mariana Lopes. Pedagogia do afeto: a dimensão afetiva na construção da prática docente. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- CREI. Centro de Referências em Educação Integral. *Desenvolvimento Integral*. 06. out. 2014. Disponível em: <https://is.gd/Xbdf4X>. Acesso em: 16 set. 2025.
- Como estrelas na Terra. Direção: Aamir Khan. Produção: Aamir Khan Productions. Índia: Walt Disney Studios, 2007. 1 DVD (165 min), son., color.
- CÔTÉ, Michel. A afetividade no processo educativo. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito. Campinas: Papirus, 1992.
- DIAS, Ana. Afetividade e educação: perspectivas contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ESPINOSA, Maria. Afeto e cognição: diálogos na aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREITAS, Fabiana Ferrarezi Rodrigues de. As adversidades da dislexia no processo ensino-aprendizagem. Revista Acadêmica da Lusofonia, v. 1, n. 3, p. 1–15, 2024.
- FUNDAÇÃO ITAÚ. *Sensação de acolhimento de estudantes diminui conforme trajetória escolar*. 24 set. 2024. Disponível em: <https://is.gd/zKqAJX>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GRIPP, Gabriela Schuch; FARIA, Evelise Rigoni de. A família diante da dificuldade de aprendizagem da criança. Universo Acadêmico, Taquara, v. 7, n. 1, p. 1–12, jan./dez. 2014. Disponível em: <https://is.gd/udfOui>. Acesso em: 27 out. 2025.
- INSTITUTO ABCD. *O que é dislexia?* Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia>. Acesso em: 11 out. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403–412, jul./set. 2010.
- SILVA, Amanda Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 8, n. 16, p. 130–141, 2018.



TODOS PELA EDUCAÇÃO. Pesquisa Nacional: o que pensam os jovens do Ensino Médio. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://is.gd/khOM47>. Acesso em: 12 maio 2025.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017.

# TONY WILLIAN BOITA & JEAN TIAGO BAPTISTA: AS VOZES EPISTÊMICAS DA MUSEOLOGIA LGBTQIA+ BRASILEIRA

Sérgio Rodrigues de Santana<sup>1</sup>

Daniel Jackson Estevam da Costa<sup>2</sup>

Lília Mara Menezes<sup>3</sup>

Eliane Epifane Martins<sup>4</sup>

Anderson Alberto Saldanha Tavares<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

Para Bachelard (1996, p. 13) “A ciência é a estética da inteligência [...]”, logo pode-se dizer que uma ‘voz epistêmica’ parte da inteligência de forma *avant-garde*<sup>6</sup> através do corpo, *psique* e fala. Frente ao corpo ocorre em relação às experiências imediatas<sup>7</sup> acerca das dores e os gozos da existência de “estar/ser-no-mundo” da vida (Forghieri, 2004; Sisson; Winograd, 2012), especialmente diante da existência LGBTQIA+. Através da *psique* que se refere às experiências mediatas<sup>8</sup> internas das dores e dos gozos imbricadas pelo consciente, pré-consciente e o inconsciente (Schultz; Schultz, 2021). E, especialmente por meio da fala, de seu lugar (Spivak, 2010; Ribeiro, 2017; Santana *et al.*, 2023), que é a comunicação interseccionada dos fluxos fenomenológicos (i)mediatos acerca das dores e dos gozos da existência de “estar/ser -no-mundo” da vida (Forghieri, 2004; Sisson; Winograd, 2012; Schultz; Schultz, 2021).

Logo, pode-se afirmar que a Museologia LGBTQIA+ é a estética da inteligência da Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista, especialmente

<sup>1</sup>Doutor em Ciência da Informação (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3280857737826244>

<sup>2</sup>Doutorado em Química (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2823297713968308>

<sup>3</sup>Doutoranda em Ciências da Linguagem (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/4318101755520707>

<sup>4</sup>Doutoranda em Ciência da Informação (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5595539093650239>

<sup>5</sup>Mestre em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental (UNAMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8921639632159383>

<sup>6</sup>Configuram-se as ideias, pensamentos, ações, movimentos e obras inovadores que rompem com padrões tradicionais e se antecipam ao seu tempo e espaço.

<sup>7</sup>Primeiras impressões, sensações e considerações acerca de um fenômeno (Sisson; Winograd, 2012).

<sup>8</sup>Impressões, sensações e considerações apuradas.

frente às dores e os gozos de suas existências LGBTQIA+ compartilhadas socialmente. A Museologia LGBTQIA+ se compreende um eixo temático da Museologia social que busca integrar e visibilizar socialmente os corpos, *psiques* e falas dissidentes da matriz heteronormativa na Museologia (Baptista; Boita; Wichers, 2020). Neste sentido, Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista<sup>9</sup> são vozes epistêmicas, por que são sujeitos inteligentes, LGBTQIA+ e ‘ultra’ perceptivos através de seus corpos que sentem, das *psiques* que refletem, e das falas que comunicam através de provocações e articulações empreendedoras. Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista desconfiaram, provocaram e desafiaram o *status quo* (ainda rígido) da Museologia, e assim promoveram: revolução científica; colidiram e/ou abriram os pensamentos dos pesquisadores veteranos apegados as lógicas caducas; diluíram o habitual seguro e inquestionável e oxigenaram os quadros epistemológicos da área.

O objetivo deste capítulo é descrever os episódios epistêmicos das ‘trajetórias de vida em memória da ciência’ (Aquino, 2009) de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista, dois pesquisadores LGBTQIA+ que pavimentaram o domínio da Museologia LGBTQIA+, através da produção, disseminação e da informação gênero-sexualidade. Eles construíram laços intelectuais de colaboração, afetos e saberes que tem inspirado e formado profissionais, cientistas e sujeitos diante da LGBTfobia na Museologia. Uma vez que, esse fenômeno atravessa os acervos, coleções, *musedalias* (objetos de museus) e exposições como elementos da memória<sup>10</sup>, ora como objeto físico, ora como metafísico. A informação gênero-sexualidade são os conteúdos informacionais e comunicacionais produzidos e disseminados pelas redes LGBTQIA+<sup>11</sup> frente à interseccionalidade entre as dimensões: etnia (raça)/estética, gênero/empoderamento; sexualidade/percepção e classe/consciência (Santana; Melo; Souza, 2022; Santana *et al.*, 2023; Santana *et al.*, 2025). Como também dos marcadores sociais da diferença, como território (geografia)/culturas, hábitos e linguagens; geracional, faixa etária, maturidade e capacidade/minimização.

<sup>9</sup> Como também atribuída à Camila Azevedo de Moraes Wichers.

<sup>10</sup> Individual, coletiva e social.

<sup>11</sup> As redes LGBTQIA+ no conceito de informação gênero-sexualidade são todas as conexões possíveis.

Teve como fundamento da Epistemologia Social, pois a sociedade constrói o ‘conhecimento’ em coletividade e compartilhamento (Goldman, 1999; Silva, 2020). Adotou-se a abordagem qualitativa, pois se trabalhou com dados teóricos, conceitos, construção, sentidos e hipóteses. Optou-se pelo método hermenêutico (Almeida, 2022), na perspectiva ontológica que interpreta a realidade (eventos, lugares, cursos de graduações, museus, docentes e também pesquisadores), e a perspectiva epistemológica que interpreta textos (bibliografias, documentos analógicos e digitais), conceitos e linguagens que compõe os discursos teóricos e descrevem as práticas da Museologia LGBTQIA+.

## EPISTEMOLOGIA SOCIAL

O termo e o conceito de Epistemologia social foram cunhados na década de 1950, no século XX, por Margaret Egan e Jesse Shera no artigo “Fundamentos de uma teoria da bibliografia” (Silva, 2020). O construto da Epistemologia Social é o ‘conhecimento’, assim essa teoria estuda as práticas sociais que produzem o ‘conhecimento’, assim investigam os ‘conhecimentos’ sobre o próprio ‘conhecimento’ diante das forças intelectuais e as instituições sociais (Shera, 1972). A Epistemologia Social envolve a Filosofia e a Sociologia na relação de eliminação de suas respectivamente extenuações (Silva, 2020). A filosófica tende à abordagem normativa sem considerar as consequências em termos políticos e de aplicabilidade, enquanto a Sociológica faz o inverso, capturarem as características empíricas e ideológicas do conhecimento (Silva, 2020).

Entre as várias práticas sociais da Epistemologia social (Egan; Shera, 1952; Odonne, 2007; Mattos; Karpinski, 2019; Silva, 2020), algumas fazem parte das cosmovisões de Baptista e Boita (2025) perante as suas ligações com ‘conhecimento científico’ e o contexto dos ‘movimentos sociais’, pois o ‘[...] conhecimento científico não só acadêmico, [...] ele também está nas ruas, ele também é popular e se fala em todo o canto.’ (Boita, 2025, s/p). Entre as práticas sociais, com o foco nessa discussão, se destacam algumas da Epistemologia social que convergem a pesquisa e aos pensamentos de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista.

A primeira delas é a afirmação de que: o ‘conhecimento’ não é apenas individual, ponto que converge ao primeiro anunciado do conceito de Museologia LGBTQIA+, das comunidades dissidentes (subrepresentadas) da matriz heterossexual (Baptista; Boita; Wichers, 2020), assim de uma coletividade LGBTQIA+, do comunitário, ‘[...] feito por nós e com nós.’, segundo Tony Willian Boita. Esse ponto é factível até para a Psicanálise, por duas questões, o sujeito humano não nasce pronto, ele tem um potencial de desenvolvendo frente à pulsão de vida, um fenômeno biológico mediado pelo desejo e da satisfação na relação id, ego e super ego, em que esse último é extremamente social. E para Freud, o sujeito humano é resultado do inconsciente, assim muitas vezes ele não tem consciência de quem ele é, logo, do conhecimento que adquiriu como ‘conhecimento’ inclusive sobre si mesmo (Chabet, 2004; Schultz; Schultz, 2021), por isso a saída do armário complexo.

Na Epistemologia social o ‘conhecimento’ deve coordenar saberes de diferentes naturezas e sujeitos. Assim, se reconhece a diversidade de formas de conhecimento, como científico, empírico, técnico e cultural (Egan; Shera, 1952; Odonne, 2007; Mattos; Karpinski, 2019; Silva, 2020), especialmente em relação à comunidade LGBTQIA+ em que sua formação e constituída por diversos grupos e perfis, ou seja, de corpos, psiques e falas distintas. Assim, coordenar esses saberes distintos e diversos significa integrá-los de modo complementar de forma interseccional, e não hierárquico. Nesta lógica, o conceito de informação gênero-sexualidade emerge frente à interseccionalidade, das identidades plurais (Hall, 2003) e a superação da desigualdade, a partir das realidades diversas que se refere aos fatores como estética, performance, linguagem e múltiplas sexualidades (Baptista; Boita; Wichers, 2020). Essa lógica favorece a construção de entendimentos mais completos da realidade da população LGBTQIA+.

Outra prática da Epistemologia social é que o conhecimento precisa ser comunicado (disseminada ou compartilhado) para existir socialmente (Egan; Shera, 1952; Odonne, 2007; Mattos; Karpinski, 2019; Silva, 2020). Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista fazem a comunicação através dos seus textos (artigos, coletâneas); organização de eventos como: o ‘Seminário Museus, Memória e Museologia LGBTQIA+ Comunidades; Seminário Museus, Memória e Museologia LGBTQIA+ Indígenas, como também

curso de curta duração, e outros. Assim, a informação só se transforma em conhecimento e vice-versa, quando circula na sociedade, e no caso da informação gênero-sexualidade entre os sujeitos LGBTQIA+ que passa os afetar os sujeitos LGBTQIA+ positivamente. Esses fluxos através da lógica de ‘átomos e bits’ ocorrem através de documentos, suportes de informação, fontes e sistemas de informação como bibliotecas, arquivos, museus, unidades de informação e as confrarias acadêmicas. Sem a comunicação (disseminação ou compartilhamento) o conhecimento permanece restrito e perde sua função social, pois a comunicação permite também a validação, o debate e a evolução do saber. Além disso, garante a preservação da memória, história e do conhecimento, logo, comunicar (disseminar ou compartilhar) é parte essencial do processo epistemológico.

Considera-se na Epistemologia social como prática, fato de que o ‘conhecimento é configurado com poder, legitimação e prática’ (Egan; Shera, 1952; Odonne, 2007; Mattos; Karpinski, 2019; Silva, 2020). A Epistemologia social evidencia essas dimensões políticas do saber, pois o conhecimento exerce poder ao influenciar decisões, comportamentos e políticas sociais, assim a informação gênero-sexualidade pode promover esse poder em empoderamentos.

Na Epistemologia social se considera que ‘as bibliotecas, arquivos, museus, e unidades de informação, como também as confrarias acadêmicas’ como instituições/instâncias que produzem, comunicam (disseminam ou compartilham), validam e sistematizam o conhecimento (Egan; Shera, 1952; Odonne, 2007; Mattos; Karpinski, 2019; Silva, 2020). Essas instâncias conectam o passado, o presente e o futuro do saber, especialmente na Museologia. Para Boita (2021), como os museus garantem a memória social, coletiva e individual, essas memórias são muitas vezes negadas à comunidade LGBTQIA+, inclusive após a morte de seus sujeitos, uma vez que as memórias LGBTQIA+ não seguem uma trajetória normativa. Assim, essas instituições produzem, organizam e disseminam o conhecimento para torná-lo recuperável e utilizável através de suas respectivas leis. Especialmente com o foco os ‘usuários de bibliotecas’, ‘pesquisadores de arquivos’, ‘visitantes de museus’, assim promovendo o acesso público e a democratização da informação para todos os corpos, *psiques*, falas com LGBTQIA+ necessidades distintas.

Na última década, o termo ‘Museologia LGBTQIA+’ passou a compor o léxico do campo da Museologia. E como um termo, logo tem um conceito que se estrutura em cima de 3 (três) bases epistêmicas fundamentais para o desenvolvimento desse construto ‘Museologia LGBTQIA+’ (Baptista; Boita; Calmon, 2025). Baptista, Boita e Calmon, (2025) destacam: a ‘retificação do pensamento Museológico’ através da Nova Museologia a partir da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972); a ‘afirmação da Democracia’ através dos Movimento Sociais e as estratégias de desenvolvimento de Políticas Públicas. E, os ‘Estudos de gênero, sexualidade e *queer*’, com o potencial dos estudos de Michel Foucault, em especial, a partir da noção de que micropoderes (Baptista; Boita; Calmon, 2025).

Nesta intersecção entre termo e conceito, seu primeiro enunciado diz acerca da ‘produção a partir das comunidades dissidentes da matriz heterossexual’, abordando suas origens. Ela parte das museologias dissidentes se caracteriza por promover uma ampliação de mentalidades, representando um avanço da Museologia social a partir da história, memória, patrimônio e luta social comum LGBTQIA+ (Baptista; Boita; Wichers, 2020; Santana *et al.*, 2025). Quanto ao segundo enunciado ‘tentativas de expropriações da produção dos patrimônios, memória, conhecimento e da informação gênero-sexualidade por sujeitos de fora da comunidade LGBTQIA+’, que não são aliados, que incluem pesquisadores acadêmicos e políticos demagógicos, como ONGs elitistas, igrejas e milícias, entre outras exóticas às comunidades (Baptista; Boita; Wichers, 2020; Santana *et al.*, 2025). Quanto ao terceiro enunciado ‘a vinculação com as políticas públicas da América Latina’ trata-se do alcance de forma ampla da população LGBTQIA+ que não se encaixa na matriz eurocêntrica no campo das Políticas Públicas deste território que é mais popular e periférico (Baptista; Boita; Wichers, 2020; Santana *et al.*, 2025). Quanto ao quarto enunciado ‘a visibilidade da estética dos corpos e *psiques* dissidentes’ diz acerca do afastamento do elitismo pois diz acerca de uma museologia popular e latina americana, das periferias urbanas ou simbólicas agregando os corpos, *psiques* e falas não-brancos, como de sujeitos LGBTQIA+ (Baptista; Boita; Wichers, 2020; Santana *et al.*, 2025). No quinto enunciado ‘a aliança como aliados da produção de informação gênero-sexualidade’ se refere aos lugares epistêmicos em

segundo plano, como afirma Santana *et al.* (2023). Incluem também os sujeitos aliados das causas e pautas LGBTQIA+ que não estão interessados apenas pelo *Pink money*, ou outros interesses obscuros.

No sexto enunciado o ‘rompimento com Museologia social excluyente’ que se refere à dimensão que não compactua com uma museologia que se pretende ser social, mas que é apenas discutida, protagonizada e produzida por sujeitos heterossexuais, brancos, cis e homofóbicos (Baptista; Boita; Wichers, 2020; Santana *et al.*, 2025). Quanto ao sétimo a ‘superação da desigualdade a partir das realidades diversas’ que se refere aos fatores como: estéticas, performances, vocabulários, sexualidades e identidades plurais (Hall, 2003). Quanto ao oitavo enunciado é o destaque da ‘informação gênero-sexualidade base dos discursos’, esses conteúdos informacionais e comunicacionais produzidos e disseminados pelas redes LGBTQIA+ (Santana; Melo; Souza, 2022; Santana *et al.*, 2023; Santana *et al.*, 2025), que embasam de forma técnica, prática, teórica e epistemológicas os sete primeiros enunciados apontados por Baptista, Boita e Wichers (2020).

## TONY WILLIAN BOITA E JEAN TIAGO BAPTISTA

Jean Tiago Baptista é pós-doutor duas vezes, pelo programa em Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2024) e em Gênero e sexualidade pela McGill University (Canadá). Ele é doutor em História pelo Ibero Americana, mestre em História (2004), tem licenciatura e bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre. Atualmente é docente da Universidade Federal de Sergipe, lecionando no curso de Museologia. Tony Willian Boita é doutor em Comunicação, mestre em Antropologia e bacharel em Museologia pela Universidade Federal de Goiás. Foi diretor do Museu das Bandeiras, Museu de Arte Sacra da Boa Morte e Museu Casa da Princesa, museus vinculados ao Instituto Brasileiro de Museus e Gerente de Conteúdo do Museu da Diversidade Sexual de São Paulo. Atualmente é docente adjunto do curso de graduação em Museologia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita se conheceram por volta de 2010, e formalizaram o relacionamento afetivo em 2013, quando se



casaram, e com esse encontro efetivo e frutífero surgiu o Projeto Memórias LGBTQIA+<sup>12</sup> (PMLGBTQIA+). Assim, esse projeto passou a ser um ‘projeto de vida’ dos dois, e começou a ser estruturado precisamente no final de 2011 em que se colhe resultados até os dias correntes de 2025. Para Tony Willian Boita, o PMLGBTQIA+ é sinônimo de resistência, e tem como objetivo musealizar a memória negada dos sujeitos LGBTQIA+. A negação da memória LGBTQIA+ é um processo cotidiano eficaz de esquecimento proposital que, inclusive, incide sobre as memórias agonísticas e póstumas dessa população.

Tony Willian Boita argumenta que a Museologia LGBTQIA+ se faz com afeto, inclusive, com amor, logo dos gozos da existência LGBTQIA+. Essa perspectiva é compartilhada por Jean Tiago Baptista, porém para ele a Museologia LGBTQIA+ também se faz através das dores da existência LGBTQIA+. Jean Tiago Baptista destaca o ódio que situa a Museologia LGBTQIA+ em relação às memórias agonísticas dos corpos, *psíquicos* e falas LGBTQIA+ que precisam também ser visibilizado. Jean Tiago Baptista destaca os contextos de perigo, risco e ataque enfrentados pela população LGBTQIA+, como o perigo representado pela AIDS; os riscos associados à pandemia; e os ataques promovidos por agentes homofóbicos, a exemplo do ex-presidente Bolsonaro e de seus aliados, bem como aqueles que ocorrem por meio de *fake news*, da discriminação e de preconceitos recorrentes (Baptista; Boita 2025).

O PMLGBTQIA+ passou por muitas etapas, e se articula à Rede LGBT de Memória e Museologia Social (RLGBTQIA+MMS)<sup>13</sup> fundada em 22 de novembro de 2012 durante o V Fórum Nacional de Museus, realizado na cidade de Petrópolis-RJ. A RLGBTQIA+MMS tem como premissa o reconhecimento da memória das comunidades frente à geração de políticas, programas, encontros, seminários, formações, mapeamento, bibliografias e geração de pesquisa sobre a memória e práticas nos museus, pontos de memória e espaços de vocação museológica.

<sup>12</sup> Neste texto usa-se ‘Projeto Memórias LGBTQIA+ (PMLGBTQIA+)’, mas originalmente foi elaborado como ‘Memórias LGBT’.

<sup>13</sup> Neste texto usa-se ‘Rede LGBT de Memória e Museologia Social (RLGBTQIA+MMS)’, mas originalmente foi elaborado como ‘Rede LGBT de Memória e Museologia Social (RLGBT)’.

O PMLGBTQIA+ também é articulado a ‘Revista Memória LGBTQIA+ (RMLGBTQIA+)’<sup>14</sup> que na verdade é um resultado da relação afetiva de Tiago Baptista e Tony Willian Boita. O periódico foi lançado em novembro de 2013 assim se configura uma das primeiras atividades frutos da parceria entre os autores. É um periódico digital colaborativo, e como premissa a salvaguarda e a comunicação da memória LGBTQIA+, assim fazendo parte do PMLGBTQIA+, e com a classificação *Qualis* de periódicos 2020-2024 a RMLGBTQIA passou a ser B1.

Nos anos seguintes, o PMLGBTQIA+ passou a avançar, e mesmo como o fim da relação efetiva (divórcio) entre os autores que durou 13 anos, que ocorreu em 2024, a colaboração entre os autores ainda ocorre de forma efetiva. Segundo Tony Willian Boita, isso ocorre porque o PMLGBTQIA+ resulta dos afetos, os quais se manifestam nas múltiplas formas pelas quais ele se configura e se transforma; desse modo, o ressentimento não opera.

Assim, por mais de dez anos frente à PMLGBTQIA+, RLGBTQIA+MMS, RMLGBTQIA+ e relacionamento efetivo entre Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita, ocorreu o processo de pavimentação a Museologia LGBTQIA+.

A pavimentação se inicia através de muitas provocações de formas pessoais e institucionais, em que essas provocações são entendidas como frutos das desconfiças epistêmicas, do que está rigidamente posto na Museologia sem possibilidade de reflexão, uma premissa de Bachelard (1996) ao discutir avanço das ciências. No primeiro caso, ocorreu em relação aos estímulos recorrentes à museologia brasileira, em que ela deveria sair do armário, da reserva técnica, a partir de desenvolvimento teórico conceitual a partir das epistemologias LGBTQIA+.

Assim, para Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita é urgente a necessidade da retirada das identidades, memórias e cultura LGBTQIA+ da invisibilidade nos museus. Ao afirmar que a museologia “deveria sair do armário (ou da reserva técnica)”, Jean Tiago Baptista utiliza uma metáfora potente e politicamente situada, que articula dois campos semânticos: o da experiência LGBTQIA+ (sair do armário), associada à visibilidade, reconhecimento e enfrentamento da norma; e da prática museológica

<sup>14</sup> Neste texto usa-se Revista Memória LGBTQIA+ (RMLGBTQIA+), mas originalmente foi elaborado como ‘Revista Memória LGBT (RMLGBT)’.

(reserva técnica), tradicionalmente vinculada ao ocultamento, à preservação restritiva e ao distanciamento do público.

Quanto às provocações institucionais, entre outras, ocorreram diante do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), especialmente em relação à Semana Primavera dos Museus. Esse é um evento anual, nacional e coordenado pelo Ibram que mobiliza museus em todo o Brasil para oferecer programações especiais e gratuitas, fortalecendo a relação entre as instituições e a sociedade, e valorizando o patrimônio cultural. Assim, pode-se ver essa provocação através do artigo ‘Por uma Primavera nos museus LGBT’ publicado na Revista *Museologia & Interdisciplinaridade*, em 2018 de autoria Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita, que faz reivindicação de inclusão a identidade, memória e cultura LGBTQIA+.

É importante compreender que, diante das provocações formuladas por Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita, ambos enfrentaram resistências. No campo da História e da Museologia, a rejeição e a opressão operam conjuntamente por meio de argumentos mobilizados por pesquisadores, teóricos e docentes apegados a lógicas caducas, segundo as quais a museologia não tem sexo, a museologia LGBTQIA+ não existe e essa não é uma temática legítima de pesquisa (Baptista; Boita, 2025). Assim, a estratégia foi delimitar o conceito de Museologia LGBTQIA+ frente à filosofia de Platão das “coisas e seus nomes” diante da lógica física e metafísica dos fenômenos. Essa estratégia foi oficializada no texto ‘**O que é Museologia LGBT?**’ publicado em 2020, em que Jean Tiago Baptista e Tony Willian Boita fizeram em parceria com a Camila Azevedo de Moraes Wichers descrevem ‘os 7 (sete) enunciados do conceito de Museologia LGBTQIA+’. Embora, com um recorte de mais de dez anos interseccionado, é claro que as trajetórias individuais se somam a pavimentação da Museologia LGBTQIA+ por Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista diante do interesse da informação gênero-sexualidade. Pois essas individualidades precedem suas respectivas produções científicas, pois as dores e dos gozos de existências LGBTQIA+ tem longas datas.

Contudo, só podemos relatar o que está delimitado no contexto científico, e de acordo como o lattes de Jean Tiago Baptista, o marco de interesse do pesquisador pelas temáticas de informação gênero-sexualidade instanciado pela academia ocorreu frente à sua ligação como a

RLGBTQIA+MMS em 2012, desenvolvendo como articulador. Embora não exista uma lista formal de fundadores da RLGBTQIA+MMS publicada oficialmente, as pesquisas sobre a trajetória da RLGBTQIA+MMS destacam a participação de nomes como Jean Tiago Baptista. Mais tarde em 2014, o interesse de Jean Tiago Baptista é marcado pelo texto **‘Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero e orientação sexual’** com a parceria de Tony Willian Boita. Outro marcador ocorreu em 2016 quando Jean Tiago Baptista passa a ministrar a disciplina e intitulada ‘Museologia Social, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais’ no curso de graduação de Museologia na universidade Federal de Goiás, UFG.

De acordo como o lattes de Tony Willian Boita, o marco de interesse do pesquisador pelas temáticas de informação gênero-sexualidade ocorreu em relação ao PMLGBTQIA+ que inicia em 2011 como coordenador, e que está em vigência até a publicação deste capítulo. Em seguida, vem sua experiência como articulado em 2012 da RLGBTQIA+MMS. No lattes de Tony Willian Boita, no PMLGBTQIA+ o Jean Tiago Baptista é configurado como integrante do projeto, embora, não conste no lattes dele de forma oficial no PMLGBTQIA+, pela aproximação de Tony Willian Boita ele deve ter feito contribuições.

É a partir do PMLGBTQIA+ que a produção de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista passa a se interseccionar de forma direta e indireta. Destaca-se a monografia de Tony Willian Boita na graduação em Museologia defendida na UFG e intitulada **‘Memória LGBT: Mapeamento e Musealização em Revista’**. Ela foi defendida em 2014, onde Tony Willian Boita faz a dedicação ‘À minha família, em especial, o meu companheiro Jean Tiago Baptista’. Destacar a contribuição de forma indireta, significa dizer que como parceiro Jean Tiago Baptista deve ter colaborado frente aos reflexos, provações e direcionamento de um texto acadêmico.

Em 2017, Tony Willian Boita ingressa no mestrado em Antropologia Social da UFG, e defendeu sua dissertação em 2018, assim intitulada de ‘Cartografias das Memórias desobedientes’, sob a orientação de Camila Azevedo de Moraes Wichers. Destaca-se a contribuição de forma indireta de Jean Tiago Baptista, especialmente quando se visualiza a dedicatória de Boita ‘Ao meu companheiro, Jean Baptista, pelo carinho, diálogo e apoio’.

Dessa dissertação originou o livro **‘Museologia LGBT: Cartografia das Memórias LGBTQI+ em acervos, arquivos, patrimônios, monumentos e museus transgressores’** publicado em 2020. O livro se tornou um marco do campo da Museologia, pois ele faz um levantamento de mais de uma centena de iniciativas que positavam as memórias LGBTQIA+ ao redor do mundo, um estudo construído através das perspectivas antropológica e etnográfica.

As provocações (i)mediatas que partem de suas existências e experiências LGBTQIA+, Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista se transmutaram para elaboração do conceito Museologia LGBTQIA+ em 2020 através do texto **‘O que é Museologia LGBT?’**. Em parceria com Camila Azevedo de Moraes Wichers, orientadora de Tony Willian Boita que se figura também importante frente à quebra paradigmática da Museologia. O texto estruturou de forma didática-epistêmica o ‘termo e o conceito’ de ‘Museologia LGBTQIA+’. Eles argumentam a partir de sete enunciados, e mais tarde estes enunciados são baseados em 3 (três) bases epistêmicas como evidência o artigo ‘Bases históricas e epistemológicas da Museologia LGBTQIA+’ publicado pelo periódico português Cadernos de Sociomuseologia em 2025, com a autoria de Ana Karina Calmon.

No que se refere aos eventos, Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista têm atuado à frente do **‘Seminário Brasileiro de Museus, Memória e Museologia LGBT’**. A 1ª edição (2015) foi realizada nos dias 23 e 24 de maio de 2015 no Rio de Janeiro; a 2ª edição (2020) ocorreu de 17 a 19 de maio de 2020, de forma remota por causa da pandemia da COVID-19; 3ª edição (2021) Realizada de 19 a 22 de outubro de 2021, em formato remoto também. A 4ª edição (2023) ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de abril de 2023, em formato híbrido (presencial e *online*), em Lisboa (Portugal), em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, celebrando os 10 anos da RLGBTQIA+MMS. A 5ª edição (2024) realizado de 12 a 14 de dezembro de 2024 em formato virtual e a 6ª edição (2025) 3 a 5 de dezembro de 2025 no formato virtual. Quanto à publicação de livros, juntos, Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista organizaram e publicaram o livro ‘Museologia Comunitária LGBTQIA+ e Outros Ensaios *Queer* Interseccionais’ em 2023, uma coletânea com textos que fazem alusão aos dez anos de atividades frente à ‘Museologia LGBTQIA+’ e de reflexão e

atuação no PMLGBTQIA+ que se consolidaram ao longo dos últimos dez anos. O livro foi lançado pelo Museu Transgênero de História e Arte (MUTHA) através da 17ª Semana Primavera dos Museus aconteceu de 18 a 24 de setembro de 2023, porém esse lançamento deveria ser através de museu tradicional, porém foi negado.

E o livro ‘Sociomuseologia e história *queer* indígena’ lançado durante o VI Seminário Museus, Memória e Museologia LGBTQIA+ em sua 6ª edição realizado em dezembro de 2025. O livro apresenta as duas vertentes da Sociomuseologia, a Museologia LGBTQIA+ e a Museologia Indígena, assim visualizando a separação histórica e cultural entre povos originários e sujeitos dissidentes das normas de gênero e sexual ocidentais, apresentando que o distanciamento entre a comunidade LGBTQIA+ e a indígena é mais um fruto podre da colonização herdada. Em 2022, Tony Boita Jean e Tiago Baptista em parceria com Thainá Castro e Inês Gouvea, organizaram o dossiê intitulado ‘Museus e Museologia LGBTQ+’, o primeiro dossiê temático publicado em um periódico de Museologia brasileira que intersecciona a museologia, memória, patrimônio, história e cultura e população LGBTQIQ+. Assim, foi publicado pela revista ‘**Museologia & Interdisciplinaridade**’, evidenciando novas abordagens teóricas e práticas inovadoras voltadas à criação de museus com perfil específico.

## CONSIDERAÇÕES

Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista destacam-se como vozes epistêmicas centrais na consolidação da Museologia LGBTQIA+ no Brasil, sendo essa uma memória que deve ser perpetua. Seus laços intelectuais de colaboração, afetos e saberes tem alcançado profissionais, cientistas e sujeitos de áreas como as Artes, Comunicação, Ciência da Informação, Antropologia e História, assim ocorrendo através da percepção interdisciplinar de campos.

Eles partiram de suas experiências (i)mediatas a partir de provocações feitas a Museologia e à Museologia social, em que essas provocações suas contribuições epistemológicas. Para Bachelard (1996) é preciso desconfiar do que está rigidamente entabecido em um campo do conhecimento, assim as provocações de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista se

confirmam como instâncias da desconfiança epistêmica, mecanismo importante para promover o avanço da ciência.

As provocações de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista frente ao PMLGBTQIA+, a RLGBTQIA+MMS e RMLGBTQIA+ se transmutaram para elaboração do conceito Museologia LGBTQIA+ descrito no texto: **‘O que é Museologia LGBTQIA?’** de 2020, argumentando que o conceito de Museologia LGBTQIA+ se constitui por 7 (sete) enunciados e de 3 (três) bases epistêmicas. Assim, suas contribuições epistêmicas conceituais-teóricas e também políticas através do PMLGBTQIA+, da RLGBTQIA+MMS e RMLGBTQIA+ e do conceito de Museologia LGBTQIA+ ampliaram os horizontes quanto à integração dos corpos, *psíquicos* e falas LGBTQIA+ que destoam da matriz heteronormativa frente à memória (identidade, cultura), no âmbito dos museus, da Museologia e pontos de memória.

Quanto à perspectiva de contribuições de forma prática-técnica, tem se efetivado através de seminários, artigos, livros e capítulos de livros, entrevistas e palestras que têm tensionado o *status quo* da área ao longo mais de dez anos de atuação em parceria de Tony Willian Boita e Jean Tiago Baptista. Deste modo, essas contribuições teóricas-conceituais e práticas-técnicas têm renovado os quadros epistemológicos da Museologia brasileira, e afirmam que a Museologia LGBTQIA+ frente à construção do museu como espaço de resistência, reconhecimento e transformação social, e sobretudo de memória LGBTQIA+.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, M. A. **Memória da ciência**: a (in)visibilidade dos (as) negros (as) na produção do conhecimento da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2009. Projeto de Pesquisa Curso de Bacharelado em Biblioteconomia.

ALMEIDA, P. A Hermenêutica na Ciência da Informação: da revisão de literatura ao esboço de uma metodologia. **Ibersid**: revista de sistemas de información y documentación, v. 16, n. issn 2174-081x; issn 1888-0967, p. 83-92, 2022. Disponível: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/205793>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BACHELARD, G. **A formação do Espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.



BAPTISTA, J., BOITA, T.; CALMON, A. K. Bases históricas e epistemológicas da Museologia LGBTQIA+. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 69, v. 25, 2025. Disponível em: <https://is.gd/xJC9wh>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BAPTISTA, J.; BOITA, T.; WICHES, C. O que é Museologia LGBT? **Revista Memórias LGBTQIA+**, [S. l.], v. 12, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://is.gd/mVzpz2>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CHABET, C. **Psicanálise e métodos projetivos**. São Paulo: Vetor, 2004.

EGAN, M. E.; SHERA, J. H. **Foundations of a theory of bibliography**. The Library Quarterly, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 125-137, 1952.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamento, métodos e pesquisas. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

MATTOS, K. R. V.; KARPINSKI, C. Jesse shera e a epistemologia social sob a ótica da escola de chicao. In: Encontro Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Ciência Da Informação, 20., 2019, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC/PGCIN, 2019.

Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br//download/123337>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ODDONE, N. Revisitando a “epistemologia social” esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 108-23, 2007.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTANA, R. S *et al.* Lugares epistêmicos: a produção da informação Gênero-sexualidade dos(as) pesquisadores(as) bibliotecários(as) na Ciência da informação. In: LIMA, I. F.; MOURA, M. A. (Orgs.). **Informação, estudos étnico-raciais, gênero e diversidades**. Florianópolis: Selo Nyota, 2023.

SANTANA, R. S *et al.* Justiça social no campo da Museologia social e Museologia LGBTQIA+: reflexões sobre os novos quadros das teorias do conhecimento do campo. **Revista Memória LGBT**, [S. l.], v. 10 n. 01, 2025. Disponível em: <https://is.gd/JyiJvc>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SANTANA, S. R.; MELO, M. L. D.; SOUZA, E. D. Informação gênero-sexualidade: das dimensões epistêmicas ao uso do termo e seu conceito. In: Encontro nacional de pesquisa e pós-graduação em ciência da informação, 22., 2022, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS/PPGCIN, 2022. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/207228>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia moderna**, 11ª ed. São Paulo: Cengage, 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



SISSON, N.; WINOGRAD, M. Bachelard e Freud: fenomenotécnica e Psicanálise. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64 n. 3, dez., 2012.

Disponível em: <https://is.gd/RZi7FT>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SILVA, L. K. R. **Feminismo negro e epistemologia social**: trajetórias de vida de pesquisadoras negras em biblioteconomia e ciência da informação, 2020. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2020.

# A SENSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)

Silvia Sell Duarte Pilotto<sup>15</sup>

Alessandra Daiana da Costa<sup>16</sup>

Rita de Cássia Fraga da Costa<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

No contexto atual as práticas educativas no Ensino Superior enfrentam desafios crescentes, especialmente na formação de profissionais da área de Administração. Temos criado um tempo acelerado, no qual a pausa para o pensamento, as experiências e as relações afetivas têm ficado em último plano ou ainda, ausentes em nossa existência. Portanto, esta produção tem como finalidade apresentar reflexivamente a análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC) em Administração de uma universidade comunitária no sul do Brasil, enfatizando a relevância da sensibilidade para a formação do profissional em Administração. As questões iniciais da investigação estão pautadas nas seguintes indagações: a sensibilidade está presente nas práticas educativas do Curso do Ensino Superior de Administração? Se estão, quais contribuições para o profissional que atuará na Administração, em especial nas relações com a educação?

Ao investigar a presença da sensibilidade no PPC, mas sobretudo, a importância da sensibilidade na Educação Superior em Administração, a pesquisa identificou indícios que podem contribuir para o repensar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e, conseqüentemente, as práticas educativas, destacando a sensibilidade como atributo para um profissional crítico/sensível, preparado para os desafios da vida no âmbito pessoal e profissional.

<sup>15</sup> Pós-doutorado em Educação (UMINHO). Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC). Professora (UNIVILLE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

<sup>16</sup> Doutoranda em Educação (UNIVILLE) bolsista FAPESC. CV: <http://lattes.cnpq.br/5433841272233814>

<sup>17</sup> Pós-doutorado em Educação (UNIVILLE). Doutorado em Patrimônio Cultural e (UNIVILLE). CV: <http://lattes.cnpq.br/6669864266136618>

Neste ínterim, enfatizamos a sensibilidade no PPC do Ensino Superior de Administração, a fim de refletir sobre a importância de um profissional capaz de perceber e perceber-se no mundo do trabalho, especialmente no que se refere ao saber conviver consigo e com o outro. Nesse aspecto, a solidariedade, a empatia e os modos colaborativos, ancorados pelos processos criativos, perceptivos, imagéticos e emocionais entram em cena, fazendo a diferença no cotidiano do profissional que atua ou atuará na administração, seja no contexto da empresa ou da educação.

A sensibilidade vem sendo destacada no campo da filosofia e se expandido nos demais territórios, inclusive na educação. Por vezes é destacado a razão, sensibilidade e arte, como fatores que se unem, como é abordado por Hegel (1999) que compreendia o conhecimento sensível como proliferação de sentimentos que se solidificam em manifestações artísticas e culturais, expressando os modos de ser/estar no mundo. Para Baumgarten (1993) a sensibilidade está relacionada a percepção, aos sentidos e a imaginação, o que potencializa o cultivo do sensível ao longo das nossas vidas, pois é na imaginação que buscamos a compreensão da realidade e a transformamos em valor estético. Outro filósofo que destacou a sensibilidade como lugar de compreensão e construção de sentidos foi Schiller (2017) quando a relacionou como conhecimento unindo-a ao conhecimento.

Pois bem, em um curso de Administração não seria diferente, pois forma o profissional capaz de perceber as nuances do cenário interno e externo de uma instituição e/ou organização<sup>18</sup>, preocupando-se com a vida social, que exige no tempo contemporâneo, substituir, “a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas [...]” (Morin, 2001, p. 92-93).

Este talvez seja o grande desafio dos cursos de formação inicial e não é diferente para o de Administração, uma vez que

a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhoria do conhecimento (Schiller, 2017, p. 46).

---

<sup>18</sup> Neste texto quando utilizamos organização estamos nos referindo as empresas e quando usamos o termo instituições às escolas e universidades, pois o administrador pode cumprir seu papel em ambas.

A partir dessa breve reflexão sobre a importância da sensibilidade nas formações, em especial no curso superior de Administração, é crível revisitarmos o significado da palavra, que vem do latim *ad* (direção, tendência) e *minister* (subordinação ou obediência). Significa, portanto, aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro. No entanto, a palavra Administração sofreu transformações em seu significado original, pois segundo Chiavenato (2003, p. 11):

[...] a tarefa da Administração passou a ser a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação e garantir a competitividade em um mundo de negócios altamente concorrencial e complexo.

A formação em Administração, segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é reconhecida no Brasil como o terceiro curso com maior número de matrículas no Ensino Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019).

Quando analisamos a Resolução n. 5/2021 do Ministério da Educação, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, o Art. 3 aponta sobre a importância de proporcionar aos egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, algumas competências gerais. Destacamos aqui o inciso III:

Analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes (Resolução n. 5, 2021, Art. 3, inciso III).

Salientamos também, o inciso VII que aborda o relacionamento interpessoal, e no inciso VIII, a comunicação de forma eficaz. Esses incisos em questão, destacam a importância do desenvolvimento da sensibilidade humana para a construção de relacionamentos colaborativos e a relevância

de formar profissionais preparados para dificuldades que possam acontecer no cotidiano, oportunizando pensamentos críticos/sensíveis e reflexivos para a resolução de problemas.

A partir desses pressupostos, administrar é muito mais do que uma mera função de supervisão de pessoas, de recursos e de atividades. O papel do administrador em épocas de mudança e instabilidade está centrada não somente na manutenção do *status quo*, mas sobretudo na inovação organizacional (Chiavenato, 2003). Quando nos deparamos com um ambiente empresarial e/ou educacional em constante transformação, a capacidade de se adaptar e avançar torna-se essencial para a sobrevivência e o bem-estar da organização ou da instituição .

Segundo Arantes *et al* (2024), com o ambiente dinâmico que estamos inseridos, as empresas e instituições têm preferido contratar profissionais com as habilidades certas para aprender e se adaptar às mudanças, em lugar de possuir em seu quadro profissionais com muito conhecimento técnico que podem ficar obsoletos rapidamente.

Nesta perspectiva, no contexto do Ensino Superior em Administração, aprender exige uma mudança de postura, tanto dos acadêmicos quanto dos professores. Uma melhoria considerável no processo de ensino e aprendizagem necessita da identificação sistemática dos desafios enfrentados no ensino. Isso significa que para promover uma melhoria expressiva no processo de ensino e aprendizagem é fundamental que tanto acadêmicos, quanto professores, adotem atitudes proativas e reflexivas. Além disso, realizar uma análise sistemática dos desafios enfrentados é crucial, pois traz benefícios diretos para todos os envolvidos e, também, contribui para uma sociedade mais crítica e sensível para enfrentar crises e desafios.

Identificar a sensibilidade nas práticas educativas do Ensino Superior em Administração é importante para promover um ambiente educacional ou empresarial que valorize as singularidades dos profissionais, suas experiências de vida e suas necessidades emocionais, sociais e intelectuais.

A sensibilidade desempenha um papel importante nas habilidades de um Administrador autoconsciente. Enquanto o conhecimento técnico oferece uma base consistente, é a sensibilidade que pode guiar as escolhas

e decisões de quem está gerenciando uma empresa ou instituição. A forma como ele percebe e interpreta o mundo ao seu redor, enriquecida por suas vivências pessoais, influencia diretamente suas decisões, inclusive de vida.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Administração nesta perspectiva, precisam ser direcionados para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho. Isso pressupõe privilegiar o método de ensino por problema. Tal método permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou próximas com a realidade (Nunes, 2010).

É evidente a importância do conhecimento técnico que se aprende nos Cursos Superiores de Administração, mas é também igualmente relevante colocar em prática o conhecimento de forma significativa e decisiva. Assim, voltamos com o conceito da sensibilidade na educação superior nas palavras de Pillotto (2006, p. 58)

[...] o conhecimento sensível torna-se fundamental nos processos de formação do sujeito, uma vez que possibilita um saber mais apurado e refinado sobre ele próprio, os outros e seu entorno e, conseqüentemente, sobre as relações humanas que permeiam o seu contexto.

Na formação superior, o conhecimento sensível que inclui a sensibilidade desempenha um papel importante, oportunizando uma compreensão mais densa do próprio eu e dos outros, significando as percepções nas interações humanas, fundamentais nas relações entre pessoas, espaços e objetos.

Assim, a educação no Ensino Superior tem como um dos objetivos refletir com os acadêmicos sobre os desafios e oportunidades do mundo atual, refletindo sobre as práticas sociais e pedagógicas. Deste modo, mais do que apenas mediar conteúdos e conceitos, o Ensino Superior precisa cultivar habilidades críticas, reflexivas e sensíveis habilitando os acadêmicos para se tornarem independentes e agentes de transformação em suas áreas de atuação.

O Ensino Superior não apenas qualifica o futuro profissional da Administração, mas igualmente, promove formação efetiva, afetiva e significativa dos acadêmicos, como aborda Imbernón (2011). A educação,

todavia, tem o compromisso de contribuir na formação de sujeitos capazes de ler o mundo potencializando o olhar estético/ético nas práticas sociais. Para isso, é fundamental que as práticas educativas sejam permeadas pela sensibilidade e vínculos de confiabilidade (Bueno, 2018).

Na contemporaneidade, o conhecimento sensível e o cognitivo desempenham papéis importantes em um mundo cada vez mais completo e interconectado. Com o avanço da tecnologia e a explosão de informações, o conhecimento cognitivo tornou-se mais acessível, facilitando uma quantidade de informações que pode sobrecarregar o sujeito e dificultar a escolha e interpretação daquilo que está consumindo (Han, 2022).

Diante dessas questões, a sensibilidade se torna essencial para que possamos melhor selecionar as informações, transpondo para um possível conhecimento pessoal e profissional. Para isso é fundamental cultivar o olhar sensível, o que contribui para a melhor compreensão de si, do outro e do contexto que nos rodeia. Para esse objetivo é importante a pausa para a experiência e o pensamento, para não correremos o risco de “[...] perdermos o sentimento pelo que nos sustém, pelo que nos sobrepõe, pelo que nos eleva em geral” (Han, 2022, p. 156).

A sensibilidade, nesse sentido, possibilita que as pessoas criem suas pausas para melhor interpretar não apenas os fatos objetivos, mas também, as relações interpessoais e as subjetividades. As questões aqui apresentadas têm como base as reflexões de Pillotto (2006) ao dizer que:

[...] assim como existe a possibilidade de os indivíduos perceberem a complexidade da contemporaneidade, existe também o perigo desse mesmo indivíduo absorver uma gama muito grande e rápida de informações sem a devida reflexão, oprimindo o processo de pensar, rompendo com as identidades, as culturas, as raízes, transformando-se num ser totalmente individualista. Para que isso não ocorra, é imprescindível desenvolver o conhecimento sensível a cada dia, pois só assim não perderemos a nossa essência – única, insubstituível e pessoal (Pillotto, 2006, p. 47).

Sintonizados com as variantes do ambiente e das dinâmicas interpessoais, somos mobilizados a tomar iniciativas, aprofundar nossas percep-

ções e, consequentemente, nossos saberes e conhecimentos. Além disso, a sensibilidade nos impulsiona a protagonizar a construção de relações significativas e harmoniosas com os outros, seja na família, na escola, na universidade, nas ruas e no trabalho.

## DESENVOLVIMENTO

Este texto deriva de investigação baseada na análise documental (Cellard, 2008), a partir do Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC) em Administração de uma universidade comunitária no sul do Brasil. A análise documental subsidiou a construção de um *corpus* eficiente, capaz de obter pistas e informações sobre a presença da sensibilidade no Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC) em Administração.

Neste sentido, duas etapas de pesquisa foram necessárias: a preliminar, que visou examinar o PPC de modo crítico, mantendo a prudência para desenvolver análise justa, crítica e sensível. E a segunda etapa, descrita por Cellard (2008) como análise propriamente dita, que teve como meta esmiuçar o documento, destacando informações pertinentes as questões de pesquisa, mantendo sempre o posicionamento crítico.

Também, o princípio-compreensivo-interpretativo foi importante ao destacar o cuidado que o pesquisador deve ter ao “[...] observar que o horizonte de percepção depende inteiramente da posição de onde se projeta o olha” (Bertaux, 2010, p. 67). Ou seja, é preciso ter uma direção precisa para que não corramos o risco de ler um documento sem saber o que, por que e para que procuramos dados, o que implica no tecer relações com o objeto pesquisado. Além disso, foi necessário ficarmos atentas aos sinais contraditórios, pois são esses que podem nos levar a questionar nossas primeiras impressões do documento em análise.

Deste modo, foi possível pela análise documental, encontrarmos pistas da presença da sensibilidade no PPC, não exatamente pela sua nomenclatura, mas pelos termos similares. Também foi perceptível, tanto nas ementas das disciplinas como nas suas referências bibliográficas identificar a ausência da sensibilidade, pelo menos na palavra em si (Projeto Pedagógico do Curso [PPC], 2022).



As pistas foram verificadas a partir da matriz curricular, composta por 44 disciplinas, distribuídas em 9 semestres, totalizando 2.610 horas de carga horária. Na composição curricular está incluído 240 horas de estágio supervisionado e 150 horas de atividades complementares (PPC, 2022).

A matriz curricular analisada está presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração, implementado em 2022. Essa matriz foi planejada para oferecer aos acadêmicos uma formação abrangente, combinando conhecimentos técnicos, habilidades práticas e atitudes reflexivas, essenciais para a prática profissional. Além disso, destaca a pesquisa como meio de produzir conhecimento, articulando teoria e prática com o objetivo de formar profissionais competentes e socialmente comprometidos (PPC, 2022).

O PPC de Administração, em diálogo com o Projeto Político Institucional da universidade, realça o ensino como um espaço para a construção do conhecimento e para a formação de cidadãos/profissionais comprometidos com o bem da humanidade. Assim, a estrutura curricular do PPC do curso de Administração busca instrumentalizar os acadêmicos nas funções sociais da profissão, alinhando-se aos princípios do Projeto Pedagógico Institucional.

O curso de graduação em Administração enseja, como perfil do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento. É levado em conta os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como o desempenho gerencial qualitativo, revelando a assimilação de novas informações. Destaca também, a flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes nos vários campos de atuação do administrador, incluindo a articulação das necessidades locais e regionais e com as demandas do mundo do trabalho.

Nesta produção, o recorte centrou-se em três disciplinas, que em suas ementas tem maior aderência com tópicos similares à sensibilidade: - *Psicologia, Motivação, Criatividade e Liderança*; - *Gestão Estratégica de Pessoas* e - *Marketing*. As demais disciplinas analisadas, tanto pela ementa como pelas referências, mostram distanciamento e mesmo ausência da sensibilidade (PPC, 2022).

Iniciamos a análise da disciplina *Psicologia, Motivação, Criatividade e Liderança*, ministrada no primeiro semestre do curso, que desempenha um papel importante na formação inicial dos acadêmicos de Administração. A referida disciplina aborda conceitos fundamentais, a fim de que os acadêmicos possam compreender e administrar o comportamento humano no contexto organizacional e/ou educacional (PPC, 2022). De acordo com a ementa desta disciplina, os temas incluem: “teorias psicológicas sobre comportamento humano, personalidade, relacionamento interpessoal, grupos e equipes, motivação, criatividade e liderança” (PPC, 2022, p. 134). As referências básicas sugeridas, evidenciam a necessidade da aplicação prática, tendo como base a psicologia do ambiente corporativo. Estas contribuem para a reflexão das teorias psicológicas, fundamentais para a formação de administradores e gestores.

Essa abordagem oferece oportunidades para práticas gerenciais e educativas, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais ao perfil do egresso, conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Entre essas habilidades, destaca-se a criatividade, competência cada vez mais relevante em um cenário organizacional que exige inovação e pensamento estratégico para a resolução de desafios complexos.

Outro aspecto relevante da disciplina *Psicologia, Motivação, Criatividade e Liderança* é o fortalecimento das competências relacionadas à comunicação interpessoal e intergrupal, fundamentais para a construção de relações colaborativas e práticas em equipes no trabalho organizacional e/ou institucional. A ênfase em temas como relacionamento interpessoal e liderança, indica a preocupação em formar profissionais que compreendem a dinâmica das relações humanas e capazes de atuar em contextos diversos. Essa disciplina ainda, integra conhecimentos psicológicos com práticas de liderança e motivação, propiciando espaço para que futuros administradores desenvolvam não apenas competências técnicas, mas sobretudo, habilidades humanas, indispensáveis para atuar de forma ética, inovadora e sensível no mercado de trabalho.

Porém, alguns pontos precisam ser repensados na ementa dessa disciplina, pois esta não indica questões relacionadas a sensibilidade (percepção, emoção, criação), fundamentais para a promoção do desenvolvimento de competências voltadas as exigências contemporâneas.

Na sequência, analisamos a disciplina *Gestão Estratégica de Pessoas*, ofertada no sexto semestre do curso de Administração, que aborda temas fundamentais para a formação do administrador, conforme descrito em sua ementa:

Desenvolvimento de Pessoas, Capacitação e Treinamento, Avaliação de Desempenho, Higiene, Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho, Sistemas de Informação Gerencial de RH, Indicadores de Gestão de Pessoas, Relações Trabalhistas e Organização de Aprendizagem Inteligente (PPC, 2022, p. 161).

Vale destacar que os conteúdos apresentados na ementa não fornecem apenas uma base técnica, mas também, abrem possibilidades para o desenvolvimento de competências humanas e habilidades interpessoais, alinhadas aos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A abordagem de temas como: qualidade de vida no trabalho e a criação de organizações de aprendizagem inteligentes, demandam de um olhar atento às necessidades e potencialidades das pessoas envolvidas nos processos organizacionais e/ou institucionais.

Além disso, ao explorar tópicos como avaliação de desempenho, capacitação e indicadores de gestão, essa disciplina oportuniza reflexões sobre práticas educativas que valorizam o ser humano como centro das estratégias organizacionais. Tal abordagem contribui para a formação de administradores, que não somente compreendem as dinâmicas estruturais e tecnológicas, mas também, aprendem a desenvolver uma perspectiva ética e empática no ambiente de trabalho.

Contudo, a análise da ementa também levanta questionamentos, pois não detalha, por exemplo, metodologias que poderiam ser utilizadas para mobilizar as competências emocionais. A ausência de tais informações limita a compreensão de como os processos formativos se integram ao desenvolvimento técnico, a fim de contribuir nas ações interacionistas com destaque para a sensibilidade, aspecto crucial em uma área humanizada como a gestão estratégica de pessoas.

Nos processos administrativos, a emoção é um mecanismo fundamental na expressividade humana, pois é expressa em gesto corporal no olhar, “[...] no movimento do corpo, no timbre da voz e em tantos outros sinais que comunicam o indizível” (Meira; Pillotto, 2022, p. 68).

No entanto, no interior das organizações e instituições, a emoção é vista como o oponente da racionalidade, sendo evitada para obter um ambiente de trabalho seguro e confiável. Em geral, se pensa a emoção como sentimento próprio e individual, sem considerar que esta acontece a partir de situações vividas com pessoas, lugares, consigo mesmo e, evidentemente, com o entorno que está inserida.

Nesta perspectiva, razão e sensibilidade não estão dissociados, pois os sistemas comunicacionais estão atrelados às sensações, aos pensamentos e emoções. Para Ashforth e Humphrey (1995, p. 97), “[...] as emoções são uma parte integral e inseparável do dia a dia da vida organizacional. De momentos de frustração ou alegria, dor ou medo, a experiência do trabalho está saturada de sentimentos”.

Contudo, há que se reconhecer que a disciplina *Gestão Estratégica de Pessoas* se destaca como um espaço potente para promover práticas que visam atender às demandas do mercado, contribuindo para a formação de profissionais capazes de equilibrar eficiência organizacional com bem-estar humano. Esse equilíbrio é essencial para uma gestão mais consciente e sustentável no contexto atual, sem, contudo, ignorar a sensibilidade, que envolve os processos de criação, percepção e emoção, fundamentais na formação de Administradores.

A terceira disciplina oferecida no sétimo semestre – *Marketing* e aqui analisada, tem em sua ementa os seguintes tópicos: “Fundamentos de *marketing*; Processo de *Marketing*; Mix de *marketing*; Definição de valor e de satisfação para o cliente; Pesquisa de Mercado” (PPC, 2022, p. 167). Esses conteúdos são complementados por uma bibliografia básica que enfatiza a criação de valor para os clientes, a definição e aplicação prática de conceitos de marketing, bem como, o planejamento estratégico adaptado à realidade brasileira (PPC, 2022).

A ementa apresenta uma estrutura que abrange os fundamentos do marketing, desde os conceitos introdutórios até as ferramentas aplicáveis no mercado. O destaque para temas como valor e satisfação para o cliente e pesquisa de mercado, sugere um olhar externo do cenário para a compreensão das necessidades e expectativas do consumidor, conectando aspectos teóricos às práticas. Isso é especialmente relevante no cenário atual,

no qual as organizações e instituições precisam alinhar suas estratégias de marketing à dinâmica do mercado, a educação e às particularidades culturais e econômicas locais.

A referida disciplina também se alinha aos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ao promover o desenvolvimento de competências estratégicas e analíticas no acadêmico. A inclusão de conceitos como mix de *marketing*, que engloba produto, preço, praça e promoção, bem como o processo de *marketing*, oferece um conteúdo teórico-prático para a construção de planos e ações que gerem resultados sustentáveis para as organizações e instituições.

A análise da ementa, também, permite identificar possibilidades de ampliação no escopo de aprendizagem. Por exemplo, ao trabalhar temas como valor e satisfação para o cliente, há espaço para incorporar discussões sobre marketing emocional e *marketing* de relacionamento, destacando a importância da sensibilidade nas interações com os públicos-alvo.

A disciplina *Marketing* pode oportunizar um significativo espaço para trabalhar não apenas os aspectos técnicos do planejamento e da gestão mercadológica, mas também, para desenvolver um olhar sensível e ético sobre a relação entre organizações e sociedade. Isto implica em acadêmicos melhor preparados para atuarem em um mercado de trabalho que exige não só resultados, mas também uma atuação responsável social, sensível e humanizada.

Por fim, a análise da matriz curricular do curso de Administração evidenciou um forte aporte nos aspectos técnicos e operacionais, com menor atenção à sensibilidade, que envolve os processos de criação, emoção e percepção.

Essa falta de integração entre os aspectos técnicos, conceituais e sensíveis é preocupante, especialmente porque os administradores desempenham um papel crucial na relação entre organizações e sociedade. No contexto atual, o mercado valoriza não apenas conhecimentos técnicos, mas também, habilidades como empatia, comunicação interpessoal e liderança humanizada, impulsionando os processos de criação, percepção e emoção. Sem uma formação que integre essas dimensões de maneira consistente, os graduandos podem enfrentar desafios ao tentar equilibrar metas organizacionais com as necessidades e expectativas humanas.

Dessa forma, a ausência de práticas educativas que fomentem a sensibilidade compromete a formação integral dos futuros administradores, limitando sua capacidade na promoção de transformações éticas/estéticas e sustentáveis no ambiente de trabalho.

Deste modo, como pesquisadoras fomos mobilizadas a prestar atenção a tudo que nos surpreendia e em especial ao que nos inquietava, esforçando-nos para não nos deixar levar por hipóteses ou conceitos fechados. Ao finalizar a análise-interpretativa do PPC do Curso Superior de Administração, percebemos a falta de articulação entre as questões técnicas/conceituais com a sensibilidade, compreendendo que ambos são fundamentais para a formação de um profissional que prima pelo trabalho colaborativo, a solidariedade, a empatia e o bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação mostram o papel da sensibilidade na formação dos futuros administradores, considerando que esses profissionais atuarão em cenários que exigem outras competências além das técnicas e operacionais.

A Administração envolve a gestão de processos e principalmente de pessoas, o que exige um olhar empático e sensível para lidar com as dinâmicas humanas e sociais. Desenvolver habilidades como percepção, criação e emocional é essencial para viver em um mundo em constante transformação, onde saber tomar decisões e gerenciar, tanto as próprias emoções quanto as dos outros é um diferencial indispensável para o profissional da Administração.

Outro aspecto relevante apontado nesta pesquisa é a importância de aprender a viver e trabalhar em conjunto, respeitando as diversidades de ideias e culturas. Isso significa cultivar relações baseadas na solidariedade, no diálogo e na empatia, elementos fundamentais para um ambiente organizacional e institucional humano, sensível e sustentável.

Para que esses valores sejam aprendidos e, principalmente, vivenciados, é essencial que os Cursos Superiores de Administração revejam suas matrizes curriculares, abrindo espaço para disciplinas que tragam a sensibilidade no centro da formação. Importante compreender o valor

da sensibilidade, não somente como opção complementar das disciplinas, mas como fio condutor para a integração social, que percebe os desafios do mercado e cria situações para o bom convívio nas relações humanas.

A sensibilidade não pode ser tratada como uma etapa isolada, mas como um processo contínuo que começa na graduação e se estende ao longo da vida profissional. As experiências vivenciadas durante a formação acadêmica modelam a capacidade de compreender e responder às tendências de mudança social, ampliando o papel do administrador para além das funções técnicas e operacionais. Isto porque os cursos precisam formar administradores como agentes de transformações, capazes de promover uma sociedade mais justa, colaborativa e ética.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, F. P.; LEITE, M. S. A.; BORNIA, A. C.; ANDRADE, D. F.; SANTOS, K. V. D. Avaliação de habilidades comportamentais para a integração da cadeia de suprimentos. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, [s.l.], v. 64, n. 6, e2024-0024, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020240607x>. Disponível em: <https://is.gd/K0iYzi>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BAUMGARTEN, A. G. *Estética*. A lógica da arte e do poema. Tradução: Miriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida*: a pesquisa e seus métodos. Salvador, BA: EDUFERN, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 5/2021*. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração. Brasília, DF: MEC, 2001.

BUENO, M. C. *No chão da escola*: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In : POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed.. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa. *RAEP - Revista Administração: ensino e pesquisa*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 12-49, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1070>. Disponível em: <https://is.gd/l7F3Qn>. Acesso em: 24 maio 2025.

HAN, B. *Não-coisas*: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

HEGEL, G. W. F.. *Fenomenologia do espírito*. Tradução: Paulo Gaspar de Meneses. Petrópolis: Vozes, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. (2. ed. ver.). Porto Alegre: Zouk, 2022.

MORIN, E. *Lições de um século de vida*. Tradução: Ivone Benedetti. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2001.

NUNES, S. C. O ensino em administração: análise à luz da abordagem das competências. *Revista de Ciências da Administração*, [s.l.], v. 12, n. 28, p. 198-223, 2010. Disponível em: <https://is.gd/6uRm7V>. Acesso em: 21 maio 2025.

PILLOTTO, S. S. D. *Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade*. Joinville: UNIVILLE; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora: iluminuras, 2017.



## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **JOÃO ROBERTO DE SOUZA SILVA**

Pós-doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE).

Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (MACKENZIE). Psicólogo, Pedagogo.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3399115118635753>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Administração 67, 84, 96, 121, 133  
Alfabetização 33, 96, 150  
Aprender 7, 11, 13, 18, 21–22, 31–32, 83, 105–106, 121, 129, 154

## B

BNCC 33, 67, 71, 75, 146–147, 156

## C

Caminhos 1–3, 5  
Cibercultura 18  
Cidadania 71, 103, 119, 126, 150, 152  
Comportamento 21, 29, 31, 93, 101, 135–136, 138, 141  
Constitucional 95, 124  
Cuidado 33–39, 41, 43–44, 104  
Currículo 9, 11, 16, 33, 63, 68, 72, 93, 101, 118, 151

## D

Democracia 118, 122, 144, 164  
Desafios 1–3, 5, 16, 19–20, 23, 28, 31–32, 42, 44, 60, 62, 64, 67, 70, 73, 78, 82–84, 99–100, 102, 107–108, 117, 121, 127, 146  
Desenvolvimento Infantil 10  
Diferença 103, 123, 147, 152, 160  
Dignidade 99–102  
Direito 87, 97, 102–106, 108, 122, 124  
Direitos Fundamentais 124  
Direitos Humanos 12, 123  
Diversidade 5, 9, 12, 14–15, 20, 22, 25, 28, 82, 85, 98, 104, 119–121, 129, 149, 162, 165

## E

Ecologia 173

Educação Física 15, 38  
Educação Inclusiva 18, 122, 130  
EJA 73–74, 76, 79–84, 97–106, 128  
Ensino Fundamental 16, 33, 36, 98, 127, 134, 152  
Ensino Superior 18, 31, 45–46, 49, 53, 56–61, 68, 72, 78, 111, 121  
Epistemologia 20, 109, 161–163, 173  
Estética 159–160, 162, 164  
Estratégia 61, 66, 88, 134–135, 143, 147, 155, 168  
Ética 17, 34–36, 38–39, 42, 67–68, 78, 100–102, 127, 153

## F

Família 23, 27, 80, 152, 169  
Formação de Professores 1–3, 5, 9, 13, 18–20, 22, 29, 44, 61, 63–64, 70, 85, 103, 107, 118, 131, 157

## I

Identidade 5, 12, 15, 20, 32, 44, 98, 117, 120–121, 129–130, 149, 168, 172–173  
Inclusão Digital 102  
Infância 10, 16, 30  
Inovação 5, 44, 58, 71, 103  
Intervenções 23–24, 26, 89, 116, 120

## J

Justiça 105, 173

## L

Letramento 144, 173  
Liderança 50

## M

Meio Ambiente 92  
Metodologias Ativas 11, 18, 31, 47, 49–51, 55, 57, 73, 77, 82, 134, 137

Movimento 10, 15, 18, 21, 28, 31–32, 35, 40–41, 79, 86, 89, 93–94, 105, 109, 116, 121, 123, 164

## N

Nutrição 47–50, 54

## O

Operações 101

## P

Perspectivas 5, 9, 12, 18, 28, 31, 38, 58–59, 64, 84, 134, 146, 153, 169  
Pesquisa Acadêmica 5, 46  
Pessoa Humana 153  
Políticas Sociais 163  
Possibilidades 1–3, 5, 27, 42–43, 71, 83–84, 96, 100, 116, 134, 137–138, 146, 151  
Práticas Pedagógicas 5, 15–16, 77, 83–84, 100, 109, 120, 123, 127, 135, 156  
Psicanálise 21, 162, 172–173  
Psicologia 21–30, 172–174

## R

Reabilitação 132

## S

Sala de Aula 13, 26–27, 48, 50–53, 57–59, 61, 72, 74–75, 77, 80, 83–84, 101, 104, 109, 116, 132, 139, 146, 158  
Saúde 38, 46, 55, 65, 78, 83, 92–94, 112, 126  
Sociedade 11–13, 18, 25, 57, 67, 86–89, 92–93, 95, 102, 107, 120–123, 126–127, 151, 161–162, 168  
Sustentabilidade 33

## T

Tecnologia 17, 51, 58, 83, 131, 133–134, 137, 174  
Terceiro Setor 85, 91, 96  
Tutoria 59, 90, 95



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)