

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CARIRI CEARENSE:

PRÁTICAS, SABERES,
EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO



CÍCERO EDINALDO DOS SANTOS
FRANCIONE CHARAPA ALVES
(ORGANIZADORES)



PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CARIRI CEARENSE:

PRÁTICAS, SABERES,
EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO



CÍCERO EDINALDO DOS SANTOS
FRANCIONE CHARAPA ALVES
(ORGANIZADORES)

**PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CARIRI CEARENSE:
PRÁTICAS, SABERES, EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO**

1ª Edição

Quipá Editora
2026

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão das Normas da Língua Portuguesa: Francione Charapa Alves, Cicero Edinaldo dos Santos e Alessandro Alencar Moura.

Financiamento: Este livro é financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)

Número do processo: FDP-0213-00107.01.00/23
Edital/Chamada: nº 09/2023- FUNCAP/Bolsa de pós-doutorado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisa e formação docente no Cariri cearense : práticas, saberes, experiências em educação / Organizado por Cícero Edinaldo dos Santos e Francione Charapa Alves. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2026.

140 p. : il.

ISBN 978-65-5376-552-8

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-552-8

Cap. 1: 10.36599/qped-978-65-5376-552-8.001 [...]

Cap. 9: 10.36599/qped-978-65-5376-552-8.009

1. Formação de professores – Cariri (CE). 2. Educação – pesquisas. I. Santos, Cícero Edinaldo dos. II. Alves, Francione Charapa. III. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em maio de 2026.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta obra foi possível graças à contribuição direta e indireta de inúmeras pessoas e instituições, às quais registramos nossos sinceros agradecimentos.

Agradecemos, em primeiro lugar, à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro disponibilizado para a realização deste estudo a partir do Projeto: FDP-0213-00107.01.00/23

Agradecemos à Universidade Federal do Cariri (UFCA) pelo espaço e pelo tempo destinados à realização de estudos e pesquisas, bem como pelos recursos e pelo estímulo necessários ao desenvolvimento dessa obra.

Agradecemos aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCA, cujas reflexões, parcerias acadêmicas e contribuições epistemológicas foram fundamentais para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas

Agradecemos aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCA que, por meio de diálogos, reflexões e questionamentos instigantes, contribuíram de modo significativo para a ampliação de nossos estudos e dos seus próprios itinerários formativos.

Agradecemos às nossas famílias e às pessoas próximas pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e pela confiança ao longo de todo o processo de escrita. O suporte afetivo foi indispensável para a conclusão desta obra.

Por fim, agradecemos aos leitores, cuja curiosidade intelectual e interesse conferem sentido último a este trabalho. Que as reflexões aqui propostas possam contribuir, ainda que modestamente, para o debate acadêmico e para o avanço de novos conhecimentos e saberes pedagógicos.

PREFÁCIO

A contínua permanência de múltiplos sujeitos no âmbito da educação, seja na condição de estudantes, docentes ou gestores, aponta para a necessidade imanente de que esses sujeitos compreendam seu entorno como um espaço de reflexão e, ao mesmo tempo, de investimento epistemológico na busca por uma inteligibilidade capaz de articular métodos, práticas e teorias. Nesse sentido, tal movimento também se relaciona com os temas emergentes no campo educacional, bem como com a efervescência dos diferentes agentes que coexistem nos processos de formação e de ação pedagógica. Ademais, a presença de corporalidades no espaço educacional passa a expressar a diversidade que se ajusta e se amplia na construção de novos saberes e de subjetividades. Dessa forma, a construção das experiências configura-se como inevitavelmente dialógica e polifônica, uma vez que se constitui a partir das múltiplas vozes e escutas que atravessam o campo educacional.

Nessa obra, vozes analíticas provenientes de professores, orientadores, estudantes em fase de conclusão de curso ou estágio de pós-doutorado, psicólogo educacional, estagiárias, professores da Educação Básica, supervisores de PIBID, pessoa Surda, Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais e, sobretudo, de sujeitos que têm em comum o interesse pela Educação pública e de qualidade, reúnem-se em torno de problematizações que adensam tanto a formação inicial quanto a continuada. Nesse contexto, tais interlocuções atravessam diferentes níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, produzindo e mobilizando experiências que se projetam para as futuras gerações de estudantes e educadores, bem como para os debates que ainda se constituirão, configurando, assim, um devir pedagógico ininterrupto.

Embora mobilizem métodos, técnicas e perspectivas de análise distintas, os estudos aqui reunidos compartilham uma mesma orientação metodológica, ancorada na abordagem qualitativa, a qual reconhece que as experiências vividas se constituem em contextos históricos, sociais e culturais específicos, nos quais os sujeitos estão situados. Essa abordagem demanda procedimentos investigativos sensíveis às percepções e concepções dos sujeitos, considerando-as como fontes legítimas de reflexão e de problematização da realidade educativa.

Além disso, por envolverem diretamente seres humanos, os estudos foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos que orientam a investigação científica,

assegurando o respeito à dignidade, à autonomia e à integridade dos participantes, bem como reafirmando o compromisso com a responsabilidade social na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, valorizam a escuta, a preservação dos relatos e a interpretação responsável das informações como princípios fundamentais da Pesquisa em Educação.

O Capítulo 1, intitulado de *Pesquisa-Ação Pedagógica na formação de professores-pesquisadores: uma experiência no Cariri cearense*, tem como objetivo refletir sobre essa modalidade investigativa na formação de professores-pesquisadores, com ênfase em sua configuração epistemológica e em sua operacionalização metodológica. Para tanto, tensionam-se as proposições formuladas por sua criadora, Maria Amélia Santoro Franco, com uma experiência formativa desenvolvida no Cariri cearense, evidenciando as potencialidades para a articulação entre teoria, prática docente e produção de conhecimento. Ademais, o capítulo também retrata o processo formativo que possibilitou a emergência dessa obra.

No Capítulo 2, *A prática leitora no curso de Pedagogia: percepções dos egressos da Universidade Federal do Cariri*. Atenta-se às nuances que perpassam a referida prática no processo de formação docente. Com base no método de estudo de caso, em entrevistas semiestruturadas e na Análise de Conteúdo, mapeia os modos pelos quais os egressos da UFCA percebem a leitura ao longo dos quatro anos de formação. A análise evidencia aspectos estruturais, afetivos e pedagógicos que atravessam esse percurso, contribuindo para a compreensão das relações estabelecidas entre leitura, formação acadêmica e construção da identidade docente.

O Capítulo 3, *O PIBID na formação inicial docente: percepções dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri*, dedica-se a investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma realidade situada. Por meio do método do estudo de caso, de entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo, analisa as experiências formativas vivenciadas pelos estudantes no âmbito do programa, destacando suas implicações para a construção da identidade profissional e para a aproximação entre universidade e escola.

O Capítulo 4, *Formação e atuação pedagógica dos mediadores escolares: implicações para a educação inclusiva*, atenta-se aos dizeres e fazeres de tais profissionais no município de Brejo Santo, Ceará. A partir de um estudo de caso e da utilização da Análise Textual Discursiva, indica-se a existência de uma forte articulação entre a formação desses

profissionais e suas atuações pedagógicas, destacando o papel que desempenham na consolidação de práticas educativas orientadas pelos princípios da educação inclusiva.

No Capítulo 5, *A ludicidade no processo de alfabetização: concepções de professoras do Ensino Fundamental*, busca-se compreender o papel da ludicidade no processo de alfabetização de crianças em uma escola pública municipal de Brejo Santo, Ceará. A partir do estudo de caso, de entrevistas semiestruturadas e da Análise de Conteúdo, sinaliza-se que as professoras estão atentas aos benefícios do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ressaltando sua importância como estratégia pedagógica capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem na alfabetização.

O Capítulo 6, *O desenho como instrumento de linguagem gráfica na educação infantil: potencialidades para a prática docente*, centra-se nas percepções que as crianças constroem sobre si mesmas por meio do desenho, em uma instituição pública de Educação Infantil localizada no município de Brejo Santo, Ceará. Fundamentado na pesquisa (auto)biográfica, em entrevistas mediadas pelo desenho e na Análise de Conteúdo, o estudo explicita o potencial dessa linguagem tanto como instrumento investigativo quanto como meio de expressão das experiências infantis.

No Capítulo 7, *A exposição infantil no TikTok: percepções dos estudantes do ensino fundamental*, visa refletir sobre os efeitos da exposição infantil no referido aplicativo, problematizando as experiências digitais vivenciadas por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. A partir do estudo de caso, do grupo focal e da Análise de Conteúdo, considera-se a importância de compreender os pontos de vista desse público infantil em relação à temática abordada, revelando um panorama de conhecimentos e carências que reforcem a urgência do diálogo sobre o tema na infância contemporânea.

O capítulo 8, *Ser homem, Ser mulher: reflexões sobre as identidades de gênero na escola*, analisa as concepções atribuídas por estudantes às identidades de gênero em uma escola localizada no município de Brejo Santo, Ceará. A partir do estudo de caso, da realização de grupo focal e da Análise de Conteúdo das respostas dos estudantes, evidencia-se que as identidades de gênero emergem como construções plurais, atravessadas por referências biológicas, expectativas normativas, valores morais, situações cotidianas e marcadores socioculturais específicos que influenciam os modos pelos quais essas identidades são compreendidas e vivenciadas no contexto escolar.

Encerrando a obra, o Capítulo 9, *Do cavalo-de-pau à boneca de sabugo: regulações de gênero e brincadeiras populares nas lembranças de velhos/as*, centra-se nas lembranças de velhos/as do distrito de São Felipe, localizado em Brejo Santo, Ceará. Por meio do

método da História Oral e da Análise Temática, revela aspectos marcantes das infâncias vividas na zona rural do interior cearense durante a segunda metade do século XX, evidenciando as relações entre cultura, memória e construção social dos gêneros.

Para que nossos olhos permaneçam vigilantes e cuidando da educação, leiam.

Dr. Francisco Raule de Sousa

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne estudos que discutem diferentes dimensões da formação e da ação pedagógica, tomando como referência experiências situadas no contexto sociocultural do Cariri cearense. A obra está vinculada às ações científico-pedagógicas do projeto de pós-doutorado intitulado *Formação de professores-pesquisadores: itinerários para a pesquisa científica dos saberes docentes no Cariri cearense*, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e desenvolvido junto à Universidade Federal do Cariri (UFCA), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Logo, constitui-se como resultado de processos de parceria, cooperação acadêmica e interlocução entre professores, pesquisadores e estudantes, construídos em diferentes espaços formativos do campus universitário e viabilizados pelo apoio institucional.

A obra apresentada tem origem em uma Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), entre os anos de 2023 e 2024, na disciplina de Pesquisa em Educação. Essa experiência evidenciou a potência da PAPe no ensino superior, ao promover processos formativos e investigativos que ajudam a ensinar pesquisando e pesquisar ensinando. Para além da elaboração dos projetos, as interações estabelecidas no âmbito do componente curricular ultrapassaram o período formativo inicial e se desdobraram em convites para orientação, coorientação e participação em bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), revelando a consistência dos vínculos acadêmicos constituídos ao longo dos processos.

Como decorrência dessa experiência, emergiu a iniciativa de registrar e aprofundar os estudos desenvolvidos nos TCCs, inicialmente por meio da produção colaborativa de artigos entre professores-pesquisadores, avaliadores, estudantes e seus respectivos orientadores, em um processo de mútua parceria e cooperação, e, posteriormente, pela organização deste livro. Desse modo, essa obra reúne, portanto, estudos amadurecidos ao longo dessa longa jornada, iluminando dimensões específicas dos estudos anteriormente desenvolvidos e fazendo florescer a “semente” gestada no contexto da PAPe.

Em todos os estudos, parte-se da ideia de que a experiência vivida, na formação ou na ação pedagógica, não se reduz ao acúmulo de acontecimentos ou de informações, mas refere-se àquilo que atravessa a vida dos sujeitos, produzindo sentidos e significados sobre o que se vive. Trata-se de um processo no qual os sujeitos se deixam afetar pelas situações,

relações e contextos que compõem o cotidiano educativo, elaborando entendimentos sobre si e/ou sobre os outros. Ao mesmo tempo, a experiência vivida constitui-se como fonte de produção de saberes docentes, na medida em que os sujeitos interpretam, reelaboram e mobilizam aquilo que vivem em determinadas trajetórias profissionais. Assim, as experiências de si e/ou dos outros se tornam foco de investigação, contribuindo para a produção de conhecimentos no campo educacional brasileiro.

Ao reunir esses estudos, a obra reafirma a centralidade da Pesquisa em Educação como princípio formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Trata-se, nesse sentido, de uma proposta que se configura como uma inovação no âmbito curricular, ao evidenciar o compromisso com os sujeitos e com os contextos nos quais a *práxis* educativa se constitui. Ademais, a obra convida à compreensão da Pesquisa em Educação não como um componente curricular isolado, seja neste ou em outros cursos de Pedagogia, mas, sobretudo, como um princípio formativo transversal, capaz de favorecer a construção de uma postura investigativa diante dos dizeres e dos fazeres que atravessam o cotidiano educacional, especialmente quando ancorados no estudo das experiências vividas.

Desse modo, espera-se que os estudos aqui reunidos possam fomentar novas investigações e inspirar novas investigações, orientadas pelo desejo não apenas de compreender, mas também de transformar os próprios sujeitos e as circunstâncias educacionais nas quais se inserem, fortalecendo, assim, o caráter crítico e reflexivo da Pesquisa em Educação.

Cícero Edinaldo dos Santos

Francione Charapa Alves

SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 **14**

PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-
PESQUISADORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CARIRI CEARENSE

Cícero Edinaldo dos Santos
Francione Charapa Alves

CAPÍTULO 2 **36**

A PRÁTICA LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES DOS
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

Cássia Fernanda Silva Martins
Darliane Silva do Amaral
Francione Charapa Alves
Cícero Edinaldo dos Santos
Francisco Raule de Sousa

CAPÍTULO 3 **49**

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

Ildéfio Rocha da Silva
Darliane Silva do Amaral
Francione Charapa Alves
Karine Pinheiro de Souza
João Batista Monte de Oliveira
Cícero Edinaldo dos Santos

CAPÍTULO 4 **61**

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MEDIADORES ESCOLARES:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Karla Cristhine Moura Barreto
Francisco Raule de Sousa
Cícero Edinaldo dos Santos
Lidiane Cristina Coelho
Lusmar Roosevelt Ibiapina

CAPÍTULO 5

73

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Mônica Pereira da Silva
Gercilene Oliveira de Lima
Francione Charapa Alves
Ana Paula dos Santos
Darliane Silva do Amaral
Cícero Edinaldo dos Santos*

CAPÍTULO 6

86

O DESENHO COMO INSTRUMENTO DE LINGUAGEM GRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

*Alana de Oliveira Inácio
Gercilene Oliveira de Lima
Francione Charapa Alves
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Ana Paula dos Santos
Cícero Edinaldo dos Santos*

CAPÍTULO 7

96

A EXPOSIÇÃO INFANTIL NO TIKTOK: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Avila Lacerda da Silva
Karine Pinheiro de Souza
Francione Charapa Alves
Cícero Edinaldo dos Santos
Francisco Raule de Sousa*

CAPÍTULO 8

105

SER HOMEM, SER MULHER: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

*Paula Ingryd da Rocha Silva
Francione Charapa Alves
Karine Pinheiro de Souza
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva
Cícero Edinaldo dos Santos
Darliane Silva do Amaral*

CAPÍTULO 9

121

DO CAVALO-DE-PAU À BONECA DE SABUGO: REGULAÇÕES DE GÊNERO E
BRINCADEIRAS POPULARES NAS LEMBRANÇAS DE VELHOS/AS

Maria Kariny Tavares de Luna

Cícero Edinaldo dos Santos

Francione Charapa Alves

Veridiane Rosa da Silva

Gercilene Oliveira de Lima

Francisca Sandra de Sousa

SOBRE OS AUTORES

136

SOBRE OS ORGANIZADORES

139

CAPÍTULO 1

PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CARIRI CEARENSE

*Cícero Edinaldo dos Santos
Francione Charapa Alves*

INTRODUÇÃO

A formação de professores-pesquisadores tem sido delineada por diversas matrizes epistemológicas, responsáveis por fundamentar concepções de conhecimento e critérios de validação científica. Apesar da pluralidade de perspectivas, há convergência quanto à imprescindibilidade de uma intencionalidade metodológica explicitada e coerente, sob risco de esvaziamento da dimensão investigativa da docência. Assim, epistemologia e metodologia não se configuram como instâncias autônomas nesse tipo de formação, mas como campos interdependentes que se condicionam e se retroalimentam.

Ainda que a importância da formação de professores-pesquisadores seja reiteradamente afirmada no contexto internacional, estudos da área evidenciam que, nas Instituições de Ensino Superior (IES), expressiva parte dos professores permanece distante da investigação sistemática de sua própria ação pedagógica (Pimenta, 2005b; Pimenta; Anastasiou, 2014). Tal constatação revela uma tensão entre o discurso formativo e as práticas efetivamente desenvolvidas nas IES. Não raramente, professores que nunca investigaram suas próprias ações pedagógicas assumem a responsabilidade de orientar outros a fazê-lo, em cursos de graduação e pós-graduação, o que fragiliza a coerência entre os dizeres e fazeres científico-pedagógicos.

Em contrapartida, os estudos também indicam que, ao tomarem sua ação pedagógica como foco de investigação, esses profissionais podem iniciar um processo formativo, que lhes permite afirmar-se como sujeitos capazes de se apropriar e mobilizar saberes oriundos de sua formação inicial e/ou continuada. Ademais, destacam a expansão do uso da pesquisa-ação, a qual vem se consolidando como um dos métodos mais recorrentes para a formação de professores-pesquisadores, uma vez que articula teoria e prática, ação e reflexão (Galleão; Franco, 2017; Gatti, 2003; Pesce; André, 2012).

Internacionalmente, a pesquisa-ação estrutura-se com base em cinco vertentes epistemológicas: a tradição americana, a britânica, a australiana, a latino-americana e a brasileira (Franco; Betti, 2018). Também conhecida como perspectiva crítico-dialética, a tradição brasileira mantém-se embasada em duas modalidades principais: 1) a Pesquisa crítico-colaborativa, proposta por Selma Garrido Pimenta (2005a; 2005b), e 2) a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), proposta por Maria Amélia Santoro Franco (Franco, 2005; 2016; 2019; 2025). Ambas orientam processos de formação docente, defendendo os professores como sujeitos epistêmicos, capazes de compreender e transformar a si mesmos e/ou o contexto em que atuam (Franco; Betti, 2018).

Apesar do aumento significativo de pesquisas fundamentadas na PAPe enquanto modalidade investigativa, permanece uma lacuna no que concerne à produção de estudos que sistematizam experiências nela ancoradas, particularmente aquelas voltadas à formação de professores-pesquisadores e às repercussões dessa abordagem no contexto da Educação Superior (Santos; Alves; Barbosa, 2025). Diante disso, emerge a seguinte questão: como elaborar uma PAPe voltada à formação de professores-pesquisadores, considerando sua configuração epistemológica e sua operacionalização metodológica?

Socializar as tecituras metodológicas de uma PAPe constitui estratégia fundamental para o fortalecimento dessa modalidade investigativa, especialmente na formação de professores-pesquisadores. Ademais, ao tornar explícitas a configuração epistemológica e a operacionalização metodológica que a orientam, amplia-se a compreensão do fazer científico e aprimora-se sua qualidade. Tal socialização pode, ainda, instigar e inspirar a elaboração de novas propostas de investigação.

Com base nessas considerações, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a utilização da PAPe na formação de professores-pesquisadores, com ênfase em sua configuração epistemológica e em sua operacionalização metodológica. Para tanto, aproxima as proposições formuladas por sua criadora (Franco, 2005, 2016, 2019, 2025) com uma experiência formativa realizada no Cariri cearense.

O estudo desenvolve-se em quatro momentos principais. Primeiramente, são apresentados fundamentos teóricos referentes à relação entre a formação de professores-pesquisadores e os métodos científicos de investigação da ação pedagógica. Em seguida, explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Posteriormente, procede-se à análise e discussão dos resultados à luz de uma revisão bibliográfica e de uma experiência formativa realizada no Cariri cearense. Por fim, apresentam-se breves considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da História, a formação de professores tem sido atravessada por disputas epistemológicas que refletem diferentes concepções de educação, de conhecimento e de sociedade. Essas disputas ultrapassam o âmbito estritamente acadêmico, pois se materializam em projetos distintos de profissionalização docente e de organização do trabalho educativo, configurados a partir de variados modelos formativos.

No modelo tecnicista, estruturado sob a lógica da racionalidade instrumental, a teoria é concebida como um conjunto de conhecimentos a ser simplesmente “aplicado” à prática. Assim, formar professores significa capacitá-los para executar procedimentos previamente definidos, frequentemente rotinizados e prescritos por instâncias externas ao contexto educacional. A centralidade recai na reiteração de métodos, técnicas e programas considerados eficazes, reforçando uma perspectiva de treinamento profissional. Tal concepção esvazia a dimensão criativa, interpretativa e ética da docência, ao restringir o processo formativo à aquisição de competências operacionais voltadas à implementação de diretrizes curriculares (Diniz-Pereira, 2011).

O modelo prático desloca o foco da mera capacitação técnica para a valorização da experiência do professor. Nesse enfoque, a formação passa a considerar a trajetória pessoal, as percepções, as motivações e os valores construídos no cotidiano educativo, destacando os limites e as potencialidades da prática. Ademais, privilegia-se processos reflexivos voltados à constituição da identidade profissional, compreendendo a prática como eixo central para a produção de saberes, bem como para a reivindicação de novas epistemologias (Diniz-Pereira, 2011; Tardif, 2014).

Já o modelo crítico aprofunda essa inflexão ao conceber a formação como *práxis*, unidade indissociável entre teoria e prática, situada histórica e socialmente. Nessa perspectiva, o professor é entendido como sujeito que, embora condicionado por estruturas institucionais, é também capaz de agir criticamente sobre elas e produzir saberes. A formação passa a ser vista como processo dinâmico e permanentemente desafiador, articulado aos fluxos e fricções com a prática. Há um convite para pensar os limites e potencialidades emergentes das experiências vividas (Diniz-Pereira, 2011; Franco, 2017; Freire, 2023).

A partir da segunda metade do século XX, em meio às disputas entre os modelos formativos em evidência, emerge a tendência de formação de professores-pesquisadores. Situada em um campo de tensões epistemológicas, essa tendência ora se aproxima do

modelo prático, ao enfatizar a investigação da experiência vivida no contexto educativo, ora dialoga com o modelo crítico, ao assumir a investigação como instrumento de análise e transformação das condições históricas da educação que sustentam e atravessam as experiências vividas.

A tendência assinala que, por meio da investigação sistemática da própria prática e/ou do contexto educacional, o professor amplia seu nível de consciência acerca dos fundamentos teóricos, dos condicionantes institucionais e das finalidades ético-políticas que orientam sua ação pedagógica. A investigação, nesse sentido, promove um movimento de reflexão e problematização que ultrapassa a dimensão operativa do ensinar, permitindo compreender a ação pedagógica a partir de novas perspectivas.

Apesar de sua potencialidade, a formação de professores-pesquisadores não depende exclusivamente da iniciativa e disposição de tais profissionais. Requer condições institucionais concretas; tempo destinado à investigação no interior da jornada de trabalho; inserção de componentes curriculares nos cursos de formação inicial e continuada; reconhecimento institucional da produção docente; existência de espaços coletivos de discussão e socialização das investigações realizadas, entre outros desdobramentos (André, 2012; Lüdke *et al.*, 2001). Além disso, a formação de professores-pesquisadores exige a adoção de métodos científicos coerentes com seus fundamentos epistemológicos, sejam eles de orientação prática e/ou crítica.

A palavra método, de origem grega (*méthodos*), designa, etimologicamente, um caminho de acesso, não um trajeto previamente estabelecido e rigidamente delimitado (Perissé, 2024). Com esse sentido, o método deixa de ser compreendido como um roteiro técnico, fixo e prescritivo, para ser concebido como movimento intencional e processual de produção de conhecimento. O método constitui princípio organizador do pensamento investigativo, pois disciplina o olhar, orienta a problematização da realidade e estrutura o percurso de produção do conhecimento (Ghedin; Franco, 2025).

No contexto da formação de professores-pesquisadores, os métodos podem ser organizados em dois grandes eixos: aqueles que se desenvolvem *sobre* a ação pedagógica e aqueles que se constituem *na* ação pedagógica.

No primeiro eixo, a pesquisa fundamenta-se em registros, narrativas, entrevistas e observações sistematizadas produzidas no contexto educacional, bem como em documentos e produções acadêmicas correlatas sobre a ação pedagógica. Inserem-se nesse grupo os estudos documentais, as revisões bibliográficas, os estudos de caso, entre outros métodos de cunho interpretativo. Nesse modelo, a pesquisa orienta-se

prioritariamente para compreender a ação pedagógica dos sujeitos em determinados contextos.

No segundo eixo, a pesquisa ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da ação pedagógica, integrando-se ao próprio movimento da prática e configurando-se como processo interventivo e transformador. Destacam-se, nesse grupo, as diferentes vertentes da pesquisa-ação. Nesse modelo, a pesquisa não se limita apenas à interpretação da ação pedagógica, mas intervém nela, articulando ciclos contínuos de planejamento, ação, reflexão e replanejamento.

A diferença central entre os dois eixos reside, portanto, na posição que a pesquisa ocupa em relação à ação pedagógica. Ambos, contudo, convergem na finalidade de qualificar a ação pedagógica por meio da pesquisa. Um pode ser seguido de outro, desde que se reconheça sua complementaridade e não sua oposição. A análise *sobre* a ação pedagógica pode fornecer fundamentos teóricos, categorias interpretativas e diagnósticos que subsidiem intervenções futuras; por sua vez, a investigação *na* ação pode aprofundar, tensionar e ressignificar as compreensões anteriormente produzidas. Nesse viés, mais do que eixos excludentes, trata-se de possibilidades metodológicas que podem compor um itinerário formativo mais amplo, no qual compreender a prática e transformá-la constituem momentos interdependentes. A alternância ou articulação entre esses eixos potencializa a formação de professores-pesquisadores, pois integra aprofundamento analítico e implicação prática, sistematização rigorosa e intervenção consciente.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo adotou a abordagem qualitativa, por considerá-la a mais adequada para a compreensão de fenômenos educacionais que envolvem a produção de sentidos e significados construídos nas e a partir das interações humanas, situadas em contextos espaço-temporais específicos. A abordagem qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes (Lüdke; André, 2022). Logo, mostrou-se pertinente para alcançar o objetivo proposto.

O estudo estruturou-se em dois momentos centrais. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de compreender a configuração epistemológica da PAPe, com ênfase em seu conceito e em suas características principais. O *corpus* da revisão foi composto por artigos voltados à sistematização de seus fundamentos, com destaque para as produções de sua idealizadora (Franco, 2005, 2016, 2019, 2025).

Em um segundo momento, com base nos registros de um caderno de anotações, apresentou-se a operacionalização metodológica da PAPe, à luz de uma experiência desenvolvida na disciplina de Pesquisa em Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Essa operacionalização contribuiu para o tensionamento crítico dos aportes identificados na revisão bibliográfica.

Para a análise das informações, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como uma técnica analítica vinculada à abordagem qualitativa que busca aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir da interpretação dos enunciados. A ATD constitui-se como um mergulho nos processos discursivos, visando à construção de compreensões reconstruídas dos textos analisados e à comunicação dos significados produzidos, assumindo o pesquisador como sujeito ativo, capaz de participar tanto da interpretação quanto da constituição de novos enunciados (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A ATD estrutura-se em três momentos centrais e interrelacionados: a unitarização, que consiste na desconstrução dos textos em unidades de significado; a categorização, que envolve o agrupamento dessas unidades em categorias emergentes; e o metatexto, momento em que se produz a síntese interpretativa dos achados da pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Seguindo essas etapas, a partir da leitura aprofundada do material bibliográfico e documental, emergiram múltiplas unidades de significado, que posteriormente foram organizadas em três categorias distintas: 1) a configuração epistemológica da PAPe enquanto modalidade investigativa e 2) a dinâmica procedimental da PAPe no contexto da formação de professores-pesquisadores. Evidenciou-se, ainda, a potência de tensionar a experiência vivida no Cariri cearense com as proposições formuladas pela criadora da modalidade investigativa. Desse movimento analítico, emergiu a categoria final de análise, intitulada “Pesquisa-Ação Pedagógica na formação de Professores-pesquisadores: uma experiência no Cariri cearense”, que também corresponde ao título desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões que se seguem evidenciam reflexões relevantes para a pesquisa em Educação, ao dialogarem com as proposições sistematizadas por Maria Amélia Santoro Franco acerca da modalidade investigativa denominada Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe). A partir da reflexão acerca da configuração epistemológica e da dinâmica operacional específica da PAPe, o estudo contribui para a consolidação e a

disseminação de referenciais comprometidos com essa modalidade. Além disso, busca ampliar o debate sobre sua constituição no campo educacional, especialmente no que se refere à formação de professores-pesquisadores.

A configuração epistemológica da PAPe

A pesquisa-ação emerge no século XX como uma iniciativa metodológica comprometida com a articulação entre investigação científica e transformação social. Seu marco inaugural é atribuído a Kurt Lewin, na década de 1940, ao propor uma modalidade investigativa orientada à resolução de problemas sociais concretos, estruturada em ciclos de planejamento, ação e reflexão (Lewin, 1970).

Em contraposição aos modelos positivistas, centrados na neutralidade e na separação entre sujeito e objeto, essa iniciativa metodológica inaugura a abordagem participativa, na qual os sujeitos envolvidos assumem o papel de coprodutores do conhecimento. Ao longo das décadas, a referida iniciativa inspirou e assumiu distintas vertentes, especialmente no campo educacional, onde passou a ser reconhecida como método científico capaz de articular teoria e prática, conhecimento e intervenção, reflexão e transformação (Franco; Betti, 2018).

No Brasil, a pesquisa-ação adquire densidade teórico-metodológica ao ser incorporada por pesquisadores comprometidos com os desafios e dilemas da ação pedagógica. Fundamentada em referenciais da Filosofia, das Ciências Humanas e Sociais e das pedagogias críticas, a pesquisa-ação supera a compreensão restrita de método científico-interventivo e afirma-se como método científico-formativo.

No interior das vertentes críticas da pesquisa-ação, insere-se a PAPe, sistematizada por Franco (2005, 2016, 2019, 2025) como desdobramento de seus estudos teórico-práticos com/ a partir da pesquisa-ação. Desde sua concepção inicial, a PAPe afirma-se como uma modalidade comprometida com a indissociabilidade entre compreensão crítica e transformação da prática docente, assumindo a formação dos sujeitos como dimensão constitutiva do processo investigativo. Assim, ultrapassa a lógica interventiva imediata e fundamenta-se em bases epistemológicas que reconhecem a ação pedagógica como *locus* de produção de saberes, incluindo aqueles emergentes a partir das experiências vividas.

Ao longo de aproximadamente duas décadas (2005-2025), a configuração epistemológica da PAPe foi progressivamente construída, explicitada, tensionada e reelaborada, culminando na consolidação de uma configuração própria que a distingue no

âmbito da pesquisa em Educação. Enquanto modalidade, oriunda da vertente crítica, a PAPe surge:

[...] não como técnica instrumental ou recurso metodológico, entre outros, mas como expressão viva de uma epistemologia crítica, construída na e com a *práxis* educativa, em diálogo com os sujeitos que resistem. A PAPe nasce do chão da escola, da escuta ativa de quem nele vive e luta, e da urgência de devolver ao professor e à professora seu lugar de sujeitos pensantes, criadores de conhecimento e articuladores de sentidos pedagógicos enraizados em contextos concretos (Franco, 2025, p. 2).

A PAPe ultrapassa a dimensão técnico-instrumental do método para constituir-se como uma modalidade que se concebe e se realiza no interior dos processos educacionais. Assim, “[...] não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir para a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas” (Franco, 2016, p. 515-516). Do ponto de vista da formação docente, institui-se como uma alternativa formativa na qual o professor se constitui simultaneamente como sujeito da ação e sujeito que se forma na e pela ação pedagógica.

Ao afirmar que a formação se dá no e pelo processo investigativo, a PAPe reconhece o(a) professor(a) como sujeito epistêmico, capaz de interpretar, transformar e produzir conhecimento a partir de sua própria prática. Essa concepção contribui para ressignificar o lugar do saber docente e para fortalecer a identidade profissional, em uma perspectiva crítica e emancipatória (Franco, 2025, p. 13).

Ao reconhecer os professores como sujeitos epistêmicos, a PAPe desloca o eixo da produção de conhecimento para o interior da *práxis* educativa. Logo, o professor deixa de ocupar uma posição periférica ou instrumentalizada e passa a constituir-se como sujeito cognoscente da *práxis* educativa, capaz de compreender e transformar a realidade educacional a partir da reflexão sobre sua própria experiência.

De modo específico, a prática deixa de ser compreendida como mera instância de aplicação de teorias externas e afirma-se como espaço epistemológico de produção, no qual os dizeres e fazeres cotidianos tornam-se tema de interpretação, problematização e ressignificação. A teoria, por sua vez, deixa de assumir um caráter prescritivo ou normativo e passa a constituir-se como mediação analítica e crítica, que ilumina a experiência vivida, amplia seus horizontes de compreensão e tensiona suas contradições. Nesse movimento dialético, teoria e prática não se apresentam como polos hierarquizados, mas como dimensões constitutivas de um mesmo processo formativo-investigativo. A produção de

conhecimento emerge, assim, do entrelaçamento entre ação e reflexão, configurando a PAPe como modalidade que articula formação e investigação em uma mesma dinâmica epistemológica.

Ao contrário da pesquisa-ação clássica, a PAPe caracteriza-se por maior flexibilidade metodológica, uma vez que acompanha o fluxo da *práxis* educativa e se organiza a partir dela. Essa flexibilidade, contudo, não implica ausência de rigor. Ao contrário, mantém exigências próprias de uma investigação científica: deve estar vinculada a projetos institucionais, submeter-se a procedimentos éticos, assegurar que os participantes conheçam seus objetivos e pressupor certa abertura nos tempos e espaços escolares (Franco, 2025).

Desse modo, em contextos marcados por rigidez organizacional, fragmentação disciplinar e reduzida circulação de sujeitos, não se viabiliza a realização de uma PAPe, mas apenas o desenvolvimento de uma ação pedagógica mais sistematizada. Nessas circunstâncias, a prática docente pode ser investigada posteriormente, porém por meio de outras abordagens qualitativas, como estudos de caso, pesquisas etnográficas ou pesquisas narrativas fundamentadas em registros e observações externas.

A PAPe vale-se de princípios estruturantes que servem como “núcleos articuladores que orientam a prática investigativa em sua complexidade e vitalidade” (Franco, 2025, p. 10). Esses princípios conferem singularidade à proposta e a diferenciam de outras modalidades de pesquisa-ação, tanto no campo educacional quanto em outros contextos investigativos. Os princípios estruturantes da PAPe são: formação, implicação, coletividade, escuta pedagógica, reflexividade crítica e espiralidade (Franco, 2025). Tais princípios constituem uma base epistemológica consistente, a qual sustenta e fortalece os seus fundamentos.

Diferentemente de outros métodos, a PAPe reconhece que a formação também se constrói no e com o contato com a própria prática docente. Assim, torna-se crucial aproximar esses dois campos, atentando-se às suas tensões, contradições e desdobramentos. Trata-se de romper com visões dualistas que oscilam entre a negação das influências mútuas ou a suposição de que se trata de campos separados, que não podem, ou não devem, ser investigados em articulação.

A PAPe parte do princípio de que a formação é um processo permanente, que “ocorre pela problematização, pelo deslocamento de certezas, pela reelaboração de sentidos” (Franco, 2025, p. 11). Nessa perspectiva, formar e ser formado constituem processos

simultâneos, marcados por fluxos e fricções contínuas entre dizeres e fazeres que demandam descrição e análise constante.

A PAPe distancia-se das bases positivistas que sustentam modelos de investigação centrados na objetividade e na observação distanciada dos fatos e/ou acontecimentos. Acolhe e valoriza a implicação de quem ousa pesquisar a própria prática docente, ou seja, rejeita a neutralidade investigativa, reconhecendo que a implicação “se dá tanto no envolvimento pessoal quanto na responsabilidade ética diante dos sujeitos investigados. Não há exterioridade: há presença consciente e crítica” (Franco, 2025, p. 10). A implicação requer um compromisso com os sentidos do que se diz e do que se faz, bem como com as consequências das escolhas em determinados contextos.

Implicar-se é, portanto, estar inteira e conscientemente envolvido com o processo formativo, reconhecendo que a prática docente carrega o potencial tanto de formar quanto de deformar os sujeitos envolvidos. Logo, não se trata de uma ação neutra ou meramente técnica, mas de uma prática historicamente construída, que exige intencionalidade e posicionamento político (Franco, 2012).

Do início ao fim, a PAPe exige uma constante reflexividade crítica, que se manifesta como uma “condição para que o conhecimento não se cristalize, mas se mantenha em movimento, atento às tensões e aberto às transformações” (Franco, 2025, p. 11). A reflexividade crítica não é um exercício intelectual abstrato, mas uma atitude investigativa comprometida com o acolhimento e surgimento de saberes docentes, inclusive daqueles que ainda não eram sabidos ou nomeados, mas que emergem na e por meio da ação pedagógica. Trata-se também de uma postura ética que reconhece a produção de conhecimento como um processo em movimento, sensível às rupturas, contradições e potências que se manifestam em sua dinâmica interna.

A PAPe também se vale da escuta pedagógica, valorizando-a não apenas como um ato receptivo, mas como uma atitude ética diante dos outros. Nessa perspectiva, escutar é “reconhecer o outro como sujeito de saber, é permitir que a linguagem da experiência tenha espaço no processo de investigação” (Franco, 2025, p. 10). A escuta, portanto, torna-se uma via de reconhecimento de saberes, promovendo deslocamentos no olhar investigativo. Trata-se de um gesto emancipatório que promove a aproximação entre os sujeitos implicados no processo investigativo, independentemente de suas posições, sejam eles pesquisadores ou sujeitos participantes da investigação.

Ao contrário do que costuma ocorrer em algumas investigações pautadas na pesquisa-ação, a PAPe recusa a ideia de que “doutores colaboram com os sujeitos da

prática”, como se os detentores de conhecimento estivessem de um lado e os aplicadores de outro. Em vez disso, afirma uma perspectiva em que profissionais atuam juntos, em coletivo, aprendendo, agindo e formando-se mutuamente a partir de determinadas experiências. Assim, a PAPE não anula as posições ocupadas pelos sujeitos, sejam professores ou pesquisadores, mas busca redesenhar essas posições, criando laços de participação e empoderamento (Franco, 2016). Em vez de estabelecer relações verticais, aposta na construção de relações horizontais que emergem da ação conjunta.

A partir do princípio da coletividade, a PAPE reitera que o conhecimento produzido não resulta de uma lógica de mensuração e controle, mas de uma construção coletiva entre uns e outros.

[...] Isso não significa homogeneidade, mas encontro entre singularidades. A investigação se estrutura como um processo dialógico, em que os sujeitos constroem juntos os sentidos da prática, partilham perguntas, confrontam interpretações e elaboram sínteses. A coletividade é vivida como corresponsabilidade na investigação e na ação (Franco, 2025, p. 11).

Embora não adote uma padronização rígida para a sua construção metodológica, a PAPE tende a ser estruturada em espirais cíclicas (Lewin, 1970), nas quais cada ciclo incorpora os aprendizados do anterior, promovendo reajustes tanto na prática quanto no conhecimento produzido. As espirais cíclicas são vistas como um dos princípios estruturantes que:

[...] permitem o tempo necessário para que os sujeitos percebam a vida que se organiza e se reorganiza, para que tomem consciência e responsabilidade pelas ações que desencadeiam processos de transformação. Elas expressam a articulação entre totalidade e singularidade – quando o todo invade as partes e as partes tensionam o todo – e abrem espaço para a reflexão situada que cria condições para a mudança. Trata-se de um movimento que se dá sempre no coletivo, compreendido não como a soma dos indivíduos, mas como espaço de implicação e invenção partilhada (Franco, 2025, p. 8).

As espirais cíclicas funcionam como instrumento de reflexão avaliativa, autoformação individual e coletiva, amadurecimento das compreensões e/ou articulação entre pesquisa e ação pedagógica (Franco, 2005). Uma de suas possíveis organizações abrange: 1) a identificação do campo e dos participantes, 2) a elaboração de um diagnóstico preliminar da situação, 3) o planejamento, 4) a implementação e 5) o monitoramento da ação pedagógica, bem como 6) a avaliação dos resultados e 7) a proposição de aperfeiçoamentos.

Cada retorno ao ponto inicial se dá em um patamar distinto, qualitativamente superior, resultante das mediações teóricas, das reflexões cotidianas e das transformações produzidas pela própria ação pedagógica. Nesse viés, o movimento espiralado expressa a incorporação de novas determinações, tensões e sentidos, conferindo maior densidade analítica ao processo. Trata-se, portanto, de uma dinâmica que possibilita o adensamento teórico-crítico da prática, ao mesmo tempo em que reconhece o caráter histórico, inacabado e contraditório da produção do conhecimento.

A dinâmica operacional da PAPe na formação de professores-pesquisadores

A PAPe fundamenta-se na flexibilidade metodológica, o que a afasta de modelos rígidos sustentados por fases estanques e arbitrárias. Em lugar dessa linearidade, sua dinâmica operacional apoia-se em “processos pedagógicos intermediários” (Franco, 2005, 2025), os quais favorecem a centralidade da *práxis*, bem como sua valorização e viabilidade como eixo estruturante da investigação. Entre esses processos, destacam-se: 1) a construção da dinâmica do coletivo, 2) a resignificação de espirais cíclicas como forma de desenvolvimento contínuo, 3) a produção de conhecimentos e a socialização de saberes, 4) a análise/redireção e avaliação das práticas, e 5) a conscientização acerca de novas dinâmicas compreensivas emergentes no processo formativo (Franco, 2005, 2025).

Entre o final de 2023 e os primeiros meses de 2024, foi vivenciada uma experiência orientada pela dinâmica operacional apresentada anteriormente. Nesse contexto, com respaldo e apoio institucional, a professora responsável pela disciplina Pesquisa em Educação, ofertada no curso de Pedagogia na UFCA, convidou seu supervisionando de estágio pós-doutoral para contribuir com a mediação das atividades junto à turma, contribuindo para o fortalecimento das discussões acadêmicas e para a qualificação do processo formativo dos estudantes.

Na ocasião, o projeto de pós-doutorado tinha como objetivo investigar o processo de formação de professores-pesquisadores, com ênfase na construção de itinerários voltados à pesquisa científica dos saberes docentes. O acompanhamento do desenvolvimento de uma disciplina inserida na formação inicial mostrou-se como uma estratégia pertinente e coerente com os propósitos do projeto, uma vez que os saberes docentes deixariam de ser concebidos como um repertório fixo e passariam a ser compreendidos como construções históricas, situadas e em constante transformação, produzidas nas interações cotidianas.

A referida disciplina organizava-se com carga horária total de 64 horas, sendo 16 horas destinadas a atividades teóricas e 48 a atividades práticas, tendo como eixo central a elaboração de projetos de pesquisa, etapa fundamental na trajetória formativa dos estudantes rumo à construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No período letivo em questão, a turma era composta por 17 estudantes, sendo 15 que se identificaram com o gênero feminino e 2 com o gênero masculino.

Desde a primeira aula, os estudantes reconheceram a relevância da Pesquisa em Educação em sua área de formação, isto é, no curso de Pedagogia, todavia também manifestaram inseguranças prévias. Essas inseguranças estavam, sobretudo, relacionadas às suas percepções sobre a estrutura e a escrita do projeto de pesquisa, bem como ao tempo dedicado à elaboração desse gênero textual. De forma enfática, os estudantes expressaram a necessidade de acompanhamento contínuo ao longo das 48 horas destinadas à prática de pesquisa na disciplina, argumentando que não se sentiam suficientemente preparados para elaborar os projetos de modo autônomo, sem o suporte de uma mediação presencial.

Embora a divisão da disciplina em duas partes estivesse prevista no currículo do curso, foram os próprios estudantes que sinalizaram que essa organização poderia comprometer a profundidade de seu processo formativo. As manifestações da turma evidenciaram a necessidade de repensar o planejamento da disciplina, buscando um equilíbrio entre as finalidades previamente definidas pela instituição e as demandas emergentes dos sujeitos em formação.

A conjuntura citada anteriormente revelou-se especialmente propícia para a realização de uma experiência com a PAPe, uma vez que articula demandas reais dos sujeitos envolvidos e condições favoráveis à investigação. De um lado, havia o projeto de pós-doutorado em andamento, voltado à formação de professores-pesquisadores, cujo propósito central era tomar as práticas docentes como foco de estudo; de outro, emergia, por parte dos estudantes, a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e próximo na elaboração de seus projetos de pesquisa.

Considerando que parte da turma não dispunha de *notebook*, não tinha condições de adquiri-lo ou enfrentava limitações de acesso à internet em casa, os próprios estudantes propuseram que as atividades fossem realizadas no laboratório de informática da instituição. Essa iniciativa evidenciou o protagonismo discente na definição dos percursos e interesses formativos. A proposta foi acolhida e, em seguida, procedeu-se à solicitação de reserva do laboratório para a realização dos encontros às segundas e/ou sextas-feiras.

Após a escolha do tempo e do espaço institucional, considerou-se que a PAPE poderia ser desenvolvida por meio de distintos dispositivos pedagógicos, a fim de favorecer as interações entre os sujeitos envolvidos. Esses dispositivos são definidos como práticas que emergem das relações e das perguntas que movem a pesquisa, “configurando-se como modos de construir com o outro os caminhos da investigação e da formação” (Franco, 2025, p. 16).

Entre os dispositivos pedagógicos, destacam-se, especialmente, os encontros de formação, que “[...] se configuram como trocas de experiências e saberes, podendo integrar teorias e problemas da prática” (Franco, 2025, p. 16). Os encontros de formação representam momentos importantes de apropriação e mobilização de saberes, tanto pelos professores pesquisadores, que refletem sobre suas práticas docentes, quanto pelos estudantes, que se aproximam da pesquisa de modo ativo. Ademais, reforçam que os saberes estão intrinsecamente envolvidos com as experiências vividas.

Desde o início dos encontros de formação, argumentou-se que a participação dos estudantes deveria ser orientada pelo desejo, pela anuência e pelo engajamento consciente dos sujeitos em oposição ao “cabresto institucional” (Franco, 2019, p. 368), entendido como uma forma de participação compulsória e imposta pelas estruturas formais. A aceitação majoritária da proposta apresentada revelou sua pertinência, bem como o reconhecimento, por parte dos estudantes, de que suas vozes estavam sendo efetivamente consideradas e continuariam a ser ao longo da ação pedagógica.

A realização da ação pedagógica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os estudantes foram devidamente informados sobre os objetivos, os procedimentos e os possíveis desdobramentos da ação pedagógica.

Assim, a participação foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido, compreendidos como instrumentos que asseguram aos participantes o direito à confidencialidade, ao anonimato e à possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo acadêmico ou pessoal. Ademais, a assinatura voluntária desses documentos reforçou o compromisso ético com o respeito à autonomia dos sujeitos, à integridade das informações fornecidas e à proteção de seus direitos, valores e dignidade, no contexto da formação acadêmica e da pesquisa científica.

Nos encontros de formação, adotou-se a mediação dialógica, realizada de modo coletivo e individual, como principal estratégia de ensino. Compreendida à luz de uma perspectiva freiriana, a mediação dialógica não se reduz a uma técnica comunicativa, mas configura-se como um posicionamento ético-político diante do ato educativo. A mediação dialógica funda-se no diálogo como encontro horizontal entre sujeitos históricos, inacabados e cognoscentes. Assim, quem forma não ocupa o lugar de quem deposita conteúdos, mas o de quem problematiza, provoca e aprende com quem está sendo formado (Freire, 2023).

No laboratório, as atividades iniciavam-se com reflexões sobre os projetos de pesquisa, que eram partilhados, problematizados e continuamente revisitados no coletivo. Em seguida, realizava-se o acompanhamento individualizado, com o propósito de acolher as demandas específicas de cada estudante. Ao final, retomavam-se as atividades desenvolvidas, com a finalidade de sintetizar as aprendizagens do dia e definir os encaminhamentos para a semana seguinte. Logo, a dinâmica entre reflexão, ação e retorno reflexivo estruturava-se em um fluxo dialético, sustentando a implementação da ação pedagógica, mas também seu monitoramento.

A PAPE reconhece que o processo investigativo deve acolher o imponderável: “Não há etapas fixas; há um contínuo planejar; refletir; registrar e discutir os avanços; socializar as compreensões” (Franco, 2019, p. 366). O planejamento não equivale a uma fase estanque ou linear, mas a um movimento contínuo, que exige atenção constante e abertura às demandas emergentes. Já o monitoramento consiste no acompanhamento sistemático dessa implementação, com a finalidade de identificar avanços, desafios e possibilidades de aperfeiçoamentos. Ambos os processos são interdependentes e constituem dimensões fundamentais para a efetiva viabilização da ação pedagógica.

Com essa compreensão, durante o processo de implementação da ação pedagógica, constatou-se que os estudantes passaram a buscar, de modo crescente, acompanhamento individualizado por parte dos professores-pesquisadores. Essa demanda emergiu, sobretudo, da necessidade de receber orientações mais específicas sobre a elaboração dos projetos, esclarecer dúvidas conceituais e obter devolutivas personalizadas que considerassem o ritmo, as ideias e limitações de cada um. A procura por acompanhamento individualizado revelou-se um indicativo positivo da ação pedagógica, ao mesmo tempo em que evidenciou a importância de uma postura sensível às singularidades dos estudantes, bem como a importância do acompanhamento presencial.

Além disso, a partir do monitoramento da ação pedagógica, observou-se que a participação inicial de alguns estudantes era tímida, marcada por receios e inseguranças em

relação à exposição pública de suas ideias, especialmente em situações de interação com os colegas. Paralelamente, observou-se que outros estudantes demonstravam maior desenvoltura na argumentação e defesa de seus pontos de vista, em parte devido a um domínio prévio de habilidades discursivas relacionadas à leitura e à escrita acadêmica.

Diante dessa heterogeneidade, optou-se por um ajuste estratégico, voltado à promoção de uma rede de cooperação entre os estudantes, de modo a favorecer a participação mais equitativa. Incentivou-se que os próprios estudantes se apoiassem mutuamente no processo de elaboração dos projetos, favorecendo uma dinâmica de cooperação entre pares. Assim, aos poucos, os estudantes passaram a se organizar espontaneamente em duplas ou trios, constituídos por laços de afinidade e afetividade, compartilhando dicas de leituras e modos de escrita no laboratório. Esse ajuste se tornou crucial para a elaboração dos projetos, na medida em que criaram um ambiente propício para que os estudantes se sentissem encorajados a compartilhar dúvidas e trocar resoluções. Ademais, possibilitaram o fortalecimento dos vínculos interpessoais, promovendo um ambiente marcado pelo acolhimento e pela confiança mútua.

A partir do monitoramento da ação pedagógica, constatou-se também que alguns estudantes não estavam conseguindo desenvolver seus projetos dentro do tempo inicialmente estipulado, em razão de múltiplos fatores. Em diferentes momentos, os próprios estudantes relataram que demandas de ordem emocional estavam interferindo no processo de elaboração dos projetos, comprometendo as demandas de leitura e escrita acadêmica. Observou-se que, mesmo com o apoio dos colegas e com a atuação dos professores-pesquisadores durante as atividades desenvolvidas no laboratório, tais dificuldades ainda persistem, evidenciando a necessidade de uma reorganização da ação pedagógica.

Diante dessa situação, em meados da disciplina, os professores-pesquisadores propuseram que os estudantes interessados em receber uma orientação adicional registrassem seus nomes em uma lista, o que resultou em um grupo de aproximadamente seis participantes. A partir do diagnóstico, foi elaborado um miniplano de acompanhamento *online*, via *Google Meet*, com dias e horários previamente definidos e compatíveis com as demais atividades curriculares do curso. Nesse formato, cada estudante dispunha de cerca de trinta minutos para explicitar suas principais dúvidas, possibilitando que os professores-pesquisadores realizassem intervenções mais diretas e focalizadas, visando à superação dos entraves identificados e ao fortalecimento do processo formativo.

Realizados em três ocasiões distintas, esses encontros de orientação adicional produziram efeitos significativos no processo de elaboração dos projetos, qualificando a

delimitação dos problemas de pesquisa, o alinhamento teórico-metodológico e a consistência argumentativa das propostas. Contribuíram para que os estudantes reconhecessem possibilidades concretas de superação dos entraves identificados, favorecendo avanços tanto na organização das ideias quanto na escrita acadêmica. Ademais, propiciaram o estabelecimento de uma relação distinta entre estudantes e professores-pesquisadores, marcada pela camaradagem e pela confiança mútua. Observou-se, ainda, que, nos encontros presenciais subsequentes, esses estudantes passaram a se mostrar progressivamente mais participativos nas atividades propostas.

Os ajustes descritos foram possíveis porque os professores-pesquisadores compreenderam, à luz dos fundamentos da PAPe, que o grupo era constituído por sujeitos com trajetórias, ritmos e necessidades diversas, que não apenas deveriam ser respeitadas, mas também valorizadas como parte constitutiva do processo formativo. O reconhecimento dessa heterogeneidade favoreceu a adoção de práticas docentes mais sensíveis e flexíveis, contribuindo tanto para o fortalecimento da autonomia dos estudantes quanto para a qualificação das interações pedagógicas estabelecidas dentro e fora do laboratório.

Ao final da disciplina, a fim de avaliar os resultados da ação pedagógica, aplicou-se um questionário *online*, elaborado no *Google Forms*. O instrumento teve como finalidade identificar as percepções dos estudantes quanto à elaboração dos projetos de pesquisa, considerando os aportes formativos proporcionados pela ação pedagógica ao longo do processo. Composto por perguntas abertas, o questionário *online* possibilitou uma análise das experiências vivenciadas, permitindo identificar aspectos da ação pedagógica sob a perspectiva dos próprios estudantes.

Embora cientes das limitações inerentes ao uso de questionários *online*, como a possibilidade de evasão parcial de respostas e a dificuldade de aprofundamento em determinadas questões, os professores-pesquisadores optaram por esse instrumento por considerá-lo adequado à obtenção de informações de cunho subjetivo. Além disso, o uso do *Google Forms* mostrou-se funcional tanto pela familiaridade dos estudantes com a plataforma quanto pela praticidade na organização e sistematização das informações agrupadas.

O questionário *online* não foi elaborado antecipadamente. Sua construção ocorreu apenas nos últimos encontros, tomando forma a partir das inquietações surgidas no próprio itinerário investigativo e formativo, e não de um conjunto pré-definido de perguntas. As respostas obtidas tornaram-se um *feedback* valioso para os professores-pesquisadores, favorecendo uma análise crítica da ação pedagógica. A partir das respostas obtidas, tornou-

se possível delinear oportunidades de aperfeiçoamento da ação pedagógica realizada, bem como destacar os aspectos que emergiram durante o seu desenvolvimento.

Alguns resultados e discussões acerca da ação pedagógica, com base no questionário *on-line*, foram publicados no artigo “A pesquisa na prática docente: desvendando os dizeres e fazeres dos professores no curso de Pedagogia” (Santos; Alves; Barbosa, 2025), constituindo-se em uma oportunidade de divulgação dos saberes docentes produzidos e mobilizados a partir da PAPe.

Considerou-se que a consciência dos limites de uma ação pedagógica constitui exercício indispensável à avaliação da PAPe. Ainda que epistemologicamente fundamentada, nenhuma ação pedagógica é capaz de sanar todos os problemas de um curso, tampouco de atender integralmente às singularidades e necessidades de todos os estudantes. Reconhecer tais limites, contudo, não implica fragilizar a intervenção proposta, mas qualificá-la: permite delimitar seu alcance, fortalecer sua coerência analítica e sustentar dizeres e fazeres mais realistas, comprometidos com transformações historicamente possíveis, em contraposição a promessas totalizantes.

Conforme sustenta a idealizadora da PAPe (Franco, 2025), uma investigação desenvolvida nesta modalidade não se esgota na divulgação de resultados em publicações acadêmicas. Seus desdobramentos ultrapassam o plano textual e incidem sobre a trajetória dos sujeitos envolvidos, produzindo efeitos formativos duradouros. Ao fortalecer vínculos e fomentar processos de formação compartilhada, a PAPe abre caminhos para a construção de novos modos de ser e de estar no mundo.

Tal constatação confirmou-se na experiência desenvolvida com os estudantes do curso de Pedagogia da UFCA. As relações estabelecidas entre professores-pesquisadores e estudantes não se encerraram com o término do componente curricular; ao contrário, mantiveram-se e aprofundaram-se para além do período formativo inicial. No âmbito da própria turma, emergiram convites para orientação, coorientação e participação em etapas subsequentes da trajetória acadêmica, como a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a atuação em bancas avaliadoras, evidenciando a consistência dos vínculos formativos construídos a partir da ação pedagógica.

Segundo os depoimentos dos estudantes, a ação pedagógica mostrou-se decisiva em suas trajetórias formativas, sobretudo por contribuir para o enfrentamento dos desafios inerentes à Pesquisa em Educação, campo que ainda demanda investimentos contínuos de ordem pessoal, curricular e institucional. Para além da ampliação da participação e do fortalecimento do protagonismo discente, a experiência favoreceu a construção de uma

identidade profissional também ancorada na pesquisa, compreendida como dimensão constitutiva do trabalho do/a pedagogo/a. Nesse sentido, a pesquisa deixou de ser percebida como mera exigência acadêmica e passou a ser assumida como princípio estruturante da formação e da atuação profissional, orientando modos de refletir, problematizar e intervir criticamente nos contextos educacionais.

Os desdobramentos dessa experiência evidenciaram a necessidade de registrar oficialmente os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos próprios estudantes após a defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Desse movimento emergiu o convite à proposição de publicações conjuntas, inicialmente por meio da elaboração cooperativa de artigos e, posteriormente, pela organização de um livro composto por produções decorrentes dos estudos realizados em parceria com os professores-pesquisadores, orientadores e membros convidados das bancas examinadoras. Em comum acordo, optou-se por focalizar, em cada texto, um tema ou questão central presente no TCC, aprofundando-o e desvelando novos contornos analíticos.

A retomada dos estudos ocorreu, portanto, não mais sob a pressão de notas ou exigências avaliativas, mas orientada pelo compromisso intelectual e pelo desejo de continuar pesquisando a Educação em suas múltiplas facetas e nuances. Nesse horizonte, o livro passou a simbolizar o registro de uma “semente” gestada no âmbito da PAPe, que extrapolou os limites de uma experiência formativa pontual e passou a germinar em outros tempos e espaços.

Mais do que um produto técnico-tecnológico vinculado ao projeto de pós-doutorado, o livro constitui a expressão concreta de um itinerário formativo-investigativo, ao materializar processos de amadurecimento intelectual, de afirmação da autoria acadêmica e de consolidação de um compromisso crítico e reflexivo com a formação de professores-pesquisadores na Educação Superior, bem como com a formação de pedagogos e pedagogas em processo inicial de qualificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a refletir sobre a utilização da PAPe na formação de professores-pesquisadores, com ênfase em sua configuração epistemológica e em sua operacionalização metodológica. Para tanto, aproximou as proposições elaboradas por Maria Amélia Santoro Franco, criadora dessa modalidade investigativa, com uma

experiência formativa realizada no Cariri cearense, buscando produzir uma síntese situada e teoricamente fundamentada.

A PAPe, enquanto modalidade investigativa vinculada ao método da pesquisa-ação, revelou-se plenamente viável na formação de professores-pesquisadores no Cariri cearense. Constatou-se que a PAPe promove um estilo de formação que ultrapassa a dimensão técnico-instrumental, favorecendo a integração entre teoria e prática, a emergência de novos conhecimentos e a apropriação e mobilização de saberes docentes. A PAPe instaura condições para que professores-pesquisadores em formação se constituam como sujeitos epistêmicos de sua própria *práxis*, assumindo a pesquisa como dimensão constitutiva do trabalho docente e revisitando criticamente as aproximações e os distanciamentos entre referenciais teóricos e práticas cotidianas.

Com a PAPe, a produção de conhecimento não se organiza a partir de uma exterioridade pretensamente neutra, mas emerge de um exercício situado, implicado e eticamente comprometido com a transformação de si e das circunstâncias vigentes. Ademais, os saberes docentes produzidos e mobilizados nesse processo deixam de ocupar um lugar periférico ou tácito e passam a ser reconhecidos como construções sistemicamente legítimas, passíveis de reflexão, problematização e socialização no contexto social e acadêmico. Desse modo, a PAPe contribui para deslocar tais saberes da invisibilidade, conferindo-lhes estatuto científico e integrando-os ao debate educacional mais amplo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, A. C. **Pesquisa Qualitativa Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 11-38.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. A. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949>. Acesso em: 23 jan. 2026.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em 15 nov. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe): sistematização de uma metodologia crítica construída na e com a práxis educativa. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, v. 10, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2352/780>. Acesso em: 01 set. 2025.

FRANCO, M. A. S. Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógica? In: AZEVEDO, C. B. **Docência em História: experiências de estágio supervisionado e a formação do professor-pesquisador**. Natal/RN: EDUFRRN, 2017. p. 14-24.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALLEÃO, A. M.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação em sala de aula: o professor universitário e a pesquisa da prática. **EstreiaDialogos**, v. 2, n. 1, p. 11-24, 2017. Disponível em: https://www.estreiaDialogos.com/_files/ugd/eb8d33_ca713899df8b4bee85183994e25fa3b4.pdf. Acesso em 01 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 16, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LÜDKE, M. *et al.* **O professor e a pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2022.

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

PERISSÉ, G. **Professores pesquisadores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2024.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/62>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005b.

SANTOS, C. E.; ALVES, F. C.; BARBOSA, A. P. L. A pesquisa na prática docente: desvendando os dizeres e fazeres dos professores no curso de pedagogia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. e867, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e867>. Acesso em: 16 dez. 2025.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA LEITORA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

*Cássia Fernanda Silva Martins
Darliane Silva do Amaral
Francione Charapa Alves
Cícero Edinaldo dos Santos
Francisco Raule de Sousa*

INTRODUÇÃO

A leitura constitui um dos referenciais centrais da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e suas atualizações. Essa legislação reafirma, entre os principais objetivos da Educação Básica, a plena alfabetização e a formação de leitores. No entanto, apesar desse respaldo normativo, persistem elevados índices de analfabetismo funcional, bem como um crescente desinteresse pela leitura nas escolas. Essa crise, contudo, não se limita à Educação Básica, estendendo-se de forma expressiva às Instituições de Ensino Superior (IES). Estudantes de distintas Licenciaturas, futuros professores da Educação Básica, reproduzem frequentemente o mesmo distanciamento em relação à leitura que se propõem, paradoxalmente, a combater.

Compreende-se que a universidade se apresenta como um espaço estratégico e potencial para romper com o ciclo de afastamento da leitura, especialmente no contexto da formação docente. No entanto, observa-se uma escassez de estudos que abordem, de maneira sistemática, a relação dos estudantes com a prática leitora. Essa lacuna na produção acadêmica contribui para a invisibilização do fenômeno e para a ausência de uma problematização crítica sobre o papel da prática leitora no processo formativo (Carvalho, 2002; Pozzetti, 2007; Rezende, 2010).

Ao longo do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Cariri (UFCA), uma das autoras deste estudo observou que a prática leitora entre os colegas de curso revelava não apenas entraves significativos, mas também potencialidades latentes no processo formativo. Essa observação constituiu-se como ponto de partida para uma reflexão mais ampla, de caráter coletivo e socialmente relevante, culminando na consolidação do interesse pela

temática. Ademais, fez emergir a seguinte indagação: como se configura a prática leitora no curso de Pedagogia na UFCA?

Partiu-se da premissa de que a possível resolução dessa indagação contribui para a compreensão de como os estudantes do referido curso se relacionam com a prática leitora, oferecendo subsídios relevantes para o aprimoramento de ações pedagógicas, tanto no contexto disciplinar quanto nos níveis curricular e institucional da UFCA. Além disso, tal investigação fortalece o papel da universidade como espaço formativo comprometido com a construção de leitores críticos e autônomos, condição indispensável para o exercício qualificado da docência na Educação Básica.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar a prática leitora no curso de Pedagogia da UFCA, a partir da percepção dos egressos. Para tanto, são apresentados alguns apontamentos teóricos que fundamentam a discussão, à luz da literatura especializada. Em seguida, explicitam-se os pressupostos metodológicos que orientaram a condução da pesquisa. Na sequência, procede-se à análise dos resultados obtidos, acompanhada de suas respectivas interpretações. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo e indicam possíveis desdobramentos para futuras investigações.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A leitura constitui uma atividade fundante na constituição do ensino e da aprendizagem. Desde os primeiros contatos com o mundo, o ser humano busca compreender e interpretar os signos que o cercam, realizando o que Freire (2011a) denomina como "leitura do mundo", etapa inaugural do processo de alfabetização humana:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2011a, p. 19-20).

Essa leitura do *palavramundo*, em sua dimensão simbólica e social, estabelece as bases para a leitura da palavra escrita, com a qual mantém relação de interdependência. No entanto, em uma sociedade grafocêntrica, a leitura do texto torna-se central para o pleno exercício da cidadania. A ausência de proficiência leitora limita a reflexão crítica e a participação social.

A leitura não se reduz à decodificação mecânica de palavras, mas constitui uma atividade cognitiva complexa, na qual se articulam o conhecimento prévio do leitor, o contexto da leitura e a organização interna do texto.

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2011, p. 11).

Ademais, a leitura manifesta-se como um instrumento de poder e saber. Aquele que lê representa uma ameaça à lógica de manutenção da ignorância, pois detém meios de transformação. Segundo Demo (2009, p. 23), “Aquele que lê sempre foi figura temível, pois pode conter a chama do conhecimento”. Nesse sentido, a prática leitora não é neutra: ela opera como instrumento de si e do outro, configurando modos de subjetivação que resistem às formas instituídas de dominação, em suas mais distintas facetas.

A prática leitora abrange um conjunto de ações, comportamentos, estratégias e sentidos atribuídos à leitura pelos sujeitos. Trata-se de um processo que vai além da mera decodificação de palavras, englobando dimensões cognitivas, culturais, afetivas e sociais. Envolve, ainda, a capacidade de atribuir significado aos textos, mobilizar conhecimentos prévios, interpretar criticamente as informações e articulá-las a diferentes contextos e finalidades.

De modo geral, espera-se que o estudante ingresse na universidade com níveis satisfatórios de prática leitora. No entanto, como observa Tourinho (2011), há uma tensão significativa entre essa expectativa institucional e a realidade experienciada por grande parte dos licenciandos. Em vez de presumir uma prática leitora já consolidada, é viável que a universidade reconheça tais fragilidades e assuma uma postura ativa no fortalecimento dessa competência ao longo da formação inicial. Tal compromisso é determinante para a constituição de futuros professores capazes de atuar como mediadores qualificados da leitura, contribuindo para a plena alfabetização e a formação de novos leitores no contexto da Educação Básica.

Como destaca Almeida (2001), a inserção na cultura letrada é marcada por desigualdades no acesso, na permanência e na valorização social da leitura, o que impacta diretamente a constituição do sujeito leitor. Essas especificidades, tornam-se ainda mais sensíveis quando se observa o perfil dos egressos do curso de Pedagogia, muitos dos quais

pertencem às classes populares e representam a primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade. A precariedade do letramento familiar, o acesso restrito a bens culturais e as experiências escolares permeadas por dificuldades no manejo da leitura contribuem para fragilizar a relação desses estudantes com o texto escrito, afetando seu desempenho acadêmico e, potencialmente, sua formação.

Diante disso, diferentemente das etapas anteriores da escolarização, a universidade deve assumir tanto o desafio quanto a responsabilidade de criar condições para o desenvolvimento da prática leitora. Mais do que promover uma leitura meramente instrumental, voltada unicamente à obtenção de informações, espera-se que essa instituição fomente e instigue a prática leitora como experiência para a formação docente. Quando essa finalidade não é cumprida, os efeitos extrapolam a dimensão acadêmica e colocam em risco o próprio projeto de educação como prática de liberdade, conforme defende Freire (2011b).

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo está ancorado na abordagem qualitativa, por permitir uma compreensão aprofundada da experiência vivida, considerando suas múltiplas dimensões e nuances. Segundo Lüdke e André (2018), a abordagem qualitativa busca interpretar os fenômenos a partir de dados descritivos obtidos mediante o contato direto do pesquisador com os participantes, enfatizando o processo em vez do produto e valorizando as percepções emergentes. Trata-se, portanto, de uma abordagem particularmente adequada quando se pretende investigar experiências formativas e práticas subjetivas no contexto educacional.

Articulado à abordagem citada anteriormente, adotou-se o método de estudo de caso, escolhido por possibilitar uma investigação empírica aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. De acordo com Yin (2015), esse método é especialmente pertinente quando os limites entre o fenômeno investigado e o contexto em que ele se insere não estão claramente definidos. Nessa perspectiva, esse método mostrou-se apropriado para a análise da prática leitora dos egressos do curso de Pedagogia da UFCA, permitindo considerar suas percepções como aspectos centrais para a compreensão do fenômeno investigado.

O estudo contou com a participação de seis estudantes da primeira turma do curso citado, sendo quatro egressos e dois concluintes no momento da coleta de dados. A escolha desse grupo buscou contemplar diferentes momentos do percurso formativo, favorecendo

uma visão mais ampla e retrospectiva sobre a prática leitora vivenciada ao longo da graduação.

Adotou-se a técnica de entrevista semiestruturada, por sua consonância com a abordagem qualitativa e com os princípios do estudo de caso. Segundo Lakatos e Marconi (2019), esse tipo de entrevista permite uma condução flexível do diálogo, respeitando as formas de expressão dos participantes e preservando a espontaneidade da interação. No campo da pesquisa científica, entretanto, sua aplicação exige rigor metodológico, incluindo a elaboração prévia de um roteiro temático, o registro sistemático das respostas e a garantia da fidedignidade dos dados coletados, assegurando sua viabilidade e legitimidade no processo investigativo.

À luz desse entendimento, os egressos foram inicialmente contatados por meio de mensagens de texto enviadas via aplicativo *WhatsApp*. Após a manifestação de interesse em participar da pesquisa, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada respondente. As sessões ocorreram de forma presencial, nas dependências da UFCA, campus de Brejo Santo, proporcionando um ambiente seguro e propício à escuta qualificada.

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas em áudio, mediante consentimento prévio dos participantes. Antes do início de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a natureza voluntária da participação e as garantias de sigilo e confidencialidade. Em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das informações coletadas exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde.

As transcrições das entrevistas foram submetidas à técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse método possibilita a realização de inferências acerca do contexto social a partir das mensagens produzidas pelos sujeitos, considerando o conteúdo, o enunciador e o contexto da enunciação. Segundo Oliveira *et al.* (2003), a finalidade é evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem inicial. O processo de análise foi conduzido em três etapas principais, conforme o referencial de Bardin (2016): pré-análise, exploração do material (codificação) e tratamento dos resultados e interpretação.

No processo de escrita desse estudo, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, a identidade dos egressos foi preservada mediante a adoção de um sistema de codificação alfanumérico. Cada egresso foi identificado pela

letra “E”, correspondente à palavra “entrevistado”, seguida do número indicativo da ordem de realização da entrevista (E1, E2, E3...). Esse procedimento visou garantir o anonimato dos participantes, assegurando a confidencialidade das informações fornecidas e o respeito à integridade dos envolvidos no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões a seguir ancoram-se no contexto do curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Educadores (IFE), da Universidade Federal do Cariri (UFCA), campus de Brejo Santo/CE. Iniciado em 2020, o curso foi pioneiro na oferta dessa modalidade de formação docente na região, tendo como princípios estruturantes a articulação entre ensino, pesquisa, cultura e extensão. Seu Projeto Pedagógico reconhece a dimensão política e social da formação docente, orientando-se pela busca de uma atuação crítica, ética e contextualizada na realidade educacional brasileira (Brejo Santo, 2023).

A trajetória do curso, iniciado em plena pandemia (COVID-19) com apenas um dia de aula presencial antes da suspensão das atividades, evidencia o caráter singular do *lôcus* da pesquisa. Mesmo diante de desafios estruturais e didáticos, o curso formou sua primeira turma em 2024, sendo reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) pela qualidade de sua formação. Esse contexto revela-se particularmente fecundo para investigar como se configurou a prática leitora no curso de Pedagogia, sobretudo diante dos desafios socioeducacionais e históricos que atravessam os percursos formativos dos egressos.

Conforme a análise interpretativa das entrevistas, a prática leitora se constituiu como uma presença constante no percurso formativo dos egressos, embora marcada por uma relação funcionalizada e, em grande medida, heterônoma. Os relatos sugerem que a leitura, ainda que recorrente, esteve majoritariamente atrelada às exigências institucionais e às demandas acadêmicas, sendo raramente motivada por uma disposição autônoma ou desejo pessoal de aprofundamento teórico.

As falas dos egressos indicam distintos níveis de frequência, revelando também nuances nas motivações subjacentes. O egresso E3, por exemplo, rememora a leitura como prática constante ao longo de toda a graduação; E2 a descreve como semanal; enquanto E4 e E6 a situam como atividade cotidiana. Apesar da constância, os relatos evidenciam uma dimensão obrigatória da prática leitora, como aponta E6: *“realizava leitura todos os dias. Até quando não queria”*, revelando uma relação de cumplicidade com a estrutura curricular, mas de distanciamento subjetivo.

Essa característica se reitera nas falas de E2 e E5, que vinculam suas práticas leitoras à necessidade de cumprir tarefas exigidas pelas disciplinas. O padrão que emerge é o de uma leitura instrumental, voltada ao atendimento de metas imediatas, sem necessariamente mobilizar interesse intrínseco e/ou intencionalidade crítica. Tal configuração permite compreender a prática leitora, nesse viés, como prática funcional e reativa, determinada por dispositivos curriculares e pela lógica de cumprimento de obrigações acadêmicas.

Na maior parte dos relatos, a prática leitora aparece como resposta a comandos institucionais. As falas de E6, E3 e E2 convergem nessa direção:

As motivações eram realmente acadêmicas. Era para fazer as atividades, para participar das aulas (E6).

Minha prática leitora na graduação se deu pelos autores que foram indicados [...] são mais essas indicações que eles trouxeram para a gente do que a minha busca pessoal por coisas diferentes (E3).

Eu tinha que ler para conseguir fazer as atividades, para entregar as atividades. [...] Em toda a minha graduação, nunca li por prazer (E2).

Os relatos analisados evidenciam uma concepção de leitura predominantemente funcionalista, tal como problematizada por Rezende (2010), na qual a prática leitora se organiza em torno de exigências imediatas, orientadas por finalidades pragmáticas e externas ao sujeito. Esse modelo, ao se perpetuar no contexto universitário, reproduz uma lógica escolar que restringe a leitura a um dispositivo técnico, negligenciando sua dimensão formativa mais profunda.

Como desdobramento das motivações extrínsecas previamente analisadas, observou-se, entre os participantes, a constituição de um repertório textual majoritariamente circunscrito ao universo acadêmico, especialmente aquele exigido pelas disciplinas curriculares. Essa centralidade das leituras técnico-formativas evidencia uma redução do campo leitor à lógica do desempenho, reiterando a leitura como prática funcional, desvinculada de interesses estéticos, simbólicos e/ou subjetivos.

O depoimento de E1 ilustra tal situação, ao relatar que suas leituras, ao longo da graduação, estiveram fortemente direcionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sinalizando uma instrumentalização da leitura a partir de finalidades específicas. Por sua vez, E2 e E6 relataram ter se dedicado exclusivamente aos textos indicados por professores, com ênfase em “*autores clássicos da Educação*”, como Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky. Ainda que essas referências sejam

fundamentais para a construção do pensamento educacional, a exclusividade dessas leituras levanta questionamentos sobre a diversidade e a profundidade do repertório mobilizado na formação.

Nesse sentido, a escassez de leitura literária emerge como um ponto de incômodo e frustração para alguns egressos. A fala de E4 é emblemática ao expressar essa tensão: *“Quanto à leitura literária, eu acho que consegui, esse tempo todo, ler só uns dois livros, no máximo. Quatro anos, dois livros, é pouco. Porque eu gosto de literatura. Quando eu gosto de um livro, eu consigo ler”* (E4). A queixa ressurge na fala de E6: *“Sobre ler por prazer, eu não tinha muito tempo. Isso é uma coisa que me deixava muito mal, porque eu gosto muito de ler. E é meu hobby. Até hoje eu não tenho mais tanto tempo para ler”*.

Nota-se que a insatisfação mencionada não decorre da desvalorização dos textos acadêmicos, mas da ausência de espaço institucionalizado para o encontro com a literatura/leitura literária, compreendida aqui como meio de formação sensível, imaginativa e ética. Ademais, os relatos revelam uma fissura entre desejo e possibilidade, entre o gosto declarado pela literatura e as condições objetivas do percurso formativo.

A presença da literatura no curso de Pedagogia, quando existe, aparece em posição marginal, frequentemente suprimida pelas urgências acadêmicas e pelas exigências burocráticas do currículo. A exclusividade da leitura acadêmica não apenas reduz a experiência leitora, mas configura um tipo específico de leitor: técnico, disciplinado, orientado por metas e prazos, porém alheio às dimensões do sensível, do imaginário e da fruição. Ao privilegiar a eficiência e o desempenho, essa leitura ancorada na lógica da produtividade acaba por ofuscar o caráter subjetivante, reflexivo e humanizador que a leitura literária é capaz de proporcionar.

Ainda que a falta de tempo para a leitura por prazer seja uma queixa recorrente (marcada por rotinas intensas, múltiplas demandas acadêmicas e, frequentemente, pela necessidade de conciliar os estudos com o trabalho remunerado), o problema ultrapassa a dimensão temporal. A ausência de estímulo institucional, a baixa valorização da literatura no currículo e sua invisibilidade nos planejamentos pedagógicos contribuem para o apagamento da leitura literária como eixo formativo relevante na trajetória dos egressos.

Diante do exposto, considera-se que a referida universidade, enquanto espaço de formação ampliada, não pode restringir a leitura aos moldes do conteúdo disciplinar. Formar professores leitores implica cultivar não apenas a competência técnica de leitura, mas também a capacidade de mobilizar afetos, sentidos e experiências estéticas. A literatura, nesse horizonte, deve ser compreendida como linguagem formativa, como experiência ética

e política, condição necessária para que os futuros docentes possam também mediar, com sensibilidade, a relação de seus alunos com os mundos possíveis da leitura.

Os relatos indicam que a prática leitora se realiza majoritariamente por meio de dispositivos digitais, como celulares, computadores, tablets e leitores de livros eletrônicos, sendo esta a principal via de acesso aos textos acadêmicos entre os entrevistados. Apenas o egresso E5 indicou preferência pelo suporte impresso, destacando-se dos demais por sua frequência no uso da biblioteca e uso de fotocópias impressas.

Contudo, o predomínio do meio digital não se dá como resultado de uma transformação cultural espontânea nos hábitos leitores, mas como resposta concreta às barreiras materiais e institucionais impostas ao acesso ao livro físico. O relato de E2 é ilustrativo ao afirmar que toda sua trajetória leitora na graduação foi mediada por arquivos em PDF:

Tem muitos livros que não têm em PDF, mas a maioria tem. O bom é isso, que é mais fácil. Tipo, livro impresso, se você não tem na universidade, você tem que comprar, pedir emprestado a alguém, né? Tem toda essa dificuldade. Já no digital, não. O acesso é mais fácil (E2).

A leitura digital emerge como estratégia de sobrevivência acadêmica frente à escassez de exemplares disponíveis, à insuficiência dos acervos e à impossibilidade de arcar com os custos financeiros de aquisição ou impressão de livros. E1, por exemplo, associa sua opção pelo digital à dificuldade de deslocamento até a biblioteca, uma vez que conciliava os estudos com trabalho remunerado. Já E4, mesmo expressando preferência por materiais impressos, optou pelo formato digital por não dispor de recursos para a impressão completa do material indicado.

Os relatos descritos apontam para uma informação crucial: a escolha do suporte de leitura não é neutra, nem apenas uma questão de estilo cognitivo ou preferência individual. Ela é atravessada por estruturas sociais, desigualdades econômicas e condições institucionais. A ausência de políticas educacionais que garantam o acesso equitativo ao livro impresso, como ampliação de acervos, modernização das bibliotecas ou subsídios à impressão, reforça a precariedade de uma formação que deveria se pautar pela justiça educacional.

Paradoxalmente, o meio digital, ainda que democratize o acesso aos textos acadêmicos, também impõe desafios significativos à qualidade da leitura e ao bem-estar dos egressos. O relato de E6 é contundente ao expressar os limites desse modelo: *“Eu prefiro material físico. Ler online me dá dor de cabeça. Tenho dificuldade de concentração”* (E6). Tais efeitos colaterais encontram respaldo em outros estudos recentes. Estudos como os de

Alvarez (2025) demonstram que a exposição prolongada a telas está associada a sintomas como fadiga ocular, perda de concentração, ansiedade e sobrecarga cognitiva, afetando não apenas o rendimento acadêmico, mas também a saúde mental dos estudantes. O espaço digital, ao mesmo tempo em que expande possibilidades de acesso, produz novas formas de cansaço e dispersão, reforçando a prática leitora como uma ação intelectual exigente.

No cruzamento entre as condições objetivas e subjetivas da prática leitora, emerge um paradoxo formativo: os meios digitais são, simultaneamente, solução e problema; ponte de acesso e obstáculo à concentração; ferramenta de democratização e veículo de desgaste cognitivo. Os estudantes, em processo de formação, cientes dessas ambivalências, não estabelecem uma oposição rígida entre os formatos, mas acionam estratégias de adaptação contínua, ajustando seus modos de ler conforme a realidade imposta. Quando possível, preferem o impresso; quando necessário, recorrem ao digital, em um jogo constante entre o anseio de leitura e a sua viabilidade.

Diante do exposto, compreende-se que a prática leitora no curso de Pedagogia constitui-se como uma experiência multifacetada, atravessada por diversas dimensões interdependentes, como os conteúdos acessados, a frequência com que se lê, os dispositivos e suportes mobilizados, e, sobretudo, as motivações que sustentam ou limitam a atividade de leitura. Cada uma dessas dimensões revela aspectos da relação do egresso com o texto, com o saber e com o mundo, tornando a leitura não apenas um instrumento de formação, mas também um espaço de constituição subjetiva e produção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a prática leitora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), a partir da percepção dos egressos. Com base em entrevistas semiestruturadas, ancoradas na abordagem qualitativa, no método do estudo de caso e na técnica de Análise de Conteúdo, foi possível mapear os modos pelos quais os egressos percebem/perceberam a prática leitora ao longo dos quatro anos de formação, evidenciando aspectos estruturais, afetivos e pedagógicos que marcaram esse percurso.

O estudo revelou que a prática leitora dos egressos foi marcada por uma pluralidade de fatores, sistematizados em quatro dimensões principais: conteúdo, frequência, motivação e instrumentos de leitura. Em relação ao conteúdo, predominou a leitura de textos acadêmicos vinculados às exigências curriculares, com destaque para autores clássicos da área da Educação. A leitura literária, embora valorizada simbolicamente por alguns

egressos, ocupou posição periférica no percurso formativo, limitada pela escassez de tempo, pela ausência de estímulo institucional e pela sobreposição de tarefas acadêmicas.

Quanto à frequência, identificaram-se práticas regulares de leitura, sobretudo, associadas à realização de atividades obrigatórias. A constância, porém, não se converteu, na maioria dos casos, em envolvimento afetivo ou em aprofundamento crítico. Ao contrário, as leituras foram frequentemente descritas como tarefas obrigatórias da disciplina ou indicações dos professores, o que revela uma motivação predominantemente extrínseca, amparada na concepção funcionalista.

No que se refere aos instrumentos de leitura, os dispositivos digitais, como celulares, *notebooks* e *tablets*, apareceram como meios predominantes de acesso aos textos. Essa preferência, no entanto, não se apresentou como uma escolha consciente ou pedagógica, mas como resposta às dificuldades estruturais enfrentadas pelos egressos: limitação do acervo impresso, dificuldades de deslocamento, custos de impressão e ausência de políticas educacionais que garantam o direito ao livro como bem cultural. A materialidade da leitura, nesse contexto, revelou-se profundamente atravessada por desigualdades sociais, condicionando a própria experiência de leitura.

De modo geral, os relatos dos egressos apontaram para a existência de uma prática leitora ainda tecnificada, orientada pelo desempenho e pela produtividade acadêmica, mas pouco atravessada pela fruição, pela autonomia e pela curiosidade. Tal configuração reproduz uma lógica tradicional, que tende a instrumentalizar a leitura e a restringi-la à sua dimensão utilitária, em detrimento de seu potencial formativo, ético e político. Essa configuração impõe desafios significativos à formação docente no curso de Pedagogia da UFCA, especialmente no que diz respeito à consolidação da leitura como prática crítica, sensível e transformadora.

Compreende-se que a formação docente requer mais do que garantir acesso a textos acadêmicos: exige a criação de espaços institucionais que valorizem a leitura como prática de produção de sentidos e como gesto de apropriação do mundo. Assim, a referida universidade, e mais especificamente o curso mencionado, precisa repensar suas estratégias formativas, de modo a ampliar o repertório textual, diversificar os suportes e fomentar a leitura como dimensão constitutiva do ser/estar docente.

A consolidação de uma cultura leitora no contexto da formação docente constitui um processo contínuo, coletivo e em permanente construção. O caminho a percorrer ainda é extenso, mas os primeiros passos já estão sendo dados. Reconhecer a complexidade da prática leitora implica compreender que ela não é uma habilidade inata, mas uma construção

histórica, social e pedagógica, atravessada por múltiplas mediações. Portanto, o processo formativo exige um trabalho sustentado por parcerias dialógicas entre sujeitos e instituições, orientado por intencionalidades educativas que valorizem a prática leitora como experiência formativa para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L. Celular na escola: popularização do smartphone coincide com queda global na aprendizagem. **Revista Educação**, [S.l.], 28 fev. 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/02/28/celular-aprendizagem/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BREJO SANTO. Universidade Federal do Cariri. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Plena em Pedagogia** – integral. Brejo Santo-Ceará: Universidade Federal do Cariri, 2023.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23905>. Acesso em: 28 abr. 2024.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 9, pp. 1-17, maio-agosto, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 28 abr. 2025.

POZZETTI, R. A. **A formação do professor leitor**: práticas de leitura em diferentes contextos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 73-87, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476946005>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/10966>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO 3

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

*Ildéfio Rocha da Silva
Darliane Silva do Amaral
Francione Charapa Alves
Karine Pinheiro de Souza
João Batista Monte de Oliveira
Cícero Edinaldo dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da ideia de que a formação inicial docente deve ocorrer em estreita relação com a prática, de modo a superar modelos fragmentados e excessivamente teóricos (Nóvoa, 2017). Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao fomentar a integração entre teoria e prática, contribui para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa diante dos desafios da docência (Pimenta, 2012), fortalecendo, assim, a formação inicial dos futuros professores.

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), executada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes ao nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2024).

O PIBID encontra-se presente em múltiplos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) no estado do Ceará, incluindo aquelas localizadas na região do Cariri cearense. A experiência de um dos autores deste estudo como bolsista do PIBID, ao longo de 25 meses, evidenciou o papel do Programa no fortalecimento de sua formação inicial docente. Essa experiência pessoal despertou o interesse em investigar as percepções de outros estudantes da UFCA acerca do impacto do PIBID em suas trajetórias acadêmico-profissionais. Diante do exposto, emergiu a seguinte indagação: Como os estudantes de

pedagogia da UFCA percebem as contribuições do PIBID em sua formação inicial docente?

As percepções dos estudantes de Pedagogia constituem um aspecto central para a avaliação dos resultados do PIBID, na medida em que expressam os efeitos do programa na formação inicial docente a partir das experiências vivenciadas. Ao revelar potencialidades, limites e desafios do processo formativo, essas percepções contribuem para o aprimoramento de práticas mais alinhadas às demandas dos estudantes e às especificidades de sua participação. Além disso, a escuta desses estudantes fortalece análises mais consistentes e reflexivas acerca da formação inicial docente na UFCA.

Considerando o exposto, este estudo tem o objetivo de investigar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, a partir das percepções dos estudantes de Pedagogia da UFCA. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise. Na sequência, são explicitados os pressupostos metodológicos que orientaram a investigação, bem como os resultados e suas respectivas discussões. Por fim, o texto é finalizado com breves considerações finais, nas quais são retomadas as principais contribuições e implicações do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado com a Portaria Normativa do MEC nº. 38/2007. Embora o primeiro edital tenha sido publicado naquele ano, sua efetivação ocorreu, de fato, apenas em 2009. Atualmente, o Programa é regulamentado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que define suas diretrizes, objetivos e estrutura de funcionamento (Brasil, 2024).

Conforme esse documento, são princípios norteadores do PIBID:

- I – prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II – trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III – unidade teoria-prática;
- IV – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V – pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI – percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;
- VII – compromisso social e valorização do profissional da educação;
- VIII – gestão democrática do ensino público;

- IX – vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;
- X – respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e
- XI – combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024).

Os princípios apresentados constituem os alicerces ético-político-pedagógicos do PIBIB, orientando os propósitos formativos. A partir deles, compreende-se que formar professores não se restringe à transmissão de conteúdos ou ao domínio técnico da sala de aula, mas envolve a construção de uma prática docente crítica, interdisciplinar, dialógica e sensível às realidades socioculturais do país.

À luz de tais princípios, o PIBID tem como objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024).

Os objetivos do PIBID revelam que o Programa não se restringe ao repasse de auxílio financeiro aos estudantes de licenciatura, mas se insere em um movimento mais amplo de indução de políticas públicas voltadas à formação inicial docente. Ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros momentos da formação, o PIBID propõe uma aproximação sistemática entre universidade e escola pública, tensionando a histórica dissociação entre teoria e prática que marca os cursos de licenciatura. Ademais, ao reconhecer as escolas públicas como espaços legítimos de formação e atribuir aos professores da educação básica o papel de coformadores, o PIBID desloca concepções tradicionais de formação docente, centradas exclusivamente na universidade, ao mesmo tempo em que suscita desafios relacionados às condições de trabalho docente e à efetiva valorização desses profissionais.

No que se refere à sua estrutura organizacional, o PIBID é gerido pela CAPES, órgão responsável, entre outras atribuições, pelo repasse dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas a todos os envolvidos. A participação no PIBID está condicionada à elaboração de um Projeto Institucional, definido como o “projeto a ser submetido à CAPES pela IES interessada em participar do PIBID, conforme orientações estabelecidas em edital” (Brasil, 2024), bem como à definição da Escola Parceira, entendida como “a escola pública de educação básica onde são realizadas as atividades do PIBID” (Brasil, 2024).

O PIBID parte da premissa de que a iniciação à docência corresponde:

[...] a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024).

À luz dessas compreensões introdutórias, no âmbito das IES, o Programa organiza-se e mantém-se a partir da seguinte estruturação: 1) Coordenador Institucional: um professor da IES, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no Projeto Institucional, 2) Coordenador de Área de gestão de processos educacionais: o professor de licenciatura que auxilia o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional, 3) Coordenador de Área: o professor da IES responsável por planejar, organizar e orientar as atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; 4) Supervisor: o docente da Escola Parceira que integra o Projeto Institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, 5) Bolsista de Iniciação à Docência: o estudante regularmente matriculado em curso de licenciatura integrante do Projeto Institucional da IES (Brasil, 2024).

Conforme Gatti *et al.* (2014), o PIBID contribui para a reflexão crítica sobre as práticas docentes vigentes nas escolas públicas. Essa contribuição efetiva-se por meio da articulação entre os conhecimentos científicos, acadêmicos, metodológicos e práticos, consolidando o Programa como uma política formativa que ultrapassa os limites da sala de aula e incide diretamente sobre os contextos educacionais nos quais se desenvolve.

De acordo com Girardi e Rausch (2019), as atividades desenvolvidas pelo PIBID estreitam a relação entre a formação inicial docente, oferecida nos cursos de licenciatura, e a prática profissional vivenciada nas escolas, permitindo aos licenciandos incorporar

aspectos significativos para a construção de sua identidade docente. Desse modo, o PIBID representa uma oportunidade para enfrentar os primeiros desafios da carreira docente, promovendo aprendizagens constantes e contribuindo para uma formação acadêmica mais consistente. O programa favorece a constituição de profissionais com experiência prática e conhecimento real sobre a organização e funcionamento da escola pública.

Bianchi (2016), por sua vez, destaca que a concessão de bolsas aos estudantes universitários configura-se como um fator relevante de apoio à permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esse incentivo financeiro tem força na trajetória acadêmica dos licenciandos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao possibilitar melhores condições de dedicação aos estudos. Assim, o Programa contribui não apenas para a formação profissional, mas também para a redução dos índices de evasão nos cursos de licenciatura.

Para além das contribuições já evidenciadas na literatura e nos documentos oficiais, torna-se premente investigar as possíveis contribuições do PIBID a partir das percepções dos sujeitos diretamente envolvidos em sua implementação, especialmente os estudantes dos cursos de licenciatura. Considerar tais percepções permite compreender como as ações do Programa se materializam no cotidiano formativo, bem como identificar sentidos, impactos e limites atribuídos pelos próprios licenciandos às experiências vivenciadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido com base nos procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa. Compreende-se que essa abordagem visa preservar os aspectos subjetivos e interpretativos presentes ao longo de todo o processo investigativo, os quais não podem ser plenamente mensurados por meio de dados exclusivamente quantitativos. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, o que evidencia sua flexibilidade e profundidade na análise de fenômenos educacionais.

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, caracterizado como uma “investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 21). Essa escolha metodológica se justifica pelo interesse em compreender, em profundidade, as experiências de estudantes do curso de

Pedagogia da UFCA no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista, compreendida, segundo Lakatos e Marconi (2019), como um encontro entre duas pessoas, em espaço e tempo específico, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado tema, mediante uma conversação de cunho profissional. Essa definição corrobora os objetivos da presente investigação, ao buscar acessar e interpretar as experiências dos estudantes em processo de formação inicial docente.

A entrevista adotada foi do tipo semiestruturada, por permitir maior flexibilidade na condução da conversação, possibilitando que os participantes relatem livremente suas percepções, ao mesmo tempo em que garante ao pesquisador certa sistematização na coleta das informações. O público-alvo da pesquisa foi definido com base no critério de participação no Núcleo de Formação do PIBID. O contexto escolar foi na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Padre Pedro Inácio Ribeiro – Brejo Santo/Ceará. Nesse viés, todos os bolsistas foram convidados a participar da entrevista, com o intuito de relatar suas experiências no Programa.

Inicialmente, foi elaborado um roteiro de entrevista, que orientou a condução dos encontros. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas integralmente e, por fim, submetidas ao processo de análise. Segundo Gil (1999), a etapa de análise de dados consiste em interpretar os conteúdos das entrevistas, organizando e sistematizando as informações consideradas mais relevantes. Para tal fim, adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo, conforme os princípios metodológicos propostos por Bardin (1979). Essa técnica permite identificar padrões e temas recorrentes nas falas dos entrevistados, conduzindo o pesquisador à interpretação dos dados com maior profundidade e rigor analítico.

O estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas das ciências humanas e sociais. Todos os participantes foram devidamente informados, de forma clara e acessível, acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos adotados e do caráter voluntário de sua participação. Foi assegurado o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes. As entrevistas somente foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os sujeitos autorizaram a gravação e o uso das informações para fins acadêmicos, garantindo-se o respeito à dignidade, à privacidade e aos direitos dos envolvidos.

Com a finalidade de preservar o anonimato e confidencialidade dos participantes, foram atribuídos códigos identificadores, sendo cada entrevistado referido pela palavra Participante seguida de uma vogal, conforme a seguinte nomenclatura: Participante A, Participante B, Participante C, Participante D e Participante E. As falas dos participantes são apresentadas ao longo do texto entre aspas e em itálico, de modo a evidenciar suas contribuições analíticas sem comprometer a identidade dos sujeitos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os estudantes, a experiência no PIBID foi marcante, na medida em que possibilitou o contato direto e sistemático com o cotidiano escolar, bem como a articulação entre teoria e prática. Tal aproximação com a realidade da escola básica revelou-se um diferencial formativo relevante, sobretudo quando comparada às experiências tradicionalmente restritas aos estágios curriculares obrigatórios.

Nessa perspectiva, os relatos aproximam-se da posição político-pedagógica de Nóvoa (2017), que defende uma formação inicial docente ancorada na prática e crítica aos modelos fragmentados e excessivamente teóricos, assim como com Gatti (2014), ao destacar a centralidade de políticas públicas voltadas à integração efetiva entre universidade e escola. Ademais, encontram consonância com a concepção freireana de professor como mediador do conhecimento, que ensina e aprende simultaneamente no processo educativo, em contraposição ao modelo de educação bancária, fundamentado no simples depósito de saberes prontos nos educandos (Freire, 2023; 2024).

O Participante A destacou o potencial formativo da experiência, ao afirmar que o PIBID *“possibilitou o primeiro contato com a sala de aula, para que eu vivenciasse a relação teoria e prática”*. De forma semelhante, o Participante B caracterizou o Programa como *“um grande divisor de águas”* na trajetória acadêmica. Já o Participante C definiu a participação como *“uma oportunidade valiosa para nós, futuros educadores”*. O Participante D ressaltou que o PIBID *“abre portas, pois permite conhecer mais professores e entender em detalhes como é a rotina docente”*. Por fim, o Participante E acrescentou que o Programa *“torna a pessoa mais aberta para o que vem depois da conclusão do curso de Pedagogia”*. Esses relatos sinalizam o impacto do PIBID na construção da identidade profissional docente, conforme assinala Pimenta (2012), ao afirmar que a identidade do professor se constitui no entrelaçamento entre saberes teóricos, práticos e experienciais.

No que se refere à inserção do PIBID no contexto da escola pública, os estudantes expressaram sentimentos ambivalentes, oscilando entre o encantamento e, em alguns momentos, a frustração diante da complexidade da realidade escolar. Tais relatos evidenciam a escola como um espaço vivo e dinâmico de formação, caracterizado como “um verdadeiro laboratório pedagógico”, no qual os licenciandos tiveram a oportunidade de observar, interagir e refletir criticamente sobre as múltiplas dimensões que constituem a prática docente, incluindo seus desafios, contradições e potencialidades formativas. Essa percepção converge com as ideias de Freire (2023) e Tardif (2002), ao destacar que os saberes profissionais docentes são construídos no cotidiano, com as condições reais de trabalho, incluindo desafios, contradições e limites estruturais da escola e dos contextos vigentes.

Durante a vigência da bolsa, os estudantes participaram de diferentes momentos da rotina escolar, que abrangeram desde a observação da prática pedagógica até a condução de atividades previamente planejadas. Em algumas situações, a atuação docente era combinada com antecendência; em outras, ocorria de forma espontânea, em consonância com a dinâmica da escola e com a confiança estabelecida junto ao professor supervisor. Tais experiências, embora desafiadoras, foram reconhecidas como altamente formativas, pois contribuíram para a construção gradual de posturas éticas, reflexivas e profissionais por parte dos estudantes.

Em seus relatos, o Participante C destacou a necessidade de autorreflexão contínua, ao afirmar ser fundamental “*buscar constantemente formas de melhorar o trabalho em sala de aula*”. De modo complementar, o Participante E ressaltou a importância da observação da postura docente, apontando que “*um dos maiores aprendizados foi observar como o professor deve se comportar dentro de uma sala de aula*”. Essa articulação entre observar e agir é sintetizada pelo Participante A, ao afirmar que “*foi importante observar e também ministrar aula*”. Por fim, o Participante B revisitou os desafios iniciais da docência, especialmente no que se refere ao enfrentamento da sala de aula e à falta de domínio no início da prática, ao relatar que “*o desafio foi encarar uma sala de aula, pois não é fácil*”.

Apesar dos desafios, todos os estudantes enfatizaram a importância da afetividade na construção de vínculos com os alunos. A relação humana e empática foi considerada central para o sucesso das ações realizadas. Segundo o Participante E, “*perceber a carência que eles têm de afeto dentro da sala foi um dos aspectos mais marcantes da experiência*”. A afetividade gestada no âmbito do PIBID reafirma a docência como uma profissão relacional, em que os vínculos humanos assumem centralidade pedagógica, impactando

diretamente a aprendizagem dos estudantes e o processo de amadurecimento profissional dos futuros professores (Pimenta, 2012; Nóvoa, 1992).

Além disso, os estudantes fizeram uma avaliação positiva da implementação do PIBID na Escola Parceira. Segundo eles, desde o primeiro contato, foram acolhidos pela equipe escolar, havendo abertura institucional para sua inserção nas rotinas pedagógicas. Esse acolhimento possibilitou não apenas a atuação em sala de aula, mas também o envolvimento em projetos escolares e eventos institucionais. O Participante B destacou que essa boa recepção favoreceu uma troca significativa: *“o professor aprende com a gente e a gente aprende com o professor”*. Na mesma linha, o Participante E valorizou a relação dialógica com os supervisores, afirmando que *“o supervisor também aprende com os estudantes do PIBID”*. Esses relatos reforçam a concepção da Escola Parceira como um espaço institucional de aprendizagem mútua, de construção de vínculos e de desenvolvimento profissional coletivo, no qual a atuação dos supervisores contribui significativamente para a formação dos estudantes de Pedagogia.

Os estudantes reconheceram a importância do Coordenador Institucional, do Coordenador de Área de gestão de processos educacionais e do Coordenador de Área para a efetivação do PIBID na UFCA e sua implementação na Escola Parceira. De acordo com eles, o acompanhamento pedagógico nos projetos e subprojetos do PIBID foi pautado no compromisso, na escuta e no diálogo, tornando-se um dos fatores mais importantes no fortalecimento da formação inicial docente. Esse suporte contribuiu para a construção de um posicionamento mais crítico, reflexivo e comprometido com as nuances e dilemas que perpassam o cotidiano da escola pública, unindo teoria e prática.

Segundo os estudantes, os coordenadores incentivaram a sistematização das experiências do PIBID por meio da elaboração de relatórios, resumos e apresentações em eventos científicos, a fim de aprofundar as percepções acerca da formação inicial docente. Na perspectiva da Participante A, *“relatar, escrever o vivido no PIBID, é muito importante, pois vai ativar a reflexão da prática docente”*. No processo formativo, a escrita foi compreendida como instrumento potente de formação, corroborando estudos que defendem a escrita reflexiva como meio para a formação inicial docente (Fonseca, 2022).

Por fim, e não menos relevante, os estudantes reconheceram a importância do auxílio financeiro proporcionado pelo PIBID, destacando o impacto da bolsa da CAPES na permanência na universidade, sobretudo entre aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A Participante C relatou que *“a bolsa me proporcionou mais tranquilidade financeira e permitiu que eu focasse no meu desenvolvimento acadêmico e profissional”*. De

modo semelhante, a Participante D enfatizou: *“o valor da bolsa foi o que me fez permanecer realmente na universidade. Foi uma ajuda muito grande”*. De acordo com os relatos, o apoio financeiro possibilitou o custeio de materiais didáticos, transporte e despesas básicas, favorecendo uma maior dedicação dos licenciandos às atividades formativas e ao próprio processo de formação inicial docente. Esses relatos evidenciam que o PIBID extrapola sua dimensão formativa, manifestando-se também como uma política de permanência estudantil, conforme aponta Bianchi (2016), ao discutir o papel do PIBID na democratização do acesso e da permanência no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir das percepções dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Para alcançar esse propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. As informações foram analisadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo, articuladas a referenciais teóricos que permitiram compreender os fundamentos e contribuições do PIBID no processo de formação inicial docente.

Os resultados e discussões deste estudo apontaram que o PIBID teve papel decisivo na formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia, ao promover experiências práticas que aproximam os estudantes da realidade escolar. A experiência no Programa foi descrita como transformadora, favorecendo a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento da identidade docente e a compreensão crítica dos desafios enfrentados na escola pública. A possibilidade de atuar diretamente em sala de aula, observar diferentes metodologias e interagir com a comunidade escolar proporcionou um processo formativo mais completo e sensível às demandas da profissão docente.

Além disso, o apoio financeiro oferecido pela bolsa da CAPES foi reconhecido como um fator crucial para a permanência dos estudantes na universidade, sobretudo entre aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A integração entre universidade e escola também foi destacada como um diferencial do Programa, sendo fortalecida pela atuação conjunta entre supervisores, professores da educação básica e coordenadores institucionais, que garantiram um acompanhamento pedagógico contínuo e qualificado. A afetividade na relação com os alunos e o acolhimento nas escolas parceiras foram fatores

fundamentais para o êxito das ações desenvolvidas. Por fim, destaca-se o estímulo à sistematização das experiências, por meio da escrita de relatórios e participação em eventos acadêmicos, como prática formativa que potencializa a reflexão crítica acerca da formação inicial docente.

Diante do exposto, conclui-se que as contribuições do PIBID para a formação inicial docente são múltiplas e significativas, abrangendo dimensões pedagógicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, defender a continuidade e o fortalecimento do PIBID implica sustentar uma política pública que reconheça a docência como uma prática social complexa, historicamente situada e atravessada por múltiplos desafios. Trata-se, igualmente, de reafirmar o direito a uma formação de qualidade, a valorização dos professores desde sua trajetória inicial e a necessidade de políticas educacionais que promovam a articulação entre universidade e escola pública como espaços formativos complementares e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BIANCHI, R. C. **Relação universidade - escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1744>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria capes nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>. Acesso em: 24 jan. 2026.

FONSECA, V. N. S. Formação inicial de professores e a escrita reflexiva. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15802>. Acesso em: 24 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDI, I., RAUSCH, R. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 30, p. 27-46, 2019. <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/8864>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

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

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

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MEDIADORES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Karla Cristhine Moura Barreto
Francisco Raule de Sousa
Cícero Edinaldo dos Santos
Lidiane Cristina Coelho
Lusmar Roosevelt Ibiapina*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os princípios da inclusão escolar vêm sendo fortalecidos por meio de políticas públicas que visam garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes no contexto educacional. Para a efetivação dessas diretrizes, torna-se imprescindível que as instituições escolares estejam supridas não apenas com recursos materiais adequados, mas também com uma equipe multidisciplinar que vá além da atuação docente tradicional. Nesse contexto, múltiplos profissionais, tais como instrutores(as) de Braille, instrutores(as) de Libras, intérpretes de Libras, guia-intérpretes e, especialmente, os(as) mediadores(as) escolares, têm se consolidado como agentes fundamentais no processo de promoção da educação inclusiva.

Ao abordar a formação e atuação dos mediadores escolares, este estudo busca dar visibilidade a uma função ainda pouco explorada na literatura acadêmica, apesar de sua crescente relevância no processo de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. O estudo pretende contribuir para o preenchimento de lacunas bibliográficas referentes tanto à formação quanto às práticas desses profissionais, cuja atuação cotidiana permanece, em grande medida, à margem da produção científica. Por isso, parte da seguinte questão: como ocorre a formação e atuação pedagógica dos mediadores escolares no município de Brejo Santo - CE?

Ao delimitar a investigação ao município de Brejo Santo, em um recorte temporal recente, busca-se compreender como a formação e atuação desses profissionais ocorre no interior cearense, permitindo uma análise contextualizada que revela não apenas os desafios, mas também as estratégias locais de enfrentamento e resistência frente às exigências da inclusão escolar.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar a trajetória de formação e a atuação pedagógica dos mediadores escolares no município de Brejo Santo - CE. Na sequência, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam este estudo. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Posteriormente, são expostos os resultados obtidos, acompanhados de uma discussão crítica à luz do referencial teórico. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados da investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, instituiu, entre seus princípios fundamentais, o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996), o que representou um avanço significativo no reconhecimento da diversidade no contexto escolar. A partir dessa legislação, consolidou-se a necessidade de incluir todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, ampliando-se a concepção de escola pública para além do acesso e incorporando-se a permanência com qualidade e equidade. Com base nesse princípio, emergiram discussões e propostas pedagógicas diferenciadas, voltadas para atender estudantes que, até então, não aprendiam nos mesmos moldes que os demais, exigindo estratégias que considerassem suas singularidades e promovendo, assim, a efetivação de uma educação inclusiva.

Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, tornou-se obrigatória, mediante comprovação por laudo médico, a disponibilização de profissionais de apoio escolar para acompanhar estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento em instituições escolares. Essa medida representou um avanço na consolidação do direito à educação inclusiva, ao reconhecer que a presença de um segundo profissional, responsável por oferecer suporte individualizado, é viável para garantir condições equitativas de aprendizagem, participação e permanência desses estudantes na escola regular (Brasil, 2015). Esse profissional, em determinadas ocasiões de ensino e aprendizagem, é denominado mediador escolar.

De acordo com Mamedes (2021), a atribuição principal do mediador escolar é ser intermediário diante das situações que envolvem questões comportamentais, pedagógicas, sociais, recreativas, de comunicação e de linguagem. Segundo Mousinho *et al.* (2010, p. 93), "a palavra 'mediador' faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no

meio de dois pontos”. Logo, compreende-se que:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (Mousinho et al., 2010, p. 94).

Mousinho *et al.* (2010) ressaltam que a atuação do(a) mediador(a) exige habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das especificidades dos estudantes, das práticas pedagógicas inclusivas e das interações no contexto escolar. Os autores destacam, ainda, que:

[...] a formação de base do mediador pode estar relacionada à área da saúde ou da educação (os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar). O mediador escolar deve ter a aptidão e habilidades interpessoais necessárias para desenvolver e manter relações de trabalho eficazes com as crianças, famílias e demais profissionais que as assistem, que inclui saber respeitar e compreender as dificuldades da família e da criança, ter flexibilidade para se adequar à dinâmica do ambiente escolar que estará se inserindo, disponibilidade para aprender e muita criatividade (Mousinho *et al.*, 2010, p. 94).

Nesse sentido, os autores compreendem o mediador escolar como um profissional que atua no apoio ao processo de inclusão, não devendo assumir o papel de professor principal. O mediador atua como “mais um agente de inclusão”, cuja atuação se caracteriza pela circulação nos diferentes espaços da instituição escolar, pela problematização das práticas da equipe pedagógica e pela atenção constante ao momento e à forma adequada de sua intervenção em sala de aula.

Mamedes (2021), bem como Mousinho *et al.* (2010), ressaltam que o mediador escolar pode exercer uma função de apoio para que o estudante participe efetivamente do processo educacional, sobretudo em situações nas quais a ausência desse acompanhamento individualizado poderia tornar a experiência escolar desestruturante, tanto para o estudante quanto para a própria instituição. Nesse viés, a atuação do mediador

escolar exige persistência, dedicação e sensibilidade pedagógica, uma vez que a simples reprodução de estratégias previamente bem-sucedidas nem sempre se mostra eficaz, considerando-se a heterogeneidade como aspecto constitutivo da subjetividade humana.

Atualmente, no município de Brejo Santo - CE, os editais que regulamentam a contratação de mediadores escolares estabelecem como pré-requisito a formação em Pedagogia. Tal exigência pressupõe que, a partir dessa formação inicial, esses profissionais estejam aptos a acompanhar estudantes com as mais diversas necessidades educacionais. Contudo, na prática escolar, essa premissa nem sempre se confirma, uma vez que a complexidade das demandas apresentadas no cotidiano escolar exige competências que, por vezes, extrapolam a formação inicial. Desse modo, entre as expectativas atribuídas ao mediador escolar e o que efetivamente se materializa no cotidiano da escola, pode haver tanto aproximações quanto distanciamentos entre a formação acadêmica e a atuação pedagógica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Visando atender ao objetivo geral deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, entendida como a mais adequada para investigar fenômenos em profundidade, especialmente aqueles relacionados a experiências situadas no tempo e no espaço. Segundo Lakatos e Marconi (2019), a abordagem qualitativa está voltada à descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos, priorizando aspectos subjetivos e contextuais que não podem ser reduzidos a dados puramente mensuráveis.

Relacionado à abordagem qualitativa, optou-se pelo método do estudo de caso, compreendido como um referencial de investigação que permite a análise aprofundada de um fenômeno dentro de seu contexto real. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é especialmente apropriado quando se busca responder a questões do tipo “como” e “por que”, sendo útil para examinar eventos contemporâneos em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas. Trata-se, portanto, de um método que possibilita a exploração minuciosa de situações complexas, considerando múltiplas fontes de evidência e respeitando a singularidade dos sujeitos envolvidos.

A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento principal de registro de informações. Segundo Lakatos e Marconi (2019), a entrevista consiste em uma técnica de investigação direta, que se baseia no contato verbal entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s), permitindo a obtenção de informações relevantes por meio da interação

social. Essa técnica possibilita uma exploração mais profunda dos conteúdos subjetivos, sendo especialmente útil em estudos com abordagem qualitativa, nos quais se busca compreender os fenômenos em sua complexidade.

A entrevista foi realizada com dois participantes vinculados a uma escola da rede municipal de ensino de Brejo Santo - CE. Com o intuito de garantir a compreensão dos objetivos do estudo e, simultaneamente, preservar a identidade dos participantes, optou-se por identificá-los como Mediador 1 (M1) e Mediador 2 (M2). A escolha dos participantes baseou-se na intencionalidade amostral, característica da abordagem qualitativa, a qual prioriza a profundidade e a relevância das informações produzidas, em detrimento da quantidade de sujeitos investigados.

Ressalta-se que a investigação seguiu os princípios éticos que orientam estudos com seres humanos, garantindo a participação voluntária dos participantes, o direito à recusa ou desistência a qualquer momento, bem como a confidencialidade das informações fornecidas. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e manifestaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes éticas vigentes.

À época da realização das entrevistas, ambos os participantes atuavam exclusivamente na função de mediadores escolares e foram selecionados com base em critérios previamente definidos, a saber: a inserção em turmas do ensino fundamental, a disponibilidade para participar da pesquisa e o exercício da função no município de Brejo Santo - CE, critérios estes alinhados aos objetivos da investigação.

Avançando para a etapa de análise dos dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Essa abordagem metodológica se caracteriza por transitar entre duas formas consagradas de análise qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso, oferecendo assim um caminho investigativo mais flexível e abrangente. O *corpus* constituído a partir das entrevistas foi submetido às etapas metodológicas da ATD, a saber: unitarização, categorização e, por fim, a produção do metatexto, no qual se sintetizam as compreensões construídas ao longo do processo analítico. As categorias analíticas emergentes concentraram-se na formação e na atuação pedagógica dos mediadores escolares. Na sequência, apresentam-se os aspectos analíticos e interpretativos decorrentes dessa investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme observado por Beyer (2013), a educação inclusiva tem como objetivo a construção de um sistema educacional acessível, capaz de atender a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, promovendo a equidade e a participação plena no processo educativo. Nesse mesmo direcionamento, Mittler (2003) destaca que a inclusão:

[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (Mittler, 2003, p. 25).

À luz dessa premissa, no que diz respeito ao entendimento do conceito de educação inclusiva, as falas dos mediadores revelaram contrastes emblemáticos. M2 definiu a educação inclusiva como *“uma educação igualitária que vai assegurar a todos os alunos, independente de suas diferenças, cultura, potencial, habilidade e aprendizagem”*, demonstrando uma concepção alinhada aos princípios da equidade e do direito à educação. Para M1, *“[...] a educação inclusiva é aquela em que inclui todos os estudantes. Mesmo aqueles que não são especiais”*. Por outro lado, M1 apresentou uma fala marcada por ambiguidades e tensões, ao afirmar que a presença de *“estudantes especiais”* em sala de aula pode *“tirar a prioridade dos outros”*, especialmente quando estes *“não têm iniciado a medicação”*.

A análise das falas de M1 e M2 evidenciou compreensões distintas e, em certa medida, antagônicas acerca do conceito de educação inclusiva. Enquanto M2 apresentou uma concepção alinhada aos princípios da equidade e do direito à educação, compreendendo a inclusão como garantia de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, a fala de M1 revela contradições internas e tensionamentos conceituais.

Embora M1 afirme que a educação inclusiva deve *“incluir todos os estudantes”*, seu discurso é atravessado por uma lógica excludente ao sugerir que a presença de *“estudantes especiais”* pode comprometer a aprendizagem dos demais, sobretudo quando associada à

ausência de medicação. Tal contraste sinaliza que a compreensão da educação inclusiva ainda não se encontra plenamente consolidada no cotidiano escolar, coexistindo perspectivas fundamentadas em direitos e diversidade com concepções marcadas pela medicalização e pela hierarquização das necessidades educacionais.

O perfil profissional dos participantes evidencia trajetórias distintas de formação e inserção na mediação escolar, refletindo diferentes níveis de experiência e adequação às exigências institucionais. M1 tem formação inicial em Ciências Biológicas e especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade, encontrando-se em seu primeiro ano de atuação como professora mediadora de aprendizagem e realizando a mediação com apenas um estudante. Em contrapartida, M2 possui formação inicial em Pedagogia, sem pós-graduação, porém conta com ampla experiência profissional, totalizando 26 anos e 7 meses de atuação, além de acompanhar dois estudantes com diferentes especificidades, sendo um com síndrome de Down e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que sugere maior familiaridade com a diversidade de demandas da educação inclusiva.

Como assinalado anteriormente, os editais vigentes no município de Brejo Santo - CE estabelecem, de forma explícita, a exigência de graduação em Pedagogia para o exercício do cargo de professor mediador, o que motivou M1 a cursar sua segunda graduação em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD). De acordo com seu relato, sua inserção na mediação ocorreu de maneira inesperada, uma vez que havia sido aprovado em processo seletivo para o cargo de docência na zona rural do município, cargo que, até o momento da realização do estudo, ainda não havia sido assumido.

Essas informações indicam que, embora ambos os participantes exerçam a mesma função, suas trajetórias profissionais, formações acadêmicas e tempos de atuação diferenciam-se de modo significativo, o que pode repercutir diretamente na atuação pedagógica. Tal diversidade evidencia a relevância de se considerar a formação inicial e a formação continuada, bem como a experiência profissional acumulada, como dimensões centrais para a análise da atuação pedagógica do mediador escolar e para a efetivação dos princípios da educação inclusiva no contexto escolar.

Considera-se que o processo seletivo e a forma como são divulgados os documentos normativos que estabelecem as exigências para a atuação na mediação escolar configuram-se, igualmente, como aspectos orientadores de uma dinâmica institucional que influencia a formação dos profissionais, especialmente no que se refere à construção de seus percursos curriculares. Observa-se que, ao explicitar a exigência de formação na área de Pedagogia, os editais tendem a induzir a busca por qualificação nessa área, tanto na modalidade

presencial quanto na educação à distância.

De acordo com Fontoura e Sardagna (2021):

A legislação sinaliza que se pode considerar como professor capacitado para as práticas inclusivas todo aquele profissional que tem certificação para o desempenho da docência, ou seja, com conhecimentos didáticos para planejar, traçar objetivos, mediar situações de aprendizagem, organizar a ação pedagógica e avaliar os estudantes. No entanto, [...] muitos profissionais trazem trajetórias de aprendizagem marcadas pelas diferenças significativas, não se vendo capacitados para executar essas funções (Fontoura; Sardagna, 2021, p. 14).

A problemática apresentada se agrava quando se considera que nem todos os cursos de Licenciatura contemplam, em suas matrizes curriculares, disciplinas voltadas à Educação Inclusiva ou a áreas correlatas. Tal lacuna torna-se ainda mais relevante diante da exigência, recorrente nos processos seletivos, de formação em Pedagogia para a atuação na mediação escolar, uma vez que esse curso, em geral, apresenta uma matriz curricular mais abrangente, articulando conhecimentos de diferentes áreas, além de fundamentos pedagógicos desenvolvidos ao longo de todo o percurso formativo. Contudo, cumpre destacar que a Licenciatura em Pedagogia não se configura como uma formação destinada exclusiva ou especificamente à Educação Inclusiva, tampouco assegura, por si só, a preparação dos profissionais para o atendimento das múltiplas demandas desse campo.

Nas falas dos entrevistados, observam-se distinções quanto à compreensão do papel do mediador escolar na identificação das necessidades dos estudantes. M1 atribuiu essa identificação prioritariamente ao campo da saúde, ao afirmar que “*a identificação fica mais para o médico*”, situando sua atuação predominantemente no âmbito do apoio pedagógico. Tal perspectiva revela uma compreensão mais restrita acerca da responsabilidade da escola no processo de identificação, ainda que reconheça seu papel no acompanhamento do estudante. Em contrapartida, M2 apresentou uma visão mais ampliada e articulada, ao destacar que cabe aos mediadores e demais professores “*detectar de forma atenta os transtornos e em seguida encaminhá-los para uma equipe multidisciplinar*”, evidenciando maior alinhamento com a concepção de educação inclusiva integrada às redes de apoio intersetoriais.

Observa-se que, na fala de M1, o laudo é compreendido como um elemento indispensável para o delineamento e a efetivação dos objetivos pedagógicos, enquanto M2 enfatiza a atuação da equipe multidisciplinar como suporte ao processo educativo, evidenciando uma concepção mais articulada entre os campos da educação e da saúde. De

acordo com Fontoura e Sardagna (2021, p. 20), “ao empregar o laudo como fundamental ou como instrumento orientador da prática pedagógica, deixa-se de considerar aspectos subjetivos dos sujeitos com deficiência”. No contexto escolar, é frequentemente a partir da emissão do laudo médico que se intensificam as ações institucionais voltadas ao atendimento educacional especializado, revelando uma lógica de intervenção fortemente condicionada ao diagnóstico. Tal centralidade atribuída ao laudo evidencia não apenas a medicalização das dificuldades de aprendizagem, mas também fragilidades na organização das práticas pedagógicas inclusivas.

Considera-se urgente e necessário o investimento sistemático na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na mediação escolar, de modo a superar atuações centradas e/ou embasadas exclusivamente na classificação diagnóstica. Uma formação crítica e reflexiva acerca da atuação pedagógica possibilita a construção de abordagens que reconheçam o estudante em sua complexidade, valorizando seus aspectos subjetivos, suas potencialidades e suas possibilidades de desenvolvimento, em consonância com os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2015).

Em relação à atuação pedagógica no cotidiano escolar, M1 destacou aspectos relacionados à organização e ao planejamento, ao afirmar que “*o planejamento é essencial e necessário*” para sua atuação, associando a eficácia do trabalho do mediador à dimensão técnica e à responsabilidade profissional. Essa fala sinaliza uma compreensão da mediação centrada na estruturação das atividades e no cumprimento das rotinas pedagógicas.

Em contraste, M2 apresentou uma concepção mais ampla e relacional da atuação pedagógica, ao enfatizar habilidades socioemocionais e éticas, como “*ter uma comunicação clara e objetiva, ser paciente, ter resiliência ao se deparar com momentos tensos e ser comprometido*”. Tal posicionamento evidencia uma compreensão da atuação que demanda mais do que o planejamento, envolvendo competências relacionadas ao manejo das relações interpessoais e às dinâmicas próprias do contexto escolar.

No cotidiano escolar, M1 ressalta que sua atuação pedagógica é marcada por altos e baixos que, segundo sua compreensão, nem sempre decorrem diretamente de sua intervenção pedagógica. Nesse sentido, atribui a mudança no comportamento e na socialização do estudante que acompanha, sobretudo, ao uso da medicação, ao relatar que o estudante “*chamava a atenção e não parava para a socialização com os colegas*” e que, “*posteriormente, com a medicação, ele socializa*”. Essa fala reforça uma compreensão pautada por uma lógica medicalizante, na qual a melhoria das interações sociais é atribuída prioritariamente a intervenções clínicas, minimizando o papel das práticas pedagógicas e

das estratégias de mediação no processo de inclusão.

Por outro lado, M2 atribui à atuação pedagógica a construção de um ambiente acolhedor e relacional, ao afirmar que *“o mediador escolar promove, no âmbito escolar, um espaço acolhedor”*, no qual os estudantes, apesar das diferenças, passam a estabelecer vínculos e relações de amizade. Ao relatar que os estudantes *“ficaram até amigos”*, M2 evidencia a empatia e o reconhecimento das diversidades como fatores centrais para a promoção da socialização e da inclusão no cotidiano escolar.

De modo geral, as falas indicam que, embora ambos reconheçam a importância da atuação pedagógica, suas concepções acerca das competências necessárias e das estratégias mobilizadas no cotidiano escolar diferem significativamente. Enquanto M1 apresenta uma visão mais instrumental e medicalizada da mediação escolar, M2 evidencia uma compreensão mais ampliada e relacional, alinhada aos princípios da educação inclusiva, reforçando, mais uma vez, a centralidade da formação crítica e continuada para a qualificação das práticas de mediação escolar.

A partir da análise das falas dos mediadores escolares, evidencia-se uma forte inclinação à compreensão de que a atuação pedagógica está diretamente relacionada à formação inicial, às experiências profissionais e às concepções teóricas que orientam a prática desses profissionais. Observam-se interferências e justaposições entre os campos da educação e da saúde, as quais se manifestam tanto nas formas de compreender a inclusão quanto nos dizeres e fazeres cotidianos. Desse modo, conclui-se que a formação do mediador escolar não apenas interfere, mas estrutura e tensiona sua atuação pedagógica, tornando imprescindível o investimento em processos formativos que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a trajetória de formação e a atuação pedagógica dos mediadores escolares no município de Brejo Santo – CE. A partir do estudo de caso realizado, evidenciou-se a existência de uma forte articulação entre a formação e a atuação pedagógica desses profissionais, orientada para a consolidação de práticas educativas orientadas pelos princípios da educação inclusiva.

A diferença entre as trajetórias de formação, associada ao tempo de experiência profissional, repercute diretamente nas concepções sobre planejamento, empatia,

identificação de necessidades educacionais e estratégias de atuação junto aos estudantes. Tal constatação reforça que a atuação pedagógica não se limita ao cumprimento de funções técnicas, mas é atravessada por concepções teóricas, éticas e políticas construídas ao longo de sua formação e experiência profissional.

Os resultados e discussões também evidenciam que os editais, em circulação no município de Brejo Santo, Ceará, exercem influência direta na constituição das trajetórias formativas dos mediadores escolares, ao induzirem a busca por formação em Licenciatura em Pedagogia. Embora essa exigência esteja associada a uma matriz curricular mais abrangente e alinhada às demandas da educação inclusiva, o estudo aponta que a simples titulação não garante, por si só, práticas inclusivas efetivas, sendo indispensável o investimento contínuo em formação crítica e reflexiva.

Por fim, conclui-se que a atuação pedagógica do mediador escolar é marcada por interferências e justaposições entre os campos da educação e da saúde, as quais podem tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de ação no cotidiano escolar. Desse modo, a consolidação da educação inclusiva requer não apenas a presença do mediador escolar, mas a qualificação de sua formação inicial e continuada, bem como processos reflexivos sobre suas experiências profissionais que superem perspectivas medicalizantes, promovendo a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Súmula. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kZBZJ7QNysJHdsTKjyv7Qkj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FONTOURA, G. P.; SARDAGNA, H. V. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e44/1–26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866>. Acesso em: 18 fev.

2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MAMEDES, N. O. L. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>. Acesso em: 29 fev. 2024.

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

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.** [online], v. 27, n. 82, pp. 92-108, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em 18 fev. 2024.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131–151, 2018.

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

CAPÍTULO 5

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Mônica Pereira da Silva
Gercilene Oliveira de Lima
Francione Charapa Alves
Ana Paula dos Santos
Darliane Silva do Amaral
Cícero Edinaldo dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objeto de investigação o papel da ludicidade no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Trevezani *et al.* (2021), a ludicidade favorece uma aprendizagem prazerosa, desperta a criatividade e imaginação. A ludicidade é uma categoria essencial que necessita de constantes pesquisas, viabiliza uma aprendizagem significativa, contribui à interação e à inclusão social das crianças.

Cada vez mais, a ludicidade tem ganhado destaque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por transformar o processo de alfabetização em uma experiência prazerosa e, ainda, promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Investigar seu papel é essencial para compreender como práticas pedagógicas inovadoras podem auxiliar na superação de dificuldades de aprendizagem e da evasão escolar. Diante disso, esse estudo buscou responder à seguinte questão: De acordo com as professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental, qual é o papel da ludicidade no processo de alfabetização?

Nessas circunstâncias, o objetivo geral deste estudo foi compreender o papel da ludicidade no processo de alfabetização de crianças, a partir das concepções de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Brejo Santo, Ceará. Para isso, buscou-se: analisar a origem e a compreensão da ludicidade no contexto educacional, bem como verificar seu uso nas atividades de alfabetização; identificar se os documentos oficiais destacam a ludicidade no processo de alfabetização; e examinar se a ludicidade é contemplada na formação docente e nos instrumentos pedagógicos utilizados pelas professoras.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Compreendida como dimensão constitutiva da infância, a ludicidade orienta a prática pedagógica ao promover experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento (Pereira; Lima; Pereira, 2020). Desse modo, o ambiente lúdico oferece oportunidades para as crianças explorarem sua criatividade e imaginação, para interagirem umas com as outras nas atividades. Portanto, o espaço lúdico é fundamental para proporcionar um estímulo de criatividade e expressar suas emoções de forma mais livre e natural.

Considerando o uso da ludicidade no processo de alfabetização, Silva *et al.* (2023) consideram que:

Atividades lúdicas podem ajudar a tornar a alfabetização mais dinâmica e significativa, permitindo que as crianças assumam o desafio de ler e escrever sem medo de errar, permitindo-lhes adquirir conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Os educadores podem usar atividades lúdicas como uma ferramenta metodológica tanto na sala de aula como em outros lugares (Silva *et al.*, 2023, p. 168).

Para Trevezani *et al.* (2021), ao se considerar a educação escolar em contato com a natureza, possibilitada em espaços livres, são ricos os elementos motivadores colocados em contato com as crianças e o conhecimento, além de que é necessário que as crianças “tenham contato com o novo e com o diferente, que elas examinem o que está ao seu redor, para que assim elas construam novos aprendizados, e conseqüentemente consigam reconhecer a importância da natureza na vida do ser humano” (p. 65).

Os professores devem ter uma diversidade de planejamentos com atividades lúdicas que objetivem ofertar uma aprendizagem flexível às crianças, na qual devem aprimorá-la nas atividades alfabetizadoras com vistas à autonomia, à motivação e à construção do saber das crianças. Segundo Trevezani *et al.* (2021, p. 65), o lúdico tem papel na vida escolar, pois em “suas práticas e atividades o professor proporciona ao seu aluno uma aprendizagem satisfatória, devendo levar em consideração um espaço flexível, onde o aluno encontra múltiplas experiências”.

Os jogos contribuem na superação das dificuldades alfabetizadoras enfrentadas pelas crianças, desenvolvendo suas aprendizagens intelectuais, cognitivas, além das emocionais, por meio de momentos interativos. O lúdico é entendido quando as necessidades das

crianças são sanadas por meio dos recursos usados pelos professores, tendo em vista as experiências observadas em aula.

[...] Precisamos elencar as brincadeiras como subsídio de grande relevância para a atividade infantil, pois a criança é um sujeito ativo, que consegue aprender enquanto brinca. Para que isto ocorra de maneira satisfatória, é necessário que o professor seja mediador dessas relações entre crianças e brincadeiras (Trevezani *et al.* 2021, p. 63).

Nesse sentido, os autores evidenciam que o uso do lúdico não se restringe ao entretenimento, constituindo-se como elemento integrador das práticas pedagógicas. Defende-se, portanto, a valorização das brincadeiras como parte essencial do processo de aprendizagem, uma vez que configuram recursos didáticos fundamentais para a ampliação de repertórios de saberes das crianças.

No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem suas concepções a respeito da ludicidade com aporte na alfabetização. As DCNs são um documento obrigatório que orienta o planejamento curricular das escolas brasileiras. A ludicidade se faz presente também nos princípios estéticos desse documento, que apontam a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2013, p. 98). As DCNs destacam o desenvolvimento de atividades que levem em conta a criatividade, o brincar e outras diferentes formas de expressões, enfatizam a importância de superar desigualdades sociais, levando em conta a ludicidade e o reconhecimento da democracia.

A BNCC é um documento de caráter normativo, propõe o estudo de competências e aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelas crianças.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57).

A BNCC orienta que o currículo escolar valorize a dimensão lúdica no desenvolvimento integral das crianças e na construção significativa do conhecimento. Ademais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as competências específicas de Língua

Portuguesa, que contemplam diferentes aspectos do processo de alfabetização, evidenciam a necessidade de que é preciso:

[...] 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura [...] (Brasil, 2018, p. 89).

A BNCC enfatiza que a dimensão lúdica deve perpassar as práticas pedagógicas escolares, independentemente da finalidade das atividades propostas. Nessa perspectiva, o lúdico não se configura apenas como recurso didático, mas como categoria constitutiva das práticas alfabetizadoras, envolvendo experiências corporais, artísticas e literárias, entre outras, e possibilitando às crianças a apropriação do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso do lúdico tem se destacado como estratégia pedagógica eficaz. Conforme afirma Friedman (1996, p. 41), os jogos lúdicos “permitem uma situação educativa cooperativa e interacional; ao jogar, o sujeito executa regras e, simultaneamente, desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo”. Os professores têm explorado os jogos como uma forma de estimular as múltiplas inteligências das crianças, permitindo que elas se engajem de maneira participativa em suas atividades. Essa abordagem tem se mostrado uma tática bem-sucedida para o desenvolvimento cognitivo, proporcionando uma experiência enriquecedora.

Modesto, Silva e Fukui (2020) consideram que a inserção da ludicidade no currículo escolar é benéfica para a aprendizagem das crianças. Além de promover a interação entre os estudantes, ela estimula a curiosidade, a criticidade e a socialização. Nesse contexto, cabe ao professor desempenhar papel fundamental como mediador do conhecimento, criando condições favoráveis e desafiadoras à aprendizagem. É fundamental que os professores sejam criadores de diferentes possibilidades em sala de aula, para que todas

as crianças possam se beneficiar desse recurso pedagógico. Ao desenvolver atividades lúdicas, precisam ter um olhar atento para o mundo e a cultura que desejam revelar às crianças.

Para Modesto, Silva e Fukui (2020, p. 63), “desenvolver atividades lúdicas em sala de aula demanda do professor um olhar meticuloso do mundo e da cultura que se quer revelar à criança”. A brincadeira em si traz uma realidade pessoal e cultural do indivíduo envolvido. Ela é uma forma de conectar o aprendizado com as experiências das crianças. A aprendizagem é o desenvolvimento de manifestações práticas, habilidades no processo social e cognitivo das crianças, as quais produzem conhecimento por meio do convívio e da interação social em sala de aula, segundo Pereira, Lima e Pereira (2020).

A aprendizagem de crianças pequenas requer metodologias específicas, entre as quais se destaca a utilização da ludicidade. Tal perspectiva permite compreender o papel das interações sociais na constituição da identidade infantil e na maneira como as crianças percebem e interpretam o mundo. Taille, Oliveira e Dantas (2019, p. 29) consideram que:

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 29).

Os autores ressaltam a pertinência da cooperação, fundamentada nas relações interpessoais, como promotora de desenvolvimento. Ao possibilitar discussões, trocas de saberes e argumentação entre crianças e educadores, a cooperação cria um ambiente propício ao crescimento pessoal e coletivo. É por meio dessa colaboração que se alcançam níveis mais elevados de socialização, impulsionando o desenvolvimento da alfabetização de forma significativa. Tal trabalho deve ser iniciado desde a infância, sendo a escola e a família instâncias relevantes nesse processo formativo.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2001, p. 22). Ela é adequada para investigar ideias, valores e

atitudes que não podem ser quantificados, permitindo compreender de forma aprofundada o papel da ludicidade na alfabetização.

Utilizou-se o estudo de caso (Marconi; Lakatos, 2001), que possibilita analisar fenômenos contemporâneos em seu contexto real. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas previamente estabelecidas. As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2024, em uma escola municipal localizada em Brejo Santo, Ceará. Participaram duas professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental com mais de cinco anos de experiência, possuem mais de uma graduação, dentre elas, o curso de Pedagogia. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados pseudônimos.

O procedimento de pesquisa envolveu entrega de carta de apresentação ao núcleo gestor, convite às docentes, assinatura dos termos de consentimento e agendamento das entrevistas, que foram gravadas para garantir fidelidade à transcrição. Os dados foram coletados com apoio na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitindo organizar e interpretar as falas de modo sistemático e relacioná-las aos objetivos e ao referencial teórico. Essa metodologia favoreceu uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e do uso do lúdico no processo de alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, descreve-se a pesquisa de campo realizada nos meses de novembro e dezembro de 2024, por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que, para a formalização da investigação, foram entregues ao núcleo gestor da escola a carta de apresentação e, às educadoras colaboradoras, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o roteiro da entrevista supracitada. O *lócus* de investigação foi uma escola pertencente à rede municipal de ensino do município de Brejo Santo, Ceará.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Girassol, que tem 37 anos. Possui graduação em Pedagogia, em TEA e Educação Especial e Letras, com habilitação em língua inglesa. Já a pós-graduação fez em Letras com habilitação em língua inglesa. Seu ingresso no magistério deu-se no ano de 2015, como professora temporária do município de Brejo Santo, porém, quando cursou Pedagogia, já lecionava em escolas particulares.

A segunda entrevistada foi a professora Margarida, ela tem 48 anos, formou-se em Pedagogia pela instituição Latino-Americana de Educação (FLATED), no ano de 2012.

Possui especialização em Neuropsicologia Institucional e Clínica na instituição supracitada, há 14 anos atua na docência. Vejamos demais informações acerca das educadoras entrevistadas.

Foram elaboradas cinco perguntas, a partir das quais emergiram cinco categorias de análise: ludicidade; ludicidade no processo de alfabetização; alfabetização por intermédio do lúdico; documentos norteadores para a alfabetização com o lúdico; e formação continuada com foco na ludicidade. Em cada uma delas, abordam-se as narrativas das educadoras em diálogo com autores da área, bem como são apresentadas as respectivas reflexões analíticas.

Para dar início à investigação sobre as práticas pedagógicas e a importância da ludicidade no contexto escolar, buscou-se compreender a concepção das educadoras acerca de um conceito central do estudo: a ludicidade. Assim, a primeira pergunta proposta foi: *O que você entende por ludicidade?*

O lúdico é mais que importante, principalmente nos Anos Iniciais, porque a criança, ela consegue absorver mais rápido, ela consegue entender mais rápido aquele assunto que vai ser trabalhado (Profa. Girassol).

É algo que envolve brincadeiras, jogos e atividades que promovem diversão e prazer. São atividades recreativas e interativas para facilitar a aprendizagem, estimular a criatividade, desenvolver habilidades e tornar o processo educativo mais agradável e significativo (Profa. Margarida).

As professoras Girassol e Margarida trouxeram visões complementares sobre a ludicidade no contexto escolar. Girassol destacou a ludicidade como um fator que corrobora a aprendizagem, enfatizando sua importância nos Anos Iniciais. Ela afirmou que, ao trabalhar com atividades lúdicas, a criança absorve os conteúdos de forma mais rápida. Essa visão reforça a ideia de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um caminho favorável à construção do aprendizado. Margarida ampliou essa concepção ao definir o lúdico como um conjunto de atividades que envolvem prazer, criatividade e interação. Ela destacou que a ludicidade não se limita à aprendizagem cognitiva, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades diversas e para tornar o processo educativo mais expressivo.

De acordo com Rios e Silva (2018, p. 5), a ludicidade tem papel fundamental na vida de uma criança, pois “ela proporciona momentos de prazer, entrega e dedicação e, é no momento das atividades lúdicas que ela expressa e desenvolve habilidades intelectuais,

motoras e sensoriais”. Com ela, a criança descobre o mundo à sua volta e maneiras de interagir com ele. Reitera-se, desse modo, que as afirmativas sobre o lúdico são consideráveis, ao favorecer a aprendizagem das crianças por meio de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às entrevistas, buscou-se verificar se o lúdico é empregado no processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, formulou-se a seguinte questão: *Você utiliza o lúdico nas atividades desenvolvidas na alfabetização das crianças? Em caso afirmativo, apresente exemplos.*

Sim. Eu utilizo nas minhas atividades. Sempre que convém o lúdico, a gente sempre está participando, porque assim, a criança, ela tanto tem que participar da base concreta, como na parte dela fantasiar aquela aula, de ela interpretar, a gente está colocando nossos planos, em relação à ludicidade, a gente tem que dosar, tem que saber dosar, porque você não vai passar uma aula de 50 ou 55 minutos só com o lúdico. Então, a criança tem que contemplar todas as áreas, ela tem que partir para o lúdico, depois ela vai para a escrita, depois ela vai para a oralidade ou vice-versa, isso vai muito do professor. Mas o lúdico tem que estar envolvido, mas isso não quer dizer que você vai fazer toda a aula, o dia inteiro no lúdico, então você tem que saber dosar (Profa. Girassol).

Sim. Através de jogos e brincadeiras, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico, pois permite que as crianças e adultos explorem e aprendam de maneira espontânea e prazerosa (Profa. Margarida).

As respostas das professoras Girassol e Margarida reforçam a importância do lúdico. No processo de alfabetização, todavia, cada uma trouxe uma perspectiva particular sobre seu uso. A professora Girassol enfatizou que a ludicidade deve estar presente sempre que possível, mas foi enfática ao dizer que é preciso equilibrar experiências concretas com as atividades alfabetizadoras em que o faz de conta ainda se faz presente, uma vez que o 1º ano do Ensino Fundamental diz respeito à faixa etária de 6 anos de idade. Sabe-se que nessa fase as crianças são desejosas pelas brincadeiras, principalmente aquelas que têm a fantasia, a imaginação e o simbolismo como elementos centrais. Essas atividades não apenas encantam, mas também favorecem a construção do conhecimento com mais interesse, despertando a participação ativa dos estudantes no processo de alfabetização.

Contudo, na sua fala, disse que o lúdico não é apenas um complemento, mas essencial do planejamento dos professores, ajuda as crianças a interpretar e se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, porém, há momentos que é possível utilizá-lo, já em outros momentos, percebemos sua preocupação em manter o contato das

crianças com as disciplinas no tocante ao papel alfabetizador, ou seja, leitura e escrita. Talvez isso ocorra porque, nesse nível de ensino, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental, os docentes são fortemente pressionados para que as crianças aprendam a ler e a escrever o mais rapidamente possível. Sabe-se que tal exigência constitui uma questão cultural no sistema educacional brasileiro; contudo, não deve ser tratada com naturalidade, uma vez que cada criança possui seu próprio tempo de aprendizagem, não sendo, portanto, um processo uniforme.

A professora Margarida destacou em sua narrativa que os jogos e brincadeiras são ferramentas cruciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ela afirmou que, na proporção em que o lúdico favorece o processo de alfabetização, contribui para que a aprendizagem ocorra de forma agradável. Nesse sentido, ao proporcionar o uso da ludicidade na alfabetização, a professora consegue aproximar-se mais da realidade social das crianças. Esse dado é relevante, pois pode auxiliar no planejamento de atividades que objetivam suprir dificuldades e avanços no processo de alfabetização.

Para Almeida (1998), na alfabetização:

[...] o uso do lúdico propicia a atenção dos alunos com recursos dinâmicos, interativos e sensoriais para obter o desenvolvimento integral das crianças. A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento (Almeida, 1998, p. 57).

Como se vê, na alfabetização, o uso do lúdico é essencial ao despertar a atenção das crianças por meio de recursos dinâmicos, dentre eles, interativos e sensoriais, propiciando a autonomia das mesmas. A educação lúdica, além de contribuir consideravelmente para a formação dos estudantes, deve acontecer por meio de atividades saudáveis e contínuas, devendo alinhar-se a uma prática pedagógica democrática e participativa. Segundo Rosa (2003, p. 40), “o lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”. A brincadeira, em sua integralidade, contribui para a aprendizagem das crianças, independentemente do contexto em que ocorre. Trata-se de uma abordagem que valoriza a construção do conhecimento e estimula a participação ativa, criativa e crítica das crianças.

Na sequência da entrevista, buscou-se compreender a relação entre alfabetização e ludicidade, a partir da seguinte questão: *Qual é o papel da ludicidade no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?*

Ela é a base. Hoje, uma criança que não consegue aprender com o lúdico não consegue se desenvolver bem na alfabetização, a gente percebe que aquela questão do quadro só o professor falando não vai fluir muito o efeito. Então, o lúdico, ele é bastante importante (Profa. Girassol).

A ludicidade valoriza o envolvimento emocional e cognitivo das crianças, pois acredita-se que quando as pessoas estão se divertindo, estão mais abertas e motivadas para aprender (Profa. Margarida)

As falas de Girassol e Margarida fortalecem o uso da ludicidade na aquisição da linguagem. Girassol considerou a ludicidade como a base da aprendizagem com as primeiras letras, argumentou que as crianças que não têm acesso a práticas lúdicas, enfrentam mais dificuldades no progresso destas. Ela também criticou métodos tradicionais, como aulas expositivas apenas no quadro, apontando que eles não são eficazes quanto às estratégias que envolvem a cultura do brincar.

De acordo com Ferro e Viel (2019, p. 124), é importante que o educador utilize novas metodologias, buscando diversificar suas aulas e assim torná-las mais atrativas aos olhos das crianças”. Nessa perspectiva, Margarida reiterou que a ludicidade promove o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. De acordo com ela, quando o aprendizado é prazeroso, as crianças sentem-se mais motivadas e receptivas ao conhecimento.

Ambas as falas convergem para a concepção de que a ludicidade é um elemento indispensável na alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Silva *et al.* (2023, p. 189), “na aquisição da alfabetização, o lúdico atua como elemento dinamizador da proposta pedagógica, oferecendo às crianças uma experiência com formato mais dinâmico”. Essa perspectiva sugere que o lúdico não apenas facilita a assimilação dos conteúdos, mas também fortalece a relação das crianças com os estudos.

Posteriormente, buscou-se identificar o uso dos documentos norteadores para a alfabetização com o lúdico, a partir da seguinte questão: *Os documentos que orientam seu planejamento do ensino fazem referência ao trabalho da alfabetização com destaque à ludicidade? Quais são os documentos?*

Nós trabalhamos com a BNCC, nós trabalhamos com as Diretrizes e Bases, com as planilhas que a gente traz da Secretaria de Educação,

compartilhamos com os outros colegas, sempre que a gente vê uma atividade diferente, a gente sempre está compartilhando vídeos na internet (Profa. Girassol).

Sim, BNCC, ela define as competências e habilidades essenciais para cada etapa de ensino. No plano de aula, detalho o que será ensinado em cada aula com apoio de atividades lúdicas (Profa. Margarida).

As professoras Girassol e Margarida usam o documento normativo BNCC, que orienta o currículo da escola, bem como uma planilha encaminhada pela Secretaria de Educação com atividades em comum e demais meios de pesquisa. Girassol frisou também o interesse em atividade com característica diversa, o que nos levou a refletir o interesse acerca desta última pelo lúdico. Isso justifica uma prática colaborativa com o uso de diferentes fontes para diversificar o ensino. Já Margarida enfatizou a BNCC como referência curricular principal na elaboração do plano de aula. Segundo Farias (2011), planejar é tornar uma ação reflexiva com atividades contínuas com vistas à finalidade da obtenção de objetivos.

Por fim, buscou-se compreender as ações formativas desenvolvidas pelas educadoras no âmbito da formação continuada, considerando o trabalho com a alfabetização nos Anos Iniciais com foco na ludicidade. Assim, formulou-se a seguinte questão: *Você participa de formação continuada de professores? Em caso positivo, compartilhe conosco se há espaço para a discussão da ludicidade enquanto instrumento pedagógico em favor da aprendizagem de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.*

Sim, no nosso contrato de trabalho, ele vem especificando que nós temos que participar de todas as formações que têm na prefeitura. E lá, toda formação é um aprendizado novo, a gente sempre traz algo novo para a nossa sala, já tem muita coisa que a gente já faz, mas sempre a gente vem com essa bagagem de coisas diversificadas, principalmente para os Anos Iniciais, que são esses que a gente está ali alfabetizando as crianças, que ela tem que concretizar algumas habilidades, então, eu participo sim (Profa. Girassol).

Sim, todas as formações são discutidas. A aula com ludicidade é uma ferramenta especial e fundamental para o ensino e aprendizado das crianças no processo de alfabetização (Profa. Margarida).

As professoras reafirmam que participam de formações continuadas, evidenciando a relação da alfabetização com a ludicidade. Girassol destacou que a participação nas formações faz parte de um compromisso que assume junto ao poder executivo do município, representado pela Secretaria de Educação. Expressou que essas oportunidades resultam em momentos de aprendizado e enriquecimento profissional. Isso demonstra um olhar reflexivo sobre o impacto dessas formações na prática pedagógica de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como propósito compreender o papel da ludicidade no processo de alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Brejo Santo – CE. Ao longo do estudo, foram destacados os benefícios do lúdico no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e sua eficácia quando integrado às práticas pedagógicas de professores.

Considera-se que os objetivos foram alcançados, tendo em vista os encontros realizados com as professoras entrevistadas. Suas narrativas mostraram-se essenciais para a problematização e contextualização do objeto de estudo, isto é, a ludicidade. Foi possível identificar sua relevância como recurso pedagógico no processo de alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo permitiu compreender que a ludicidade exerce papel central no processo de alfabetização do 1º Ano do Ensino Fundamental, uma vez que atividades lúdicas, planejadas de forma equilibrada, despertam a curiosidade, envolvendo as crianças no aprendizado prazeroso. As narrativas das professoras Girassol e Margarida evidenciaram que o lúdico deve ser integrado ao planejamento pedagógico, alinhando-se às competências previstas na BNCC, respeitando o ritmo individual das crianças, de forma a promover o engajamento e a autonomia. A formação continuada é essencial para atualizar e diversificar práticas pedagógicas, garantindo que o lúdico seja aplicado de forma eficaz.

O estudo evidencia que o lúdico não é mero entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica fortalecedora da aprendizagem e da relação educador e educando. Além disso, destaca-se a necessidade de políticas educacionais e formações que valorizem práticas lúdicas, garantindo uma educação de qualidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERRO, B. R.; VIEL, F. V. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica UNAR**. Araras – São Paulo, v.18, n.1, 2019. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019/9_A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_NAS_SERIES_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em 15 fev. 2026.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo. Atlas. 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-José-Eduardo-Entevista-semiestruturada-Análise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em 15 fev. 2026.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MODESTO, A. P. S.; SILVA, K. G. O.; FUKUI, R. K. A promoção da ludicidade no processo de aprendizagem. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 14, p. 59- 69, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1151>. Acesso em 15 fev. 2026.

PEREIRA, M. F. S.; LIMA, A. P. T.; PEREIRA, A. M. S. A importância da ludicidade na educação infantil para o processo de ensino aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353725357_A_IMPORTANCIA_DA_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PARA_O_PROCESSO_DE_ENSINO_APRENDIZAGEM. Acesso em 15 fev. 2026.

RIOS, P. P. S.; SILVA, T. O. O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar. In: **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID_6544_01082018100933.pdf. Acesso em 15 fev. 2026.

ROSA, A. (Org.). **Lúdico e Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, A. B. *et. al.* A ludicidade na alfabetização. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11363>. Acesso em 15 fev. 2026.

TAILLE, Y. L; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 2019.

TREVEZANI, E. *et al.* A importância da ludicidade na educação infantil: revisão de literatura. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 22, 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/804/584>. Acesso em 15 fev. 2026.

CAPÍTULO 6

O DESENHO COMO INSTRUMENTO DE LINGUAGEM GRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

*Alana de Oliveira Inácio
Gercilene Oliveira de Lima
Francione Charapa Alves
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Ana Paula dos Santos
Cícero Edinaldo dos Santos*

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do percurso formativo no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), no qual o contato direto com a infância exerceu impacto significativo na formação da autora principal, despertando o desejo de aproximação com o universo infantil por meio da arte. A partir dessas experiências vivenciadas, emergiu o interesse em investigar as formas mais autênticas de expressão das crianças, reconhecendo o desenho como instrumento de linguagem gráfica. Logo, emergiu a seguinte questão: De que modo as crianças percebem a si mesmas por meio do desenho?

A relevância desse estudo reside na valorização do desenho como uma linguagem gráfica fundamental para o desenvolvimento integral da criança, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem as múltiplas linguagens como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância. Além disso, busca instigar futuros/as pedagogos/as a refletirem sobre o desenho não apenas como atividade lúdica ou recreativa, mas como uma forma legítima de expressão, comunicação e construção de sentidos pelas crianças. Ao evidenciar o potencial do desenho como linguagem, o estudo contribui para a formação docente ao incentivar olhares mais sensíveis, éticos e atentos às produções infantis, ampliando as possibilidades de escuta, interpretação e intervenção pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

O estudo tem como objetivo investigar as percepções que as crianças constroem sobre si mesmas por meio do desenho, em uma instituição pública de Educação Infantil localizada no município de Brejo Santo, Ceará. Busca-se reconhecer o desenho como uma linguagem gráfica capaz de revelar aspectos da subjetividade infantil, valorizando os modos

singulares de expressão que se manifestam tanto no contexto escolar quanto em experiências vivenciadas fora dele.

Para isso, organiza-se de modo a contemplar, inicialmente, a fundamentação teórica, na qual são discutidos os principais aportes conceituais que sustentam o estudo. Em seguida, são apresentados os pressupostos metodológicos, explicitando-se a abordagem adotada, os procedimentos de pesquisa, os sujeitos envolvidos e as técnicas de análise utilizadas. Na sequência, desenvolvem-se os resultados e as discussões, a partir da análise dos dados produzidos, estabelecendo diálogo com reflexões acerca da experiência vivenciada. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo, destacam-se suas contribuições para o campo da Educação Infantil e apontam-se possíveis implicações para a prática pedagógica e para futuras pesquisas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A percepção que a criança constrói sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor transforma-se progressivamente ao longo de seu desenvolvimento, sendo influenciada por aspectos biológicos, emocionais, sociais e pelas experiências vivenciadas em cada etapa da infância.

O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança. Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa. Essas novas formações condicionam a relação da criança com o entorno, consigo mesma e o caráter de sua conduta (Mello, 2007, p. 96).

O desenho apresenta-se como uma das muitas formas de conhecer a percepção das crianças. Não há uma única maneira correta ou fórmula fixa para envolver as crianças com essa linguagem: o que se revela fundamental é o valor atribuído pelo educador às experiências expressivas. Assim, as inspirações, os contextos e as estratégias propostas pelo professor na Educação Infantil tornam-se boas oportunidades para o desenvolvimento integral da criança (Goldberg, 2019).

A finalidade de utilização do desenho na Educação Infantil não deve ser a suposta formação de futuros artistas, mas sim proporcionar a cada criança os meios para expressar-se (Perondi, 2001). Considera-se, portanto, que ao desenhar a criança:

[...] expressa coisa diferente do que sua inteligência ou nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem (Porcher, 1982, p. 108).

Ao longo da história da humanidade, o desenho tem se constituído como um meio expressivo de informação, manifestação e construção de conhecimento, desde os registros rupestres até as produções visuais contemporâneas. Sua função ultrapassa o uso convencional de lápis e papel, assumindo a condição de linguagem autônoma, múltipla e abrangente, que se manifesta de diferentes formas no cotidiano, especialmente na infância. No contexto da Educação Infantil, o desenho torna-se um instrumento capaz de acolher e representar o entorno da criança, traduzindo suas percepções, afetos e experiências por meio de linhas, formas, gestos e cores. Trata-se, portanto, de um meio legítimo de comunicação, expressão e elaboração simbólica (Derdyk, 1994).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009; 2010) destacam que a proposta pedagógica para essa etapa deve estar fundamentada em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Esses elementos são compreendidos como essenciais para a vivência de experiências significativas, que favorecem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social e cultural. É por meio desses eixos que se constroem vínculos, valores, aprendizagens e múltiplas formas de expressão, fundamentais para o processo educativo na primeira infância.

Nesse contexto, torna-se imprescindível assegurar “[...] a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25). Entre essas formas de expressão, destaca-se o desenho, entendido como linguagem gráfica que favorece a comunicação das crianças. Dessa forma, é fundamental que as instituições educativas garantam espaços em que as crianças possam desenhar com liberdade, sem o temor do erro ou do julgamento. Esse ambiente de acolhimento e escuta potencializa a expressão criativa, contribui para o fortalecimento da autoestima e possibilita a construção de percepções próprias sobre si e/ou sobre o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ao abordar a Educação Infantil, reconhece o desenho como elemento para os campos de experiência, destacando que ele “[...] possibilita que as crianças desenvolvam a linguagem gráfica como forma de comunicação” (Brasil, 2017, p. 38). A linguagem gráfica constitui-se como meio legítimo de expressão infantil, permitindo que as crianças se comuniquem com os demais, muitas vezes antes mesmo do domínio da linguagem escrita convencional. Assim, o desenho não apenas antecede a escrita, mas também se apresenta como uma linguagem própria, que precisa ser reconhecida e promovida como direito de aprendizagem.

Diante do exposto, constata-se que os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, assim como a literatura especializada, reforçam a importância de propostas pedagógicas que considerem as múltiplas linguagens, entre elas o desenho. A ausência de atividades que envolvam o desenho revela-se como um fator limitador no processo de aprendizagem, uma vez que restringe oportunidades significativas de criação e elaboração simbólica. Privar as crianças de acesso ao desenho é, portanto, negar-lhes o direito a uma linguagem legítima e potente, crucial para o desenvolvimento da imaginação, mas também para a construção de suas identidades.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O estudo adotou a abordagem qualitativa, compreendida como uma abordagem que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21-22). Esse universo de produções humanas dificilmente pode ser traduzido, expresso ou presumido a números e/ou indicadores quantitativos. Além disso, o estudo foi conduzido sob a perspectiva da abordagem qualitativa, articulada aos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica em educação. Nessa perspectiva, o processo de biografização apoia-se nas narrativas de si, entendidas como formas legítimas de expressão subjetiva, por meio das quais os sujeitos elaboram sentidos sobre suas experiências, constroem identidades e se afirmam no mundo.

De acordo com Passeggi (2021), narrar a própria vida é um exercício de autorreflexão que permite ao sujeito conferir sentido às vivências e projetar-se em devir, sendo, portanto, um ato formativo e existencial. Nessa mesma direção, Josso (2010) destaca que, em situações de ensino e aprendizagem, o reconhecimento da singularidade dos aprendentes constitui um ponto de partida fundamental para os processos formativos, ao passo que

valorizar suas percepções significa considerar suas experiências como fontes legítimas de conhecimento.

Para aprofundar a compreensão acerca das narrativas infantis, foram realizadas entrevistas mediadas pelo desenho, com o intuito de sensibilizar as crianças e favorecer um ambiente no qual pudessem expressar livremente suas memórias, emoções e reflexões. O uso do desenho como instrumento de linguagem gráfica possibilitou ampliar a escuta das infâncias, valorizando formas não verbais de comunicação e respeitando os modos singulares com que as crianças constroem e compartilham sentidos sobre suas experiências.

Participaram do estudo quatro crianças do Infantil V, matriculadas em uma instituição pública de Educação Infantil no município de Brejo Santo. Os encontros ocorreram em três momentos distintos, durante os meses de outubro e novembro de 2024, em um ambiente previamente organizado para acolher as crianças e favorecer a realização de atividades seguidas de desenho livre. Partiu-se do pressuposto de que, ao desenhar, a criança “cria intimidade com o mundo, apropria-se dele, e essa apropriação se dá pela narrativa” (Goldberg, 2019, p. 6).

As narrativas das crianças sobre seus próprios desenhos foram registradas em áudio, transcritas e, posteriormente, submetidas à Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1977). A categoria analítica final, intitulada “A percepção de si nos desenhos das crianças”, emergiu de forma recorrente tanto nas falas quanto nas produções gráficas, possibilitando uma leitura interpretativa das experiências infantis no contexto da Educação Infantil.

O estudo foi conduzido em consonância com os princípios éticos que regem as investigações com seres humanos, assegurando o respeito à dignidade, à integridade e aos direitos das crianças participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos encontros realizados neste estudo ocorreu durante a Semana da Consciência Negra no ano de 2024. Partiu-se do pressuposto de que desenvolver propostas pedagógicas com enfoque antirracista na Educação Infantil requer um planejamento que esteja alicerçado na afetividade e em vivências que incentivem relações coletivas e contribuam para a construção de uma pedagogia com identidade própria. Nessa perspectiva, a afrodescendência assume papel central, especialmente quando articulada à educação, pois

oferece caminhos para compreender de forma mais profunda os sentidos atribuídos às questões raciais no contexto pesquisado (Santos, 2023).

Diante disso, a atividade foi inspirada na leitura do livro “Meu Crespo é de Rainha” e teve como objetivo valorizar a identidade e a diversidade cultural, estimulando as crianças a perceberem suas características como únicas e belas. Após a contação da história, foi proposta uma atividade com o uso de espelhos, permitindo que cada criança observasse suas próprias características físicas e refletisse sobre sua identidade. Em seguida, realizou-se uma produção artística em que as crianças desenharam e pintaram autorretratos, utilizando lãs de diferentes cores para representar seus cabelos.

FIGURAS 01, 02, 03 e 04 – Léo, Lyra, Maria e Ravi, respectivamente



Fonte: Autoria própria (2024)

Ao desenharem seus cabelos e rostos, as crianças compartilharam narrativas espontâneas que revelaram percepções de si. Por meio de suas falas, foi possível

compreender como a autoimagem e o reconhecimento da própria singularidade se manifestam na linguagem gráfica e, posteriormente, na verbal, conforme ilustrado nos trechos a seguir:

Tia, meu cabelo e rosto coloquei marrom, essa é minha cor. Uma cor de chocolate que eu gosto, e meu cabelo ficou igualzinho, todo cacheadinho, do jeito que vi no espelho. Eu achei bonito porque parece comigo e com minha mãe, que tem o cabelo assim. Eu gostei de fazer o desenho e colar o cabelo com a lã, e eu achei que ficou parecido comigo (Léo).

Sabe por que fiz assim? Porque eu gosto de brincar descalça, aí tô sem chinela. E o vestido rosa é porque é minha cor favorita. E sabe porque meu desenho está sem mãos? É porque coloquei elas para trás, tava com vergonha. Meu rosto é marrom, eu queria passar essa cor para cá. Meu cabelo é cacheado, ele é legal, mas não gosto, o cabelo eu coloco assim porque é como ele é, aparece duas cores, olha, mas às vezes queria que ele fosse de outro jeito (Lyra).

Eu gosto de cabelos assim, coloridos. É porque meu cabelo é assim, loiro. Parece ter duas cores. A minha pele é assim, fiz igualzinha. Botei o cabelo cacheado porque meu cabelo eu acho que é quase cacheado. Também fiz umas borboletas e esse lacinho. Uma roupinha e fiz patins nos pés. Tia, eu adoro andar de patins. Isso daqui é porque eu me olho no espelho e me gosto muito (Maria).

Olha, aqui eu tô brincando, botei meu cabelo amarelo. Tia, eu não queria me fazer de uma cor só. Aqui eu tenho todas as cores, e todas elas são bonitas. Eu sou colorido, igual ao arco-íris. Meu desenho tem muitas cores, aí, quando eu desenho assim, fico alegre (Ravi).

Léo expressou, por meio de sua produção gráfica, um forte senso de identidade e conexão familiar. Ao representar sua cor de pele e seus cabelos cacheados, que o remetem à figura materna, evidenciou sentimentos de pertencimento e orgulho. Seu desenho constituiu-se como uma celebração de sua herança cultural e de quem ele é, revelando a consciência de fazer parte de uma linhagem que valoriza e da qual se orgulha.

Lyra, ao iniciar sua atividade, afirmou que não desejava pintar a cor de sua pele. No entanto, ao final, optou por colorir a figura e compartilhou sua decisão de forma espontânea. Esse gesto revelou uma ambivalência emocional e possíveis indícios de desconhecimento ou negação de sua pertença cultural.

Maria, por sua vez, demonstrou traços de autoconfiança em sua narrativa visual. Ao descrever as cores de seus cabelos e incorporar elementos adicionais, como borboletas e laços, manifestou alegria, sensibilidade estética e traços marcantes de sua personalidade. A

menção à prática de andar de patins revelou uma dimensão lúdica de sua identidade, vinculada à brincadeira e ao prazer de movimentar-se.

Ravi apresentou uma visão vibrante da diversidade em sua representação. Ao identificar-se como um ser colorido e alegre, semelhante a um arco-íris, expressou uma percepção positiva da pluralidade e da beleza das diferenças. Sua produção pode ser compreendida como uma manifestação visual de valorização da diversidade, revelando uma conexão afetiva com as cores e o que elas simbolizam.

Nesse viés, o desenho manifesta-se como um poderoso instrumento de comunicação e expressão humana (Gobbi, 2014), permitindo à criança construir e comunicar percepções de si. Ao envolver-se nesse processo, a criança mobiliza aspectos internos profundos, pois o ato de desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir (Derdyk, 1989). Ademais, a percepção de si, expressa por meio do desenho, possibilita-se porque cada criança é um sujeito em constante construção, capaz “de lembrar, refletir e projetar-se em devir” (Passeggi, 2021, p. 135). Quando acolhidas em suas formas próprias de comunicação, como a linguagem gráfica, revelam modos singulares de ser e sentir, os quais contribuem para a elaboração de sentidos afetivos, culturais e identitários sobre si mesmas em determinado momento da infância.

Diante do exposto, compreende-se que o desenho deve ser reconhecido como uma linguagem gráfica pertinente no contexto da Educação Infantil, dotada de potencial expressivo para comunicar sensibilidade, fantasia, afetividade e criatividade. Sua presença no cotidiano escolar contribui para ampliar as possibilidades de expressão infantil, favorecendo o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da formação integral das crianças em seus múltiplos aspectos, tais como cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Educar com e por meio dessa linguagem implica reconhecer que as crianças se comunicam ativamente através de traços, formas, cores e símbolos visuais, mediante os quais expressam percepções sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a investigar as percepções que as crianças constroem sobre si mesmas por meio do desenho, em uma instituição pública de Educação Infantil localizada no município de Brejo Santo, Ceará. Para alcançar essa compreensão, fundamentou-se em referenciais teóricos e metodológicos que reconhecem o desenho como forma legítima de linguagem gráfica, especialmente no contexto da infância.

As produções e falas das crianças participantes revelaram percepções singulares sobre identidade, pertencimento, sentimentos e autoimagem, demonstrando que, por meio do ato de desenhar, elas constroem sentidos sobre suas experiências e relações. As narrativas espontâneas associadas às produções visuais revelaram traços de orgulho, ambivalência, criatividade e diversidade, destacando o desenho como um espaço de elaboração simbólica e vivencial, em que pensamento, emoção e memória se entrelaçam. Ao representar seus rostos, corpos e cabelos, as crianças não apenas criaram imagens, mas afirmaram modos de existir no mundo, sustentados por elementos afetivos, culturais e estéticos.

Desse modo, conclui-se que o desenho deve ser promovido no cotidiano pedagógico não como atividade secundária ou meramente ilustrativa, mas como prática significativa que possibilita à criança narrar-se, elaborar sentidos e afirmar sua subjetividade. Reconhecê-lo como instrumento de linguagem exige do professor da Educação Infantil sensibilidade para acolher os gestos gráficos infantis como manifestações de percepções em constante construção. Ao problematizar e dialogar sobre essas produções, criando momentos de escuta e fala, favorece-se a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, afetivo e respeitoso às diferentes formas de ser, sentir e aprender.

Nesse sentido, o desenho revela-se também como um importante instrumento para a prática docente, pois permite ao professor conhecer as percepções que as crianças constroem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca. Ao acessar essas formas de expressão, o professor amplia suas possibilidades de compreender as experiências infantis e de ressignificar suas intervenções pedagógicas. Assim, o desenho reafirma-se como uma potente linguagem gráfica que contribui para qualificar a prática docente e valorizar as múltiplas infâncias que habitam a escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425/8646>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GOLDBERG, L. G. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-163 mai/ago. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/719>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MELLO, A. S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1630/1371/0>. Acesso em 29 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista práxis educacional**. v.17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PERONDI, D. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PORCHER, L. **Educação Artística**: Luxo ou necessidade. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

SANTOS, A. P. **Educação escolar quilombola na Lagoa dos crioulos no Cariri cearense**: uma perspectiva curricular de afroquilombamento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

CAPÍTULO 7

A EXPOSIÇÃO INFANTIL NO TIKTOK: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Avila Lacerda da Silva
Karine Pinheiro de Souza
Francione Charapa Alves
Cícero Edinaldo dos Santos
Francisco Raule de Sousa*

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a expansão das redes sociais têm transformado significativamente as formas de comunicação, interação e produção de conteúdos na sociedade contemporânea. Na última década, diversas plataformas digitais passaram a integrar o cotidiano de sujeitos de diferentes faixas etárias. Entre elas, destaca-se o aplicativo TikTok, amplamente utilizado para a criação e compartilhamento de vídeos curtos, que se tornou popular entre crianças e jovens.

Criado em 2016 com o nome Musical.ly, o aplicativo foi adquirido pela empresa ByteDance em 2017 e passou a se chamar TikTok. A partir de 2019, a plataforma tornou-se popular no Brasil e, durante o período da pandemia de COVID-19, alcançou um crescimento expressivo, tornando-se um dos aplicativos mais baixados nas lojas digitais. Desde então, o TikTok passou a ocupar um espaço significativo no cotidiano das crianças, dentro e fora das escolas.

A utilização desse aplicativo de mídia para compartilhar e criar vídeos curtos, assim como de outras plataformas digitais, também repercute no contexto educacional, uma vez que os conteúdos consumidos e produzidos podem influenciar comportamentos, formas de expressão e modos de interação entre as crianças, inclusive no espaço escolar. Nessas circunstâncias, emerge a seguinte indagação: como os estudantes percebem a exposição infantil no aplicativo TikTok?

Parte-se da premissa de que um estudo com essa ênfase pode contribuir para ampliar o debate no campo educacional acerca da exposição infantil em plataformas digitais, possibilitando reflexões sobre a mediação pedagógica e sobre a necessidade de promover uma orientação crítica em relação ao consumo e à produção de conteúdos digitais pelo

público infantil. Ademais, esse tipo de estudo reforça a importância do papel reflexivo do/a pedagogo/a diante das demandas da educação escolar contemporânea, reconhecendo esse/a profissional como um/a intelectual capaz de interpretar fenômenos sociais e de elaborar estratégias pedagógicas que dialoguem tanto com o contexto escolar quanto com as transformações mais amplas da sociedade.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo refletir sobre os efeitos da exposição infantil no aplicativo TikTok, problematizando as experiências digitais vivenciadas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, o estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos os principais conceitos e contribuições acadêmicas que fundamentam a investigação. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, são apresentados e analisados os resultados obtidos, com ênfase nas reflexões decorrentes da análise realizada. Por fim, o texto apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados do estudo e discutidas suas implicações para o campo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A infância costuma ser compreendida como uma fase fundamental do desenvolvimento humano, período no qual se estruturam importantes capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Entretanto, os estudos sociológicos indicam que a infância não pode ser entendida apenas como uma etapa biológica universal, mas como uma categoria histórica, construída a partir de diferentes contextos culturais, políticos e institucionais (Ariès, 2019). Nesse viés, não existe uma única infância, válida para todos os sujeitos, mas múltiplas infâncias, produzidas por distintas condições e contextos.

Segundo Ariès (2019), na sociedade medieval europeia não havia uma percepção clara da infância como fase distinta da vida. As crianças, após superarem os primeiros anos de sobrevivência, eram rapidamente integradas ao mundo dos adultos, participando de atividades sociais e produtivas semelhantes às deles. Nas representações artísticas do período, especialmente a partir do século XII, observa-se que as crianças eram frequentemente retratadas como pequenos adultos, com traços, vestimentas e posturas semelhantes às dos mais velhos, sendo o tamanho corporal praticamente o único elemento que as diferenciava.

Esse tipo de representação também estava relacionado às condições sociais da época, marcadas por altas taxas de mortalidade infantil e por contextos precários de cuidado e saúde. Diante da frequência das mortes de crianças, a infância era muitas vezes percebida como uma fase breve e incerta da vida. Conforme destaca Ariès (2019), a fragilidade da sobrevivência infantil contribuía para que as relações afetivas e sociais com as crianças assumissem características distintas das observadas na modernidade.

Segundo Foucault (1988), a partir da modernidade, observa-se a emergência de novos dispositivos de regulação social, voltados à infância, como a escola, a medicina, a psicologia e as políticas de proteção social. Esses dispositivos passaram a produzir discursos e práticas que definem quem são as crianças, como devem se comportar, quais cuidados devem receber e quais instituições são responsáveis por sua formação e proteção. Assim, a infância passa a ser também um campo de produção de saberes e de intervenção social, no qual diferentes instituições participam da construção de normas, expectativas e formas de cuidado direcionadas às crianças.

No mundo contemporâneo, a infância é reconhecida como uma fase específica da vida, caracterizada por necessidades próprias de cuidado, proteção e educação. Consequentemente, há maior visibilidade nas representações culturais e nas políticas sociais para as crianças, sendo progressivamente reconhecidas como sujeitos de direitos. No contexto brasileiro, por exemplo, essa perspectiva ganha força com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, que estabelece o princípio da proteção integral e atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

Entretanto, com o advento e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, emergem novos desafios para a proteção das crianças dentro e fora do “universo digital”. A ampliação do acesso às redes sociais, por exemplo, tem possibilitado que as crianças participem cada vez mais de ambientes virtuais, nos quais circulam imagens, informações e diferentes formas de interação social. Nesse contexto, torna-se necessário ampliar o debate sobre os direitos das crianças também no espaço digital, especialmente no que se refere às dinâmicas de visibilidade e exposição infantil nas plataformas online.

De acordo com Almeida, Oliveira e Bona (2024), a crescente utilização de aplicativos de compartilhamento e criação de vídeos, como o TikTok, tem intensificado processos de visibilidade das crianças na mídia digital, ampliando as possibilidades de produção e circulação de conteúdos envolvendo esse público. Contudo, essa dinâmica também pode gerar diferentes efeitos na vida das crianças e de seus responsáveis.

Atualmente, é comum encontrar no aplicativo TikTok a exibição de meninos e meninas cantando, dançando e desempenhando cenas com alto teor sexual. Esse tipo de conteúdo pode ser prejudicial ao desenvolvimento do público infantil, tanto para aqueles que participam dessas exposições quanto para aqueles que têm acesso a materiais impróprios para sua faixa etária. Diante disso, torna-se necessário voltar maior atenção à exposição infantil nesse aplicativo, considerando os possíveis impactos que esse tipo de conteúdo pode gerar no desenvolvimento e na formação das crianças.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo segue as orientações da abordagem qualitativa, uma vez que possibilita refletir sobre fenômenos sociais a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos no processo de investigação. Conforme destaca Severino (2016), nessa abordagem, o/a pesquisador/a busca compreender as situações investigadas por meio da interação com os participantes, valorizando suas experiências para compreender a complexidade do fenômeno investigado.

Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como um estudo de caso, método amplamente utilizado nas Ciências Humanas e Sociais, que consiste na investigação aprofundada de um fenômeno social em um contexto específico. Segundo Gil (2025), o estudo de caso possibilita analisar detalhadamente uma realidade particular, contribuindo para a compreensão dos fatores que permeiam determinada problemática, sem a pretensão de generalizar os resultados para outros contextos.

Conforme Gil (2025, p. 17), o caso “pode ser constituído por um indivíduo, um grupo, um evento, um processo, uma comunidade, ou mesmo uma cultura, e é estudado como um todo”. Ademais, é “escolhido por se admitir que seu estudo pode auxiliar na ampliação do conhecimento de determinado assunto ou na contestação de alguma convicção que de alguma forma tem sido aceita” (Gil, 2025, p. 18). À luz dessa perspectiva, o estudo de caso concentrou-se nas percepções de um grupo específico de estudantes do 4º ano do ensino fundamental acerca da exposição infantil no aplicativo TikTok. Ademais, foi realizado em uma escola pública do município de Brejo Santo, no estado do Ceará, no ano de 2024.

O estudo de caso teve como estratégia de produção de dados a realização de grupo focal. Conforme Gatti (2012), o grupo focal consiste em uma técnica de pesquisa que reúne um conjunto de participantes para discutir coletivamente determinado tema, possibilitando ao/a pesquisador/a captar percepções compartilhadas no contexto da interação grupal. Essa

técnica favorece a produção de dados a partir do diálogo entre os participantes, permitindo identificar aspectos relevantes relacionados ao fenômeno investigado.

No referido estudo de caso, durante a realização do grupo focal, os estudantes foram convidados a dialogar sobre a temática da exposição infantil nas redes sociais, especialmente no aplicativo TikTok. As discussões foram registradas por meio de gravações de áudio, mediante autorização, e posteriormente transcritas para fins de análise.

Para a interpretação das falas, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme as indicações de Bardin (1977). Essa técnica possibilitou examinar de forma sistemática os dizeres produzidos pelos estudantes durante a realização do grupo focal, permitindo identificar recorrências e posicionamentos dos estudantes. A partir dessa técnica, foi possível organizar e interpretar o material empírico, resultando na identificação de uma categoria central de análise: a exposição infantil no aplicativo TikTok.

Cabe destacar que, em todas as etapas da investigação, o estudo de caso observou rigorosamente os princípios éticos que orientam as pesquisas científicas envolvendo seres humanos, assegurando a preservação da identidade dos participantes, bem como o respeito à sua privacidade e aos seus direitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros resultantes do grupo focal indicam que a maioria dos estudantes utiliza ou já ouviu falar do aplicativo TikTok, evidenciando a ampla presença desse aplicativo no cotidiano infantil. Entretanto, as falas revelaram diferentes formas de acesso ao aplicativo. Alguns estudantes relataram possuir autorização de seus responsáveis para utilizar esse aplicativo, enquanto outros afirmaram não ter permissão para acessar o TikTok, sobretudo em função da idade ou por decisão familiar relacionada ao uso das redes sociais.

Além disso, observou-se que parte dos estudantes também não utiliza o aplicativo devido à ausência de dispositivos digitais próprios, como celulares ou smartphones que possibilitem o download e o uso da plataforma. Esses aspectos evidenciam que o acesso das crianças às redes sociais não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessado por fatores como mediação familiar, disponibilidade de recursos tecnológicos e condições socioeconômicas.

A análise das falas dos estudantes também permitiu identificar percepções relevantes acerca do conceito de exposição infantil no contexto das redes sociais, especialmente no aplicativo TikTok. Quando questionadas sobre o que entendiam por exposição infantil,

algumas crianças associaram o termo à divulgação de imagens e vídeos de crianças na internet.

A estudante A10, por exemplo, afirmou: “Quando alguém tira fotos e expõe a criança de jeito errado e não apropriado, até porque crianças não podem ser expostas na internet, porque pode ter abusadores e sequestradores”. Esse posicionamento evidencia que a estudante já possui certa percepção sobre os riscos envolvidos na exposição infantil nos ambientes digitais.

De modo mais amplo, a análise dos dados indica que aproximadamente 60% dos estudantes demonstraram algum nível de compreensão sobre o conceito de exposição infantil, relacionando-o principalmente a situações de risco e vulnerabilidade no ambiente virtual. Esse resultado sugere que, mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, alguns estudantes já desenvolvem percepções sobre os perigos associados à circulação de imagens na internet, o que revela a presença dessas discussões em seus contextos de socialização.

Contudo, a análise também evidenciou que nem todos os estudantes demonstraram familiaridade com o conceito de exposição infantil. Durante a realização do grupo focal, alguns estudantes optaram pelo silêncio quando questionados sobre o tema, o que pode indicar tanto o desconhecimento acerca desse conceito quanto possíveis sentimentos de insegurança ou timidez em expressar suas opiniões diante do grupo.

Esse aspecto sugere que discussões relacionadas à exposição infantil ainda não estão plenamente incorporadas às experiências desses estudantes, revelando a necessidade de ampliar, no contexto escolar, espaços de diálogo e reflexão sobre o uso das tecnologias digitais e seus possíveis impactos na vida das crianças.

Diante desse cenário, torna-se relevante reforçar o papel da escola na mediação de discussões relacionadas ao uso das tecnologias digitais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos impactos sociais das tecnologias digitais, incentivando o uso responsável e consciente desses recursos (Brasil, 2018). Nesse sentido, discutir temas como privacidade e segurança digital no contexto escolar pode contribuir para que os estudantes desenvolvam maior autonomia e consciência em relação às suas práticas nos ambientes virtuais, tanto de forma geral quanto no uso de aplicativos específicos, como o TikTok.

Segundo Almeida, Oliveira e Bona (2024), as mídias digitais constituem ambientes complexos que ampliam as possibilidades de interação e produção de conteúdos, mas que

também apresentam riscos quando utilizadas sem orientação adequada. Logo, o acompanhamento, o diálogo e a mediação de adultos tornam-se fundamentais para a construção de práticas mais seguras no uso de aplicativos como o TikTok, sobretudo porque nem sempre é possível controlar plenamente os conteúdos acessados ou a circulação das informações compartilhadas por esse aplicativo.

De acordo com Roque (2023) e Rodrigues (2022), a divulgação excessiva de imagens e vídeos de crianças em ambientes digitais pode desencadear situações de constrangimento, intimidação ou vergonha, sobretudo quando essas publicações são realizadas sem o consentimento ou a plena compreensão dos próprios sujeitos envolvidos. Além disso, as autoras chamam atenção para a necessidade de que pais e responsáveis desenvolvam uma postura mais consciente e crítica em relação aos conteúdos compartilhados nas plataformas digitais, uma vez que tais práticas podem produzir efeitos sociais e emocionais inesperados na vida das crianças.

Conforme afirmado por Buckingham (2007, p. 29), “[...] As crianças não são adultos, portanto não podem ter acesso às coisas que os adultos definem como ‘suas’ e que acreditam ser os únicos capazes de compreender e controlar”. Todavia, com orientação adequada, as crianças de diferentes faixas etárias podem aproveitar as oportunidades positivas das novas tecnologias. Para que isso ocorra, é fundamental reconhecer que as crianças também têm direito à privacidade e ao respeito em sua presença online. Além disso, torna-se essencial que os responsáveis considerem a permissão da criança antes de publicar fotos ou informações sobre ela nas redes sociais, além de respeitar suas escolhas e limites quanto à própria exposição.

Nessas circunstâncias, torna-se fundamental fortalecer a parceria entre escola e família, de modo a promover ações educativas e orientações que contribuam para a proteção da infância e para o uso mais seguro e responsável das mídias digitais. Desse modo, os resultados deste estudo de caso indicam a necessidade de ampliar os debates sobre a exposição infantil no TikTok, envolvendo tanto o contexto escolar quanto o familiar. Mais do que restringir o acesso das crianças às mídias digitais, em especial ao referido aplicativo, faz-se necessário promover processos educativos que estimulem uma formação crítica para o uso de certos aplicativos, possibilitando que os estudantes compreendam os riscos, os limites e as responsabilidades envolvidos na circulação de imagens e conteúdos no ambiente digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo de refletir sobre os efeitos da exposição infantil no aplicativo TikTok, problematizando as experiências digitais vivenciadas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo compreendeu os pontos de vista desse público infantil em relação à temática abordada, revelando um panorama de conhecimentos e carências que reforçam a urgência do diálogo sobre o tema na infância contemporânea.

As descobertas indicaram que uma parcela significativa dos estudantes (60%) já possui uma conceituação básica sobre o que é a exposição infantil e os riscos inerentes à prática, como evidenciado pelo recorte de fala que aponta para o perigo de abusadores e sequestradores. Essa percepção demonstra que os estudantes já constroem entendimentos sobre as vulnerabilidades do ambiente virtual. Entretanto, o estudo também revelou a carência de conhecimento por parte de outros/as estudantes, manifestada pelo silenciamento no grupo focal. Este achado sublinha a importância de se abordar o tema da exposição infantil de forma mais sistemática, tanto no contexto familiar quanto no escolar, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para garantir que a totalidade do público infantil possa se apropriar desse conhecimento e desenvolver uma postura crítica e protetiva.

Diante do exposto, o trabalho reforça o papel fundamental da família e da escola na mediação do uso das mídias digitais. É imprescindível que a supervisão e orientação sobre o manejo de aplicativos, em especial o TikTok, sejam realizadas de maneira contínua, instruindo as crianças/estudantes sobre os riscos, como a objetificação, sexualização e erotização precoce, garantindo, assim, a proteção integral de seus direitos no mundo digital.

Como contribuição, esse estudo oferece subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos e ações de conscientização que visem preencher as lacunas de conhecimento identificadas e fortalecer a autonomia das crianças/estudantes para lidar com os desafios da exposição em ambientes virtuais. Sugere-se que estudos futuros investiguem as metodologias mais eficazes para a promoção da cidadania digital e da segurança na internet junto ao público infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M.; OLIVEIRA, K. W. S.; BONA, V. As crianças no TikTok: uma análise sobre a exposição infantil na rede social. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 3, n. 03, p. e15631, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/17017>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2025.
- RODRIGUES, A. B. **Geração “tiktokers”**: uma análise sob a ótica do direito da criança e do adolescente a respeito do uso, consumo e exposição de crianças e adolescentes na rede social “Tiktok”. 2022.
- ROQUE, M. M. C. **A pedagogia cultural da erotização infantil**: análises de dança e música no Tik Tok. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2023.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

CAPÍTULO 8

SER HOMEM, SER MULHER: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E ESCOLA

*Paula Ingryd da Rocha Silva
Francione Charapa Alves
Karine Pinheiro de Souza
Antônia Eudivânia de Oliveira Silva
Cícero Edinaldo dos Santos
Darliane Silva do Amaral*

INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero consolidaram-se como um campo teórico múltiplo, interdisciplinar e em permanente transformação. Em tais estudos, o gênero não é compreendido como uma categoria fixa ou restrita à dimensão biológica, mas como uma construção histórica, que estrutura relações de poder e saber. Assim, os gêneros são produzidos no interior de práticas sociais que instituem normas, expectativas e valores acerca do que se entende por ser homem ou ser mulher. Entre essas práticas, destaca-se a educação escolar, entendida como ação privilegiada para a reiteração e/ou subversão de identidades (Louro, 2003).

Inserida em uma sociedade estruturada sob bases patriarcais, a escola pode contribuir para a naturalização das identidades de gênero ou, ao contrário, para sua problematização, a depender das práticas pedagógicas que mobiliza. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de fomentar ações pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as identidades de gênero a partir das concepções dos próprios estudantes, considerando os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Ao conferir centralidade à voz dos estudantes, possibilita-se conhecer e reconhecer modos específicos de significação, que podem estar articulados ou distanciados das concepções teóricas acerca das identidades de gênero. Assim, coloca-se a seguinte questão: quais concepções os estudantes atribuem aos gêneros em uma escola localizada no município de Brejo Santo, Ceará?

A relevância deste estudo manifesta-se tanto no plano acadêmico quanto no social. No âmbito acadêmico, contribui para o aprofundamento das análises sobre identidades de gênero, fortalecendo a produção de conhecimento acerca das construções identitárias no

interior cearense. No plano social, representa um movimento de tensão das estruturas que naturalizam as identidades de gênero, ao promover práticas pedagógicas de escuta sensível e participação ativa no contexto escolar.

Considerando o exposto, este estudo propõe-se a refletir sobre as concepções atribuídas por estudantes às identidades de gênero em uma escola localizada no município de Brejo Santo, Ceará. Para tanto, organiza-se em quatro seções interdependentes: a primeira apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão; a segunda explicita os procedimentos metodológicos adotados; a terceira dedica-se à apresentação e análise dos resultados; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Scott (2017), é no contexto das mobilizações feministas da década de 1980 que os estudos de gênero se consolidam como um campo analítico sistemático, comprometido com a crítica às desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres. Esse período marca uma inflexão teórica importante, ao deslocar o debate das explicações centradas na diferença biológica para a problematização das estruturas que produzem e sustentam tais desigualdades.

Até então, as diferenças sexuais eram majoritariamente interpretadas a partir de uma matriz biologizante, segundo a qual as distinções corporais seriam suficientes para fundamentar a distribuição de papéis sociais, expectativas normativas e oportunidades. Essa perspectiva essencialista conferia à masculinidade e à feminilidade um estatuto de naturalidade, como se decorressem inevitavelmente da anatomia, ofuscando os processos históricos que as constituem e contribuindo, assim, para a legitimação de relações assimétricas entre homens e mulheres.

Segundo Louro (2007), com a consolidação dos estudos de gênero, esse paradigma passa a ser tensionado. Reconhece-se que as desigualdades entre homens e mulheres não derivam automaticamente da anatomia, mas também são produzidas por processos socioculturais que atribuem sentidos e significados às diferenças corporais. Desloca-se, desse modo, o foco da determinação biológica para a análise das estruturas simbólicas e institucionais que transformam distinções corporais em desigualdades socialmente estruturadas.

De acordo com Louro (2003), em tais estudos, o gênero não se reduz à materialidade das diferenças sexuais, mas refere-se às formas pelas quais essas diferenças são

percebidas, interpretadas e organizadas cotidianamente. Considera-se que “a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais” (Louro, 2008, p. 22). A diferença é aprendida e ensinada em múltiplas instâncias sociais, tais como a família e a escola.

À luz dessas contribuições, a categoria de gênero articula-se a múltiplas dimensões, dentre as quais se destaca a identidade. As identidades de gênero, isto é, aquilo que se entende por ser homem e ser mulher, deixam de ser concebidas como essências fixas ou verdades naturais e passam a ser compreendidas como processos dinâmicos de constituição dos sujeitos. Não se trata de determinações exclusivamente vinculadas ao sexo biológico, mas de construções que se produzem nas interações sociais, nas experiências vividas e nos discursos em circulação.

Butler (2013) argumenta que, em diferentes tempos e espaços, os sujeitos são continuamente interpelados por expectativas acerca de seus corpos, comportamentos e desejos. Essas interpelações, contudo, não operam de forma absoluta ou homogênea: são reiteradas, negociadas ou tensionadas ao longo da vida. É nesse movimento contínuo, situado entre regulação e resistência, que as identidades de gênero se produzem, revelando-se não como dados naturais, mas como construções permanentemente atravessadas por relações de poder e saber.

Para Louro (2004), a escola ocupa posição estratégica na reiteração ou subversão de modelos hegemônicos de gênero. Mais do que espaço de transmissão de conteúdos formais, constitui-se como instância de socialização na qual concepções de mundo e de sujeito são compartilhadas, aceitas ou contestadas. A ausência de discussões sistemáticas acerca das identidades de gênero pode contribuir para o fortalecimento de preconceitos, estigmas e formas sutis de violência simbólica, uma vez que o silêncio também atua como mecanismo de regulação e manutenção das normas vigentes.

Quando determinadas experiências vividas não são nomeadas, reconhecidas ou problematizadas, produz-se um efeito de silenciamento que reforça a ideia de que apenas certas formas de existência são legítimas e socialmente aceitáveis, enquanto outras permanecem relegadas à invisibilidade e à marginalização. O não reconhecimento, nesse sentido, opera como mecanismo de regulação simbólica, delimitando os contornos do que pode ser validado como identidade legítima.

Por outro lado, quando as questões anteriormente citadas são abordadas de maneira crítica e reflexiva, abrem-se possibilidades para a ampliação do reconhecimento social e para a problematização das normas que sustentam as diferenças entre ser homem e ser

mulher. Nessa perspectiva, o debate sobre identidades de gênero pode constituir-se como prática pedagógica de conscientização, favorecendo o enfrentamento de atitudes discriminatórias e a construção de relações mais equitativas.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo insere-se no campo da abordagem qualitativa, por compreender que a investigação acerca das relações de gênero exige a análise dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos em suas experiências vividas. Segundo Severino (2016), a abordagem qualitativa implica o envolvimento direto do pesquisador com o campo investigado, buscando compreender os fenômenos a partir das perspectivas dos participantes e das situações observadas no cotidiano escolar. Desse modo, é viável a proposta deste estudo.

Valendo-se da abordagem qualitativa, adotou-se o método do estudo de caso, por possibilitar a análise aprofundada de uma realidade específica, considerando suas singularidades e complexidades. O estudo de caso permite examinar um grupo particular em seu contexto real, valorizando suas características próprias e as concepções produzidas pelos sujeitos envolvidos. Não tem como finalidade a generalização dos resultados, mas sim a compreensão densa e contextualizada do fenômeno investigado (Lüdke; André, 2022).

Para a produção do material empírico, adotou-se a técnica do grupo focal, compreendida como uma estratégia metodológica fundamentada na realização de entrevistas grupais, cuja especificidade a distingue de uma simples entrevista coletiva. De acordo com Gatti (2005), o grupo focal pressupõe a mediação ativa do pesquisador, responsável por estimular a interação contínua entre os participantes e favorecer a problematização dos temas propostos. Além disso, exige-se rigor na condução da discussão, a fim de garantir a permanência do foco no eixo temático previamente delimitado, aspecto que justifica a própria denominação da técnica.

O grupo focal constitui-se como estratégia metodológica que potencializa a construção intersubjetiva de sentidos, ao privilegiar a interação discursiva entre os participantes. Nesse espaço dialógico, tornam-se visíveis consensos e dissensos, silenciamentos estratégicos, tensionamentos e processos de negociação simbólica, aspectos essenciais para a apreensão das representações sociais em circulação. Mais do que coletar opiniões individuais, a técnica possibilita analisar os modos pelos quais as concepções humanas são produzidas, reiteradas ou contestadas no fluxo das interações.

No presente estudo, o grupo focal foi delineado em três momentos articulados e progressivos: 1) apresentação da proposta e esclarecimento dos objetivos da pesquisa; 2) mobilização inicial dos estudantes por meio das questões “o que é ser homem?” e “o que é ser mulher?”, visando à explicitação de concepções prévias; 3) síntese das ressignificações emergentes ao longo do processo interativo.

Participaram do grupo focal 16 estudantes do Ensino Médio, regularmente matriculados em uma escola pública localizada em Brejo Santo, Ceará. A participação ocorreu por adesão voluntária, mediante convite prévio e esclarecimento acerca dos objetivos e procedimentos da investigação. Embora voluntária, a participação apresentou caráter heterogêneo ao longo das atividades propostas, evidenciando variações nos níveis de engajamento dos/as participantes. Ainda assim, todos/as os/as estudantes manifestaram, em algum momento, suas concepções por meio da oralidade, o que possibilitou a emergência de uma pluralidade de vozes e de diferentes formas de expressão que compõem o *corpus* analítico acerca das concepções atribuídas ao que significa ser homem e ser mulher.

Para a análise do material empírico, resultante da gravação das falas dos estudantes, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, à luz das indicações de Bardin (1979), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, categorização e interpretação das mensagens produzidas pelos sujeitos. A análise desenvolveu-se em três etapas complementares: 1) pré-análise, correspondente à organização do material e à realização da leitura flutuante; 2) exploração do material, etapa dedicada à identificação das unidades de registro e à construção das categorias analíticas; e 3) tratamento dos resultados e interpretação, momento em que se procedeu à articulação dos dados com o referencial teórico adotado. Durante a análise, priorizaram-se indicadores de natureza interpretativa, e não a frequência estatística dos elementos identificados.

A partir da leitura sistemática e da organização do material empírico, foram identificadas duas categorias centrais de análise: 1) concepções de ser homem e 2) concepções de ser mulher. Essas categorias possibilitaram examinar as concepções atribuídas pelos estudantes às identidades de gênero, bem como identificar permanências, deslocamentos e tensionamentos nas falas produzidas ao longo da dinâmica do grupo focal.

Os procedimentos éticos foram rigorosamente observados, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente no âmbito das Ciências Humanas e

Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declarando ciência acerca dos objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios do estudo. Ademais, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o respeito à privacidade dos participantes, garantindo-se, assim, a integridade ética da pesquisa. Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados no *corpus* analítico pela expressão “Estudante”, seguida de numeração correspondente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desenvolvimento do grupo focal, os participantes foram convidados a responder às questões “o que significa ser homem?” e “o que significa ser mulher?”. As respostas emergiram de maneira espontânea, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados historicamente atribuídos às identidades de gênero.

A estratégia metodológica consistiu em direcionar a pergunta sobre o ser homem aos estudantes do sexo masculino e, de forma análoga, a indagação sobre o ser mulher às estudantes do sexo feminino, buscando mobilizar experiências diretamente situadas. Ainda assim, constatou-se que os demais estudantes permaneceram atentos às falas e engajados nas reflexões, o que favoreceu a ampliação do debate e a negociação coletiva de sentidos.

De acordo com a estudante 01: ser mulher equivale a ser *“Uma pessoa feminina, forte e que possui o cromossomo XX!”*. A resposta mobiliza tanto atributos socialmente valorizados, “forte” e “esperta”, quanto uma referência biológica, “cromossomo XX”.

A ideia de mulher “forte” aparece, com frequência, revestida de conotação positiva, como sinônimo de coragem, resistência e superação. Entretanto, essa valorização merece ser problematizada. Conforme argumenta Ribeiro (2023), a romantização da “mulher guerreira” pode funcionar como estratégia simbólica que encobre estruturas profundas de exploração e desigualdade. Ao celebrar a força feminina, muitas vezes se inviabilizam as condições que tornam esse atributo necessário. A exaustão, a sobrecarga e a responsabilização quase exclusiva pelo cuidado passam a ser naturalizadas como atributos intrínsecos ao “ser mulher”, e não como efeitos de uma organização social desigual.

Zanello (2022) aprofunda essa análise ao destacar que a sobrecarga e a responsabilização incidem de maneira ainda mais intensa sobre mulheres negras, atravessadas simultaneamente por racismo e sexismo. A figura da “mulher forte”, nesse caso, pode operar como mecanismo de naturalização da resistência constante, transformando desigualdades históricas em supostas virtudes pessoais. Ao converter

opressão em mérito moral, arrisca-se a despolitizar a discussão e responsabilizar individualmente as mulheres por enfrentamentos que são, na verdade, coletivos e estruturais.

Quando a estudante associa o ser mulher ao “cromossomo XX”, evidencia-se uma perspectiva biologizante de identidade de gênero, que estabelece uma relação direta entre corpo e identidade. Nessa compreensão, as diferenças corporais são tomadas como fundamento suficiente para definir comportamentos, habilidades e posições sociais. Citeli (2001) adverte que esse tipo de compreensão tende a fixar o gênero como destino, reduzindo sua complexidade à dimensão biológica, deixando em segundo plano os processos históricos que participam de sua construção.

Louro (2003) afirma que a identidade de gênero é uma construção relacional. Isso não significa negar o corpo, mas reconhecer que as concepções atribuídas a ele são historicamente construídas e politicamente disputadas, comparadas, sustentadas paulatinamente. Desse modo, compreender a identidade de gênero para além da biologia exige deslocar o eixo explicativo da natureza para a cultura, reconhecendo que tais identidades não se configuram como destinos fixados pela anatomia, mas como efeitos de processos históricos e socioculturais. Ao evidenciar seu caráter construído e relacional, permite-se desnaturalizar desigualdades e afirmar que tais identidades podem, e devem, ser problematizadas nos diversos espaços formativos, especialmente na escola.

A dimensão de interdependência também emergiu como significado do que se percebe como ser mulher. De acordo com a Estudante 08, *“Ser mulher é ser uma pessoa responsável e independente”*. Para a estudante 09, *“Ser independente e não precisar depender de ninguém”*.

A independência aparece como valor central na definição das estudantes, frequentemente evocada como sinal de autonomia. Essa concepção dialoga com conquistas históricas dos movimentos feministas, sobretudo no que se refere a direitos civis, políticos, trabalhistas e reprodutivos. Contudo, é necessário tensionar criticamente esse “ideal” de independência, pois ele nem sempre se concretiza de modo igualitário e pode, inclusive, funcionar como discurso que encobre desigualdades persistentes.

Como ressalta Zanella (2022), as primeiras ondas do feminismo hegemônico não contemplaram as especificidades das mulheres negras, que historicamente já estavam inseridas no mundo do trabalho, mas em condições precárias, desvalorizadas e marcadas pela exploração. Assim, o “discurso de conquista feminina” pode se tornar parcial quando

ignora que, para muitas mulheres, a independência nunca foi apenas “entrar” no mercado, mas sobreviver nele sob regimes de constante preconceito racial.

Nesse viés, ainda que se reconheçam avanços importantes, a independência feminina permanece como projeto inacabado. A autonomia econômica, por exemplo, continua atravessada por assimetrias de renda, segregação ocupacional e sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado, fatores que limitam concretamente as possibilidades de escolha e liberdade. Desse modo, falar em independência exige perguntar: independência para quem? Em que condições? A quais custos? E quais estruturas sociais seguem operando para manter determinadas mulheres em posições de maior vulnerabilidade?

A aprovação de legislações recentes, como a Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio) e a Lei nº 14.611/2023 (igualdade salarial), evidencia que a independência feminina, inclusive sobre o próprio corpo, é conquista recente e fruto de lutas históricas. O fato de direitos tão básicos terem sido formalmente assegurados apenas nas últimas décadas revela não apenas a resistência estrutural às demandas das mulheres, mas também que a independência não é um dado natural: é uma construção política permanentemente disputada e, por isso, constantemente ameaçada por retrocessos e pela persistência de desigualdades materiais e simbólicas.

Segundo a Estudante 02, ser mulher significa “*Ter feminilidade*”. Embora se trate de uma resposta aparentemente simples, ela mobiliza uma dimensão profundamente estruturante das identidades de gênero. Ao associar o ser mulher à “feminilidade”, a estudante aciona um repertório socialmente construído que define expectativas, comportamentos e modos legítimos de existência feminina. Essa compreensão remete à noção de feminilidade hegemônica.

Conforme Beraldo (2014), há um padrão normativo que prescreve formas adequadas de vestir-se, comportar-se, expressar emoções e ocupar espaços sociais. Tal padrão não é neutro. Ele opera como mecanismo de regulação, delimitando fronteiras entre o que é reconhecido como “verdadeiramente feminino” e aquilo que é considerado inadequado, excessivo ou desviante. Assim, a feminilidade hegemônica deixa de ser apenas uma característica e passa a funcionar como critério de validação social.

Louro (2003) contribui para essa problematização ao afirmar que a feminilidade não constitui uma essência natural ou atributo intrínseco às mulheres, mas é produzida e reiterada por meio de práticas historicamente situadas. Trata-se de um processo contínuo de construção, no qual normas e expectativas são incorporadas, negociadas ou

tensionadas. Não há, portanto, uma única forma legítima de ser mulher, mas múltiplas possibilidades de existência.

Nessa perspectiva, a adoção do termo feminilidades, no plural, revela-se politicamente mais consistente e adequada, pois reconhece a diversidade de experiências, trajetórias e modos de viver o feminino. Ao deslocar a noção de uma feminilidade única, universal e normativa, abre-se espaço para compreender que nem todas as mulheres se identificam, ou desejam se identificar, com modelos hegemônicos historicamente associados a atributos como delicadeza, passividade e heteronormatividade. Tais atributos, longe de naturais, são efeitos de regimes discursivos e práticas sociais que, ao longo do tempo, instituíram normas destinadas a regular, controlar e hierarquizar as vidas das mulheres.

À luz do pensamento de Butler (2013), tensionar o padrão hegemônico de feminilidade não significa negar o feminino, mas ampliar suas possibilidades de existência. Trata-se de reconhecer a legitimidade de múltiplas formas de ser e de viver o feminino, para além dos limites impostos por expectativas normativas que historicamente buscaram delimitar comportamentos, corpos e desejos.

Como afirma Beauvoir (1980), “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Reconhecer esse processo como constitutivo da identidade feminina é fundamental para que as mulheres não se aprisionem a esquemas comparativos ou a padrões normativos impostos externamente. Ao compreender a feminilidade como construção histórica, permite-se questionar modelos hegemônicos que promovem a comparação, a inadequação e a repressão de si em nome de expectativas culturalmente estabelecidas.

De acordo com a Estudante 06, ser mulher é atravessado por tensões cotidianas, pois *“Todo dia tem que lidar com olhares maldosos”*. Na mesma direção, a Estudante 07 afirma que *“Todos os dias tem que lidar com a desigualdade”*. As duas enunciações revelam que ser mulher é percebido não apenas como identidade, mas como experiência marcada por vigilância constante e por assimetrias estruturais.

Essas falas evidenciam que a desigualdade de gênero não se limita a episódios isolados, mas compõe o tecido das relações sociais. A expressão *“olhares maldosos”* remete à cultura de objetificação do corpo feminino, na qual as mulheres são constantemente avaliadas, julgadas e sexualizadas. Zanello (2022) argumenta que essa sexualização constitui elemento estruturante das relações de gênero, produzindo insegurança e funcionando como mecanismo de controle social. Não se trata apenas de um olhar individual, mas de um sistema simbólico que legitima a exposição e a vigilância do corpo feminino como algo naturalizado.

Felipe e Moraes (2019) ampliam essa discussão ao afirmar que a violência de gênero assume múltiplas formas, muitas vezes invisibilizadas ou naturalizadas no cotidiano. Situações como o medo de percorrer determinados trajetos, a necessidade de alterar a forma de vestir, moderar comportamentos ou se sentir vulnerável em espaços públicos evidenciam que as desigualdades de gênero extrapolam o plano institucional e se inscrevem nas experiências mais ordinárias. Tais vivências afetam e atribuem sentidos às identidades, produzindo modos específicos de estar no mundo.

Diante do exposto, considerou-se que, no grupo focal investigado, ser mulher não aparece como uma definição única ou estável, mas como um campo de sentidos e significados atravessado por tensões. As estudantes apresentam simultaneamente atributos morais (força, responsabilidade), referências biológicas (cromossomo XX), expectativas normativas (feminilidade), ideais políticos (independência) e experiências cotidianas (desigualdade e vigilância). Essa multiplicidade revela que ser mulher não equivale apenas a uma identidade individual, mas a uma experiência social situada.

No grupo focal, os estudantes também responderam ao questionamento acerca de “o que significa ser homem?”. De acordo com o Estudante 02, “É ser *aquele que protege e cuida; é o servidor da casa*”. Para o Estudante 04, “É *ter caráter, ser responsável, ser persistente e ser trabalhador*”.

À primeira vista, as respostas evocam valores socialmente reconhecidos como positivos (responsabilidade, caráter, cuidado e dedicação ao trabalho). No entanto, uma análise mais atenta revela que tais atributos não são neutros. Esses atributos estão imersos em uma lógica histórica que vinculou a masculinidade ao papel de provedor, chefe e autoridade no âmbito familiar. A ação de “proteger” e “cuidar”, nesse contexto, não aparece como práticas compartilhadas, mas como funções que reafirmam uma posição hierárquica: aquele que protege e cuida é também aquele que detém poder.

O ideal masculino delineado nas falas dos estudantes associa-se à força, ao controle emocional e à centralidade no sustento material da família. Como aponta Louro (2003), as identidades de gênero são construídas em processos de interação, onde o masculino é frequentemente definido em oposição ao feminino. Ser homem, portanto, não significa apenas possuir determinadas qualidades, mas também afastar-se de tudo aquilo que é culturalmente associado às mulheres, como a fragilidade, sensibilidade e delicadeza.

Essa racionalidade produz efeitos estruturantes sobre as masculinidades. Ao prescrever que o homem deve ser forte, resiliente e provedor, consolida-se um padrão hegemônico que restringe a expressão da afetividade e transforma a vulnerabilidade em

marcador de desvio ou inadequação. Esse modelo opera como regulador das condutas masculinas, limitando e aferindo aquilo que pode ser reconhecido como masculinidade socialmente válida.

Paralelamente, ao atribuir ao homem o lugar central de provedor do lar, reafirma-se a divisão sexual do trabalho, mesmo quando, na prática, as mulheres também assumem responsabilidades econômicas fundamentais para a manutenção da família. Essa tensão revela a permanência de estruturas culturais e sociais que não apenas diferenciam homens e mulheres, mas produzem e reproduzem desigualdades de gênero, mesmo diante das transformações observadas nas dinâmicas familiares e laborais do século XXI.

Entre as falas dos estudantes, destaca-se a resposta do Estudante 03 ao afirmar que ser homem é *“Saber lidar com as garotas”*. A resposta, embora aparentemente simples, suscita questionamentos importantes: o que é, efetivamente, “saber lidar”? Trata-se de respeito, diálogo e reciprocidade, ou de habilidade de conquista e domínio? Quais sentidos estão subjacentes a essa ação?

Pode-se compreender a resposta do estudante como exemplo de um imperativo de reafirmação constante da masculinidade ainda presente na sociedade brasileira, direcionado tanto à autoimagem quanto ao reconhecimento pelos pares. Nessa relação, a figura do “pegador” ou “galã” converte-se em expressão de virilidade e de legitimação da identidade de gênero.

O homem é socializado para demonstrar potência sexual, força, capacidade de provisão e distanciamento de qualquer característica associada ao feminino. A sua identidade de gênero constrói-se, assim, tanto pela exibição de determinados comportamentos quanto pela negação de outros.

Contudo, esse modo de constituição identitária não esgota as possibilidades de existência masculina. Louro (2003) propõe compreender as masculinidades no plural, entendendo-as como processos contínuos de construção, atravessados por múltiplas emoções, práticas e contextos socioculturais. As masculinidades não são fixas nem homogêneas; são produzidas nas relações e, portanto, passíveis de transformação.

Reconhecer a pluralidade das masculinidades, assim como das feminilidades, constitui passo fundamental para tensionar e desconstruir os modelos hegemônicos ainda predominantes. Ao ampliar o campo de possibilidades do que significa ser homem, abre-se espaço para experiências menos pautadas na dominação e na negação da sensibilidade, e mais orientadas pelo respeito, pela reciprocidade e pela construção de relações igualitárias.

Entre as respostas, destaca-se ainda, a fala do Estudante 05, que compreende que ser homem é *“Trabalhar, ter família, ter responsabilidade, estudar, curtir a vida e ir ao forró”*. A resposta amplia o debate ao incorporar dimensões que extrapolam o trabalho e a provisão, incluindo lazer e sociabilidade. No entanto, as expressões *“curtir a vida”* e *“ir ao forró”* suscitam reflexões importantes.

O que significa, afinal, *“curtir a vida”*? Refere-se à liberdade de circulação, à vivência de experiências afetivo-sexuais, ao usufruto do espaço público sem vigilância moral? E, sobretudo, essa liberdade é igualmente acessível às mulheres?

As reflexões evidenciam uma assimetria: determinadas práticas são socialmente legitimadas como expressões da masculinidade, como beber em excesso ou se envolver com múltiplas parceiras, ao passo que, quando atribuídas às mulheres, tais práticas tendem a ser alvo de julgamentos morais e mecanismos de controle corporal e/ou simbólico. Nesse sentido, o *“curtir a vida”* não se apresenta como experiência universal, mas pode operar como privilégio associado a uma determinada identidade de gênero. Esse privilégio é sustentado por uma moral sexual que regula de maneira diferenciada homens e mulheres, estabelecendo fronteiras sobre o que pode ser reconhecido como liberdade legítima.

A menção ao *“forró”* exige, igualmente, uma reflexão problematizadora. No contexto do Nordeste, especialmente no Cariri Cearense, o forró constitui uma expressão cultural potente. Contudo, como analisa Honório (2012), determinadas letras de forró reproduzem e reforçam aspectos da masculinidade hegemônica ao exaltar figuras como o *“raparigueiro”*, o *“cabra safado”* ou o *“gostosão”*, personagens que afirmam sua identidade de gênero por meio da conquista e do desempenho sexual. Nessas expressões culturais, a virilidade e a dominação aparecem como atributos valorizados, enquanto o corpo feminino é frequentemente sexualizado e objetificado.

Nesse sentido, o forró não deve ser compreendido como expressão cultural desprovida de implicações sociais. Ao contrário, pode funcionar como espaço de produção e circulação de concepções que reafirmam determinadas identidades de gênero, sedimentando expectativas normativas sobre comportamentos considerados legítimos para o reconhecimento da masculinidade.

Conforme Crenshaw (2014), marcadores sociais como gênero, raça, classe e território não operam de maneira isolada, mas se articulam de forma imbricada, produzindo experiências específicas. Assim, compreender as falas dos estudantes exige ultrapassar uma leitura restrita à identidade de gênero, incorporando o contexto regional e socioeconômico no qual essas masculinidades estão sendo construídas e significadas.

A análise irrestrita das falas dos estudantes torna-se ainda mais consistente ao considerar a resposta do Estudante 06, que define ser homem como “*Ser vaqueiro, trabalhar na roça*”. Nessa enunciação, a masculinidade aparece diretamente associada ao trabalho rural e à figura do vaqueiro. Conforme Cascudo (1969), a vaquejada tem origem na dinâmica das fazendas, vinculada inicialmente à lógica de sobrevivência econômica. Com o passar do tempo, transformou-se em espetáculo e evento festivo, especialmente nos festivais regionais, passando a materializar simbolicamente o ideal do homem forte, resistente e destemido. Frequentemente articulada a shows de forró, a vaquejada contribui para a visibilização de um tipo específico de masculinidade.

Grande parte dos estudantes participantes do grupo focal pertence a famílias agricultoras, de baixa renda, cuja subsistência depende diretamente do trabalho na terra. Nesse contexto, o trabalho rural não equivale apenas a uma prática cultural, mas é uma condição material de existência. Ser homem vincula-se, desde a infância, ao labor braçal, à resistência física e à capacidade de prover. Não se trata apenas de um ideal simbólico, mas de uma exigência concreta imposta pelas circunstâncias socioeconômicas.

Diante das respostas dos estudantes, considerou-se que, no grupo focal investigado, as concepções atribuídas ao “ser homem” articulam múltiplas dimensões. De um lado, emergem atributos socialmente valorizados, como responsabilidade, caráter e proteção, que, embora apresentados como universais, encontram-se historicamente vinculados a uma lógica hierárquica que posiciona o homem como centro de autoridade e principal sustentação familiar. De outro, destacam-se atributos que revelam a permanência de imperativos de reafirmação da masculinidade, tais como a valorização da virilidade, a busca por validação entre os pares e o desempenho afetivo-sexual como marcador de reconhecimento social.

A presença de práticas culturais, como o forró e a vaquejada, articulada à centralidade do trabalho rural, evidencia que as identidades de gênero dos estudantes não podem ser compreendidas em termos universais ou abstratos. Ao contrário, constituem-se como produções situadas, atravessadas por marcadores como classe social, territorialidade e tradição cultural. Nesse sentido, revelam-se como construções historicamente produzidas, constituídas de forma relacional e tensionadas entre a força dos modelos hegemônicos e a emergência de possibilidades plurais de existência. Tal dinâmica explícita, simultaneamente, a persistência da normatividade e o potencial de transformação inscrito nessas experiências.

Ao explicitar suas concepções sobre o que significa ser homem e ser mulher, os/as estudantes tornam visíveis representações que estruturam o cotidiano e incidem diretamente na constituição de suas identidades. Assumir o debate sobre as identidades de gênero no espaço escolar como prática pedagógica é condição indispensável para a construção de relações mais justas e para a consolidação de uma cultura democrática, plural e inclusiva, cujos impactos transcendem os muros da escola e contribuem para a transformação das estruturas sociais mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propõe-se a refletir sobre as concepções atribuídas por estudantes às identidades de gênero em uma escola localizada no município de Brejo Santo, Ceará. A partir da abordagem qualitativa, da realização do grupo focal e da análise de conteúdo das respostas dos estudantes, foi possível evidenciar que as identidades de gênero emergem como construções plurais, atravessadas por referências biológicas, expectativas normativas, valores morais, experiências vividas e marcadores socioculturais específicos.

No que se refere às concepções atribuídas ao “ser mulher”, as respostas evidenciaram uma multiplicidade de atributos: força, responsabilidade, independência, feminilidade, bem como experiências atravessadas por vigilância moral e desigualdades estruturais. Observou-se a presença simultânea de perspectivas biologizantes, como a associação ao cromossomo XX e de compreensões que tensionam papéis tradicionais, especialmente quando as estudantes evocam tentativas de ruptura com padrões culturais historicamente estabelecidos. Entretanto, os novos atributos também revelam ambiguidades e contradições. A valorização da “mulher forte”, por exemplo, pode operar como mecanismo sutil de naturalização da sobrecarga feminina, ao reforçar a expectativa de que as mulheres suportam múltiplas responsabilidades sem que as estruturas desiguais que as produzem sejam efetivamente questionadas.

No tocante às concepções atribuídas ao “ser homem”, sobressaiu a permanência de um padrão de masculinidade, ancorado nos atributos de responsabilidade, provisão familiar e função protetiva. Ademais, emergiram atributos relacionados à virilidade, ao desempenho heterossexual e a práticas culturais regionalmente situadas, como o trabalho e a figura do vaqueiro, que funcionam como práticas de legitimação identitária. As identidades de gênero, assim, revelaram-se atravessadas por marcadores como território, classe e tradição,

evidenciando que são socialmente geradas e mantidas em consonância com experiências materiais e simbólicas específicas.

De modo geral, as respostas emergentes no grupo focal evidenciam que os/as estudantes mobilizam concepções que, simultaneamente, reiteram padrões hegemônicos e abrem brechas para ressignificações. As identidades de gênero não se apresentaram como categorias homogêneas, mas como campos de disputa, atravessados por naturalizações, tensionamentos e possibilidades de deslocamento. Nesse contexto, a escola afirma-se como espaço estratégico de intervenção pedagógica.

Ao promover a reflexão crítica sobre as identidades de gênero, compreendidas como processos em permanente construção, práticas pedagógicas fundamentadas na escuta sensível e na participação ativa dos estudantes contribuem para ampliar as possibilidades de autoidentificação e reconhecimento do outro. Desse modo, a escola consolida-se como espaço formativo no qual as identidades de gênero podem ser ressignificadas, fortalecendo a construção de relações mais justas, equitativas e respeitosas e favorecendo a transformação de si e da realidade social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERALDO, B. O que é feminilidade? Papéis sociais e o feminismo contemporâneo. In: Congresso Internacional em Comunicação e Consumo, 4., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ESPM, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2023.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASCUDO, L. C. A vaquejada nordestina e sua origem. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e MEC, 1969.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v09n01/v09n01a07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CRENSHAW, K. **Mapeando as margens: interseccionalidades, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 10 abril. 2025.

FELIPE, J.; MORAES, J. T. Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão. **Revista Prâxis**, v. 3, p. 137-154, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525562378011/html/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HONÓRIO, M. D. **Cachaceiro e raparigueiro, desmantelado e largadão!** Uma contribuição aos estudos sobre homens e masculinidades na região nordeste do Brasil. 2012. 187 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. Rev.** [online]. n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LOURO, G. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 27 mar. 2024

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, E.P.U, 2022.

RIBEIRO, D. Para mulheres negras, ter acesso à beleza foi conquista. **Forbes Brasil**, 11 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-life/2023/02/djamila-ribeiro-para-mulheres-negras-ter-acesso-a-beleza-foi-conquista/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ZANELLO, V. **A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações**. Editora Appris, 2022.

CAPÍTULO 9

DO CAVALO-DE-PAU À BONECA DE SABUGO: REGULAÇÕES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS POPULARES NAS LEMBRANÇAS DE VELHOS/AS

*Maria Kariny Tavares de Luna
Cícero Edinaldo dos Santos
Francione Charapa Alves
Veridiane Silva Rosa
Gercilene Oliveira de Lima
Francisca Sandra de Sousa*

INTRODUÇÃO

A formação e a prática dos profissionais da Pedagogia demandam saberes que extrapolam aqueles tradicionalmente ofertados nos currículos de graduação, exigindo uma compreensão ampliada da educação como prática social, histórica e política (Libâneo, 2010). Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o/a pedagogo/a desenvolva um olhar crítico sobre o mundo e sobre as relações que nele se constituem, reconhecendo os sujeitos em sua pluralidade e os contextos em sua complexidade.

Pensar a educação para além dos limites da escola implica investigar distintos modos de educar, inclusive aqueles que se materializam em espaços não escolares, nos movimentos sociais, nas práticas comunitárias e nas experiências culturais cotidianas. Tal compreensão permite ao/a pedagogo/a reconhecer a potencialidade educativa presente nas diferentes formas de interação humana, articulando teoria e prática de modo dialógico e comprometido com a transformação social, em consonância com uma concepção de educação que valoriza a autonomia, a criticidade e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2023).

As brincadeiras populares são criações culturais que exercem papel significativo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Mais do que simples atividades recreativas, elas promovem o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que refletem e reforçam normas sociais relacionadas aos corpos e às mentes. As lembranças dos/as velhos/as podem ser valiosas fontes para a Pesquisa em Educação, pois revelam não apenas como essas brincadeiras foram vivenciadas, mas também os sentidos

que lhes foram atribuídos. Investigá-las possibilita compreender como diferentes infâncias foram moldadas, bem como os efeitos dessas experiências nos modos de existência de homens e mulheres ao longo do tempo.

Na zona rural do município de Brejo Santo, no Estado do Ceará, localiza-se o distrito de São Felipe, onde vivem diversas comunidades, cada uma com suas próprias culturas e rotinas. Entre os habitantes, destacam-se moradores/as com mais de 60 anos, cujas lembranças preservam não apenas suas trajetórias individuais, mas também a história do território em que vivem. Diante do exposto, esse estudo propõe investigar o seguinte problema: qual a relação entre as brincadeiras populares e as regulações de gênero nas lembranças dos/as velhos/as do distrito de São Felipe, em Brejo Santo – CE?

Este estudo parte do pressuposto de que as lembranças dos/as velhos/as constituem manifestações de uma memória social enraizada em contextos espaço-temporais específicos (Bosi, 1994). Tais lembranças revelam os modos pelos quais as identidades de gênero são construídas, reafirmadas e, em certas situações, tensionadas por meio das interações com os pares e com os demais ao longo da vida. Nessa perspectiva, o estudo assume uma postura política comprometida com o reconhecimento dos/as velhos/as como protagonistas na produção de saberes, cujos relatos carecem de ser legitimados e incorporados aos debates educacionais. Desse modo, reafirma-se o compromisso com a valorização da escuta daqueles/as que, ao longo da História, foram sistematicamente silenciados/as.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo compreender a relação entre as brincadeiras populares e as regulações de gênero, a partir das lembranças dos/as velhos/as do distrito de São Felipe, em Brejo Santo – CE. Para tanto, a seguir, serão discutidos os principais fundamentos teóricos que sustentam a investigação. Em seguida, apresentam-se os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa. Posteriormente, expõem-se os resultados obtidos e suas respectivas análises. Por fim, tecem-se algumas considerações finais, destacando as contribuições do estudo para a compreensão da referida relação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença dos/as velhos/as na sociedade contemporânea exige uma investigação crítica, especialmente no que se refere à forma como suas lembranças são conhecidas, compartilhadas e valorizadas. Lembrar não é simplesmente reviver o passado, mas reconstruí-lo à luz do presente, com os materiais simbólicos e representacionais disponíveis

em nossa consciência atual. Como destaca Bosi (1994, p. 55), "a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição". Assim, a lembrança é também um campo de disputa, onde experiências individuais se transformam em narrativas portadoras de sentidos e significados sociais e/ou culturais.

As lembranças dos/as velhos/as transcendem frequentemente o aspecto individual e se transformam em memória coletiva, especialmente em contextos comunitários. Muitas dessas lembranças não estão registradas formalmente, o que resulta na sub-representação de múltiplas experiências humanas nos registros históricos e educacionais. Entretanto, como observa Bosi (1994, p. 53), cada lembrança pode ser compreendida como "a sobrevivência do passado", que aflora na forma de imagens-lembrança, carregadas de implicações e afetos. Logo, a investigação de tais lembranças é pertinente e viável para a compreensão do passado, mas também dos seus efeitos no presente.

Dentre as lembranças evocadas pelos/as velhos/as, destacam-se aquelas relacionadas às brincadeiras populares. Tais brincadeiras representam não apenas momentos lúdicos, mas também práticas mediadoras de aprendizagens. Elas envolvem imaginação, criatividade e intensa interação social. Ademais, tais brincadeiras se constituem como manifestações culturais transmitidas entre gerações, refletindo o pertencimento a determinadas comunidades e grupos sociais.

Segundo Kishimoto (2011, p. 67), o ato de brincar pode ser compreendido como uma situação imaginária criada pela criança, além disso, "[...] preenche necessidades que mudam de acordo com a idade". Silva e Gonçalves (2017, p. 48) argumentam que as brincadeiras "[...] servem de elo entre o mundo inventado, o imaginário da criança, o mundo social e o real no qual está inserida". Tais perspectivas evidenciam o caráter multifacetado do brincar, que não se restringe à dimensão lúdica, mas se articula com processos simbólicos, sociais e afetivos presentes na infância.

Apesar de suas múltiplas configurações, cada brincadeira pode ser vista como:

[...] uma atividade inerente ao ser humano, desempenhando durante a infância, um papel fundamental na formação e no desenvolvimento integral do futuro adulto, especialmente nos primeiros anos. Além de estimular o desenvolvimento integral da criança, as brincadeiras também propiciam uma dimensão simbólica, desenvolvendo a imaginação e a criatividade (Silva; Gonçalves, 2017, p. 48).

Longe de serem neutras, as brincadeiras populares carregam uma densidade cultural e social que as inscreve em campos de disputa. Nelas, operam-se regras, expectativas e

fronteiras que orientam identidades, especialmente no que se refere às construções de gênero. Mais do que atividades lúdicas, essas práticas configuram microcenários nos quais se reproduzem ou, eventualmente, se subvertem normas sociais, determinando o que é aceitável ou não para “meninos” e “meninas”, bem como os modos de brincar socialmente legitimados.

Para Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos”. O gênero pode ser compreendido como uma categoria relacional, histórica e profundamente imbricada nas estruturas simbólicas e materiais das sociedades. O gênero não é um dado natural, mas um campo de significação cultural, onde os corpos passam a ser interpretados e atravessados por discursos históricos que estabelecem o que é ser homem ou mulher em cada contexto.

[...] “homens” e “mulheres” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordante, porque mesmo quando parecem estar fixados, ainda contêm dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas (Scott, 1995, p. 93).

O gênero constitui uma categoria analítica complexa, que articula e contrapõe múltiplas dimensões em seu interior. Longe de representar uma essência fixa ou natural, trata-se de uma construção social e histórica, constantemente atravessada por relações de poder e regimes de saber. Nesse contexto, as brincadeiras populares vivenciadas na infância atuam como práticas socializadoras que produzem, reforçam e sustentam distinções entre os gêneros. Ao serem organizadas de forma generificada, com tempos, espaços e papéis atribuídos diferencialmente a meninos e meninas, as brincadeiras populares impõem modelos específicos de masculinidade e feminilidade, naturalizando modos de ser homem ou mulher.

Segundo Louro (2008), as diferenças entre os gêneros não são naturais, mas construídas e naturalizadas por meio de práticas cotidianas. A distinção entre o que se espera de homens e mulheres é ensinada cotidianamente, de modo sutil ou explícito, desde a infância até a velhice. As práticas sociais que envolvem a educação, em suas mais distintas manifestações, são sustentadas por regulações de gênero. Todavia, cabe ressaltar que:

[...] há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade – construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideias, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc. sobre mulher e sobre homem. Creio que devemos lembrar também que há diferentes

construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformaram historicamente e socialmente). Por fim, em todos esses processos, ao se pensar na construção, parece-me que está implicada a ideia de socialização, de formação, de educação (Louro, 1994, p. 35).

As regulações de gênero não apenas gritam, elas também sussurram, se infiltram nas dobras da vida cotidiana, orientando condutas, moldando corpos e organizando afetos de maneira quase imperceptível. A família, a escola, a mídia e, de modo particularmente sutil, as brincadeiras vivenciadas na infância, operam como meios de socialização e de controle. Quando uma criança é estimulada e encorajada a praticar apenas determinadas brincadeiras, o que se está ensinando não é apenas uma forma de brincar, mas um modo de ser e estar no mundo.

No entanto, como Louro (2008) aponta, as regulações de gênero não são absolutas nem imunes à contestação. As crianças, longe de serem apenas corpos passivos diante das normas, podem, e às vezes fazem, tensionar essas regulações, desafiando os papéis socialmente impostos por meio de palavras e atitudes cotidianas. Assim, as brincadeiras, incluindo aquelas denominadas populares, não são apenas meios de reprodução do que se espera para os gêneros, mas podem se manifestar como práticas ambíguas, onde o estabelecido é testado, questionado e, por vezes, reinventado, em determinadas situações.

Nessas circunstâncias, as lembranças dos/as velhos/as sobre as brincadeiras populares podem revelar mais do que saudosismo: elas podem revisitar as regulações de gênero naturalizadas em determinados contextos espaço-temporais. Ao investigar essas lembranças, tem-se a oportunidade de compreender como as regulações de gênero foram ensinadas, reiteradas e/ou subvertidas historicamente, e como podem continuar sendo ressignificadas nas gerações atuais.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, que possibilita compreender dimensões da realidade não acessíveis por meio da quantificação. Segundo Minayo (2016), essa abordagem se dedica a explorar uma gama de sentidos e significados criados para e pelos sujeitos em suas vidas cotidianas. A abordagem qualitativa vai além da simples operacionalização de variáveis, concentrando-se nas dimensões subjetivas e intersubjetivas

dos sujeitos, com o propósito de captar a complexidade das experiências humanas e dos contextos em que elas se manifestam.

Segundo Alberti (2005), enquanto método vinculado à abordagem qualitativa, a História Oral “[...] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (Alberti, 2005, p. 155). Em consonância, Meihy e Holanda (2011) apontam que a História Oral se concentra na produção, transcrição, textualização e interpretação de relatos orais. Enquanto método interdisciplinar, a História Oral é concebida como um processo dinâmico que engloba tanto aspectos objetivos quanto subjetivos relacionados às lembranças sobre eventos, acontecimentos ou sobre o próprio sujeito.

Conforme Alberti (2005), Meihy e Holanda (2011), a História Oral tem proporcionado visibilidade a grupos marginalizados, tais como indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência, imigrantes e exilados. Nesse entendimento, considera-se que a História Oral também pode representar um avanço importante no resgate das trajetórias de vida dos/as velhos/as, por meio da valorização de suas lembranças, uma vez que esses sujeitos frequentemente têm suas vozes silenciadas ou negligenciadas nas produções científicas contemporâneas.

À luz da História Oral, o registro de informações oriundo das lembranças dos/as velhos/as pode ser realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Fraser e Gondim (2004), essa técnica combina um roteiro de perguntas previamente elaborado com a possibilidade de inserção de novas questões abertas, que podem surgir durante a interação entre os interlocutores. Embora o entrevistador tenha maior controle sobre os tópicos a serem explorados, o formato da entrevista permite a manifestação oral e espontânea do entrevistado, proporcionando uma reflexão mais livre e aprofundada sobre os temas abordados.

Nesse estudo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis participantes residentes no distrito de São Felipe, localizado no município de Brejo Santo, sendo três homens e três mulheres. Os critérios de seleção para os participantes foram: 1) ter idade superior a 60 anos, 2) residir na comunidade por grande parte de sua vida e 3) manifestar interesse em participar da investigação.

Para a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, utilizou-se a Análise Temática. De acordo com Braun e Clarke (2006), a Análise Temática pode ser utilizada a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, sendo utilizada para identificar, analisar e interpretar padrões de significado (temas) em um conjunto mais amplo de dados. Nesse tipo

de análise, segundo Gil (2025, p. 88), o tema refere-se a “algo relevante sobre os dados em relação à questão de investigação e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados”. Todavia, diferentemente de outras abordagens, a frequência de ocorrência de um tema não significa necessariamente que ele seja mais importante do que os demais. Nesse processo, a interpretação e as escolhas analíticas do pesquisador desempenham papel fundamental na identificação e na definição dos temas.

Segundo Braun e Clarke (2006), a Análise Temática constitui-se, portanto, como um processo interpretativo que envolve um movimento constante de idas e vindas entre o conjunto de dados e os interesses do estudo. De modo geral, essa técnica compreende as seguintes etapas: 1) familiarização com os dados, que envolve a leitura aprofundada do material; 2) geração de códigos iniciais, a partir da identificação de dados relevantes; 3) busca por temas, mediante o agrupamento dos códigos; 4) revisão dos temas, verificando sua coerência e consistência com os dados; 5) definição e nomeação dos temas, refinando o significado dos dados; e 6) produção do relatório analítico, etapa em que os resultados são organizados e interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa. Seguindo tais etapas, emergiram distintos códigos e possibilidades de temas de análise. Todavia, optou-se por focalizar um tema central de análise: a saber: “A relação entre brincadeiras populares e regulações de gênero nas lembranças de velhos/as”.

No que se refere aos pressupostos éticos, este estudo seguiu as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o sigilo, a privacidade e o respeito aos direitos dos/as participantes. Os relatos foram transcritos de forma fiel, preservando as falas originais. Isso significa que expressões populares, jargões e construções linguísticas consideradas “incorretas”, do ponto de vista gramatical, não foram corrigidas, em respeito à singularidade dos discursos e à valorização das vozes dos/as entrevistados/as.

Para preservar o anonimato, os/entrevistados/as foram identificados como “velhos” e “velhas”, seguidos de um número de identificação, correspondente de 1 a 3. Optou-se pela nomeação de “velhos/as” em vez de “idosos/as” por respeito à autopercepção dos/as entrevistados/as, que se reconhecem e se referem a si mesmos dessa maneira. Além disso, a expressão “velhos/as” remete a uma construção sociocultural que transcende a mera categorização etária, evocando seu posicionamento existencial e valorativo em relação a outras gerações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As lembranças dos/as velhos/as revelam que, durante a segunda metade do século XX, o acesso à escola no Distrito de São Felipe, localizado no município de Brejo Santo, ainda era limitado, tardio e desprovido de condições adequadas para acolher as crianças da comunidade. Em contexto marcado por precariedades estruturais e distâncias geográficas significativas, a educação escolar muitas vezes começava apenas após os primeiros anos da infância, quando as crianças já acumulavam responsabilidades no ambiente familiar ou no trabalho rural. A infância era vivida entre as exigências da sobrevivência e a ausência de políticas públicas efetivas para a inserção e manutenção nas instituições escolares. Assim, a educação escolar era vista menos como um direito universal e garantido, e mais como uma experiência eventual, frequentemente tratada como complemento à rotina produtiva ou mesmo como privilégio acessível a poucos.

Conforme os relatos dos velhos, o contexto vivido contribui para que o trabalho na roça fosse compreendido, simultaneamente, como necessidade imediata e obrigação inevitável. Os relatos evidenciam que a entrada na lida rural ocorria precocemente, com idades entre sete e dez anos, quando os meninos passavam a integrar ativamente a dinâmica laboral da família. Simultaneamente, os meninos aprendiam a executar tarefas produtivas, bem como a incorporar valores morais e comportamentais associados à masculinidade, como força, resistência e responsabilidade.

Ao recordarem suas infâncias, os velhos relataram que essa fase da vida:

[...] Foi só trabalhar mesmo. Só trabalhando mesmo (Velho 1).

[...] Minha infância foi trabalhar. Com nove anos de idade já estava na roça. Ia para a escola, quando chegava ia pra roça [...] (Velho 2).

[...] Meu pai nunca me chamou pra ir à escola, viu? Agora, pra roça... pra roça chamava (Velho 3).

Os relatos demonstram uma intensa conexão entre trabalho e infância, demonstrando como a educação escolar foi, muitas vezes, secundarizada ou mesmo negada em função das exigências do meio rural. Entre os velhos, a infância foi vivida sob o peso do trabalho precoce, restringindo o tempo de lazer, aprendizado e desenvolvimento pessoal. Em alguns casos, a educação escolar mostrava-se como um compromisso paralelo ao trabalho, sendo frequentada apenas nos intervalos das “atividades produtivas”. Em outros, a valorização do

trabalho na roça acabava excluindo completamente a educação escolar, que não era incentivada nem considerada prioritária.

Se, por um lado, a literatura especializada reconhece que o ato de brincar corresponde à “fase mais importante da infância, por representar as necessidades do mundo intrínseco e extrínseco da criança” (Silva; Gonçalves, 2010, p. 66), por outro, os relatos dos velhos evidenciam a predominância da ideia de que, na zona rural, “homem não brinca”, ao menos, não por muito tempo, já que o trabalho era priorizado desde a infância. Como afirmou um dos participantes: *“Brincava pouco. Mas trabalhava muito”* (Velho 1). Outro descreveu a rotina de forma objetiva: *“[...] trabalhar na roça, rezar e dormir, e pronto”* (Velho 2). Nesse contexto, as regulações de gênero operam não apenas como normas externas, mas como dispositivos que limitam e orientam os modos de ser, conviver e experienciar a infância.

Nessa perspectiva, compreende-se que:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...] (Louro, 2008, p. 28).

Todavia, embora o trabalho esteja presente em grande parte do dia, os relatos dos velhos indicam que as brincadeiras populares estavam presentes no cotidiano da comunidade, ainda que de forma pontual. Essas experiências lúdicas, mesmo breves, permaneceram marcadas nas lembranças como momentos significativos de sociabilidade e prazer.

[...] De manhã trabalhava, mas de noite brincava (Velho 1).

[...] Brincava sim. Brincava de cavalo-de-pau, juntava três, quatro meninos aí, cada cá tirava o cavalo-de-pau, aí ficava pegando párea nas estradas para ver qual era o melhor [...] aí a gente se divertia, a boca da noite, era brincando com os outros [...] (Velho 2).

[...] Eles não me deixavam viver brincando, não, né, mas eu brincava sim, no dia de domingo (Velho 3).

Vinculadas a breves intervalos de lazer em meio a dias intensos de trabalho, as brincadeiras populares desempenham um papel fundamental na vida das crianças. Nesse

tempo destinado ao brincar, elas se reuniam com familiares e amigos, estabelecendo laços afetivos e experiências compartilhadas. Essas interações, muitas vezes realizadas sob o luar e nos quintais das casas, aconteciam em espaços simples, mas repletos de significado, onde a escassez de recursos era compensada pela criatividade e pela convivência.

Por fim, e não menos importante, os relatos dos velhos indicam também uma notável ausência de brincadeiras vinculadas ao cuidado ou à expressão afetiva. As expectativas sociais direcionadas aos meninos exigiam posturas marcadas pela resistência, pela autonomia e pela afirmação de si frente ao grupo. Tais práticas reforçam um modelo hegemônico de masculinidade, baseado na virilidade, na negação da vulnerabilidade e na valorização da competição (Louro, 2008).

Diferentemente, em seus relatos, as velhas não estabelecem de forma explícita, uma relação direta entre infância e trabalho. Tal ausência pode, à primeira vista, sugerir que elas teriam tido mais oportunidades de vivenciar a infância sem o peso de atribuições laborais intensas. No entanto, essa leitura inicial exige problematização. É possível que o trabalho desempenhado por elas, especialmente o doméstico e o cuidado com os irmãos menores, tenha sido tão naturalizado que sequer fosse reconhecido como “trabalho” em suas lembranças. Diferentemente das atividades na roça, geralmente associadas ao esforço físico visível e socialmente valorizado, as tarefas realizadas por elas eram vistas como uma extensão de suas obrigações “naturais” enquanto futuras mulheres.

Em consonância com seus relatos:

[...] nós fazia umas casinhas de paia de catolé [...] Aí nós ficava lá. ficava o dia todim. Brincando[...] Tinha uma redinha, assim, de deitar a boneca. Nós batizávamos as bonecas. Era engraçado. Nós passava o dia todo nessa brincadeira. Só naquela brincadeira. Aí fazia de comer para as bonecas. Bonecas de pano (Velha 1).

[...] Aí a gente brincava de roda, né? Brincava naquela brincadeira de anel, né? Tu sabe como é. [...] O que eu gostava mais era cantar nas rodas (Velha 2).

[...] Brincava mais as colegas. [...] Eu brincava de boneca de sabugo, enrolava o sabugo num pano e dizia que era uma boneca. [...] Era assim, brincava de casinha, feita dentro do sítio. Viu? (Velha 3).

Os relatos evidenciam que, desde muito cedo, as meninas eram conduzidas a reproduzir comportamentos alinhados às expectativas socialmente atribuídas ao gênero feminino. Brincadeiras como cuidar da boneca, brincar de casinha, de cozinhar ou limpar, e até mesmo de cuidar de um “filho” imaginário, funcionavam como verdadeiros ensaios para

a vida adulta. Nessas práticas, antecipavam-se os papéis sociais que lhes seriam designados, reforçando uma socialização voltada para o cuidado, a domesticidade e a maternidade.

Nesse viés, as brincadeiras populares atuavam como meios de aprendizagem social, ajudando a naturalizar o cuidado e o trabalho doméstico como aptidões femininas inatas, quando, na verdade, tratava-se de comportamentos socialmente ensinados, reforçados e legitimados ao longo da infância. Assim, o ato de brincar deixava de ser apenas uma expressão da infância e se tornava também um investimento de adestramento simbólico, moldando identidades de gênero conforme os valores dominantes.

É na família que se inicia a “domesticação” de meninas e meninos, e assim vão sendo desenhados os papéis do que é ser homem ou mulher, nomeados a partir de supostas diferenças biológicas, determinando um lugar como referência, na cultura hegemônica patriarcal, que cria relações materiais e representações simbólicas do lugar do homem e da mulher na sociedade, imputando posições que estes devem assumir de acordo com o sexo, afirmando, assim, a suposta “diferença natural” para estabelecer atribuições e deveres, considerados “femininos ou masculinos”. Nesse sentido, é no seio familiar que começam a se delinear os espaços que determinam o que cada um pode ou não pode fazer (...). O que, na maioria das vezes, resulta em preconceitos distorcidos da realidade. Desse modo, vai sendo construído o que é considerado “coisa de menina” ou “coisa de menino”, separando assim os brinquedos, as cores, as roupas, os espaços, dentre outras (Nascimento, 2014, p. 260-261).

Os relatos das velhas evidenciam que, desde a infância, meninas e meninos eram submetidos a normas distintas, com tarefas, comportamentos e expectativas diferenciados conforme o gênero. Essa separação marcava profundamente suas experiências e formas de inserção na comunidade. Enquanto as meninas “cuidavam de bonecas”, os meninos demonstravam, ou eram levados a demonstrar, desinteresse por esse tipo de atividade. Ao ser questionada sobre as brincadeiras dos filhos, uma participante afirmou: *“Os homi não. Nunca quiseram boneca, não. Só os carrinhos, e olhe lá”* (Velha 1). A fala revela a naturalização de papéis de gênero nas práticas lúdicas: cuidar e brincar de bonecas de sabugo era aceito para meninas, mas interditado aos meninos, reforçando, desde cedo, a cisão simbólica entre o feminino e o masculino. Ainda que se afirme que “nunca quiseram”, cabe questionar: os meninos realmente tinham liberdade para querer brincar com as bonecas de sabugo?

Além disso, embora as brincadeiras populares operassem como mecanismos de regulação de gênero, também constituíam espaços potenciais de subversão e resistência.

Como ilustra a fala de uma das entrevistadas: *“A gente brincava demais. Pulava nas árvores, corria, fazia roda... era tão bom. Eu com uns 15 anos ainda brincava”* (Velha 2). A permanência do brincar na adolescência pode ser compreendida como uma forma de resistência simbólica à adultização precoce, sobretudo em zonas rurais nas quais o casamento era visto como destino esperado para as meninas. Nessa perspectiva, o ato de brincar se ressignifica: deixa de ser uma simples prática infantil para assumir o papel de um gesto de afirmação do direito ao tempo, diante das pressões normativas que impunham uma entrada precoce na vida adulta.

Conforme os relatos das velhas, embora algumas brincadeiras populares envolvessem movimento corporal, elas não se estruturam em torno da competição agressiva ou da afirmação da força. Ao contrário, tais brincadeiras tendiam a valorizar os laços afetivos, a colaboração e a cumplicidade entre as participantes, promovendo uma socialização orientada por vínculos emocionais e interações mais cooperativas. Esse padrão contrasta fortemente com as experiências descritas pelos velhos, cujas brincadeiras estavam frequentemente associadas à disputa, ao enfrentamento físico e à exibição de força.

Apesar de possíveis variações internas, o ato de brincar constitui uma linguagem simbólica por meio da qual a criança constrói sentidos, interage com o outro e se apropria da realidade, independentemente de estar inserida em contextos rurais ou urbanos. Nessa perspectiva, Zanluchi (2005, p. 89) afirma: *“(...) quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”*. Assim, a comparação das brincadeiras populares evidencia como o ato de brincar, longe de ser neutro ou espontâneo, atua como um campo de desenvolvimento e aprendizagem, mas também de reprodução das expectativas de gênero, moldando desde cedo os modos pelos quais meninos e meninas são ensinados a ocupar o mundo: uns para o confronto e a autonomia, outras para o cuidado e a colaboração.

Os relatos analisados evidenciam que as regulações de gênero atuavam de maneira assimétrica, porém igualmente normatizadora. Enquanto os meninos eram pressionados a assumir responsabilidades precoces, como o trabalho e a inserção em tarefas produtivas, as meninas eram direcionadas à reprodução de papéis tradicionalmente atribuídos ao feminino, como o cuidado, a domesticidade e a obediência às normas morais. O ato de brincar, nesses contextos, ainda que presente, era condicionado por tais expectativas: para os meninos, um intervalo temporário em meio às exigências da virilidade; para as meninas, uma antecipação simbólica de seu papel social futuro. Assim, as brincadeiras populares

funcionavam como espaços de socialização profundamente generificados, por meio dos quais se forjavam subjetividades marcadas por desigualdades e distinções no distrito de São Felipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender a relação entre as brincadeiras populares e as regulações de gênero, a partir das lembranças dos/as velhos/as do distrito de São Felipe, em Brejo Santo – CE. A investigação, amparada pela abordagem qualitativa, pelo método da História oral e análise temática, permitiu acessar lembranças singulares e coletivas que revelam aspectos marcantes das infâncias vividas na zona rural do interior cearense, durante a segunda metade do século XX.

O estudo evidenciou que as brincadeiras populares, embora frequentemente vistas como práticas espontâneas e neutras, atuam como importantes meios de regulação de gênero na infância. As entrevistas realizadas demonstraram que, entre os velhos, as lembranças estavam fortemente associadas a brincadeiras de caráter competitivo, centradas na força física e organizadas nos intervalos permitidos pela jornada de trabalho. Essas brincadeiras forjavam um ideal de masculinidade vinculado à resistência corporal, à autonomia e ao afastamento deliberado de atividades relacionadas ao cuidado e à fragilidade. Por sua vez, os relatos das velhas evocam brincadeiras pautadas pelo afeto, pela cooperação e pela domesticidade, experiências que, desde muito cedo, as orientavam para os papéis tradicionalmente esperados das mulheres: cuidar, acolher e servir.

Em ambos os casos, as brincadeiras populares operam como instrumentos de normatização, ensinando, por meio da repetição cotidiana, o que se espera de um menino e de uma menina, naturalizando, assim, as identidades de gênero desde a infância. Todavia, as brincadeiras populares também ofereciam brechas sutis diante das imposições do cotidiano. Em meio às regras e expectativas, o ato de brincar podia funcionar como uma oportunidade de vivenciar a infância, permitindo, ainda que momentaneamente, escapar do cansaço do trabalho ou adiar as exigências da vida adulta. Nessas brechas, ainda que discretas, era possível produzir pequenos gestos de resistência, muitas vezes silenciosos, mas carregados de significado.

A partir desse estudo, considera-se que escutar as lembranças dos/as velhos/as do distrito de São Felipe, assim como de outras localidades, torna-se um gesto político-pedagógico de grande potência, capaz de romper com o silenciamento histórico de suas

experiências e de reconhecer a dignidade e a pluralidade de suas histórias. Suas vozes revelam experiências que dizem muito sobre o Brasil profundo, sobre a infância popular e sobre os modos como as regulações de gênero moldam, limitam e hierarquizam as existências desde muito cedo.

Espera-se que este estudo possa inspirar outros/as pedagogos a se aproximarem das infâncias do passado com mais respeito, sensibilidade e ética, reconhecendo nas lembranças dos/as velhos/as uma possibilidade investigativa para compreender estruturas persistentes que ainda nos atravessam e, talvez, também para repensar e transformar os modos de brincar, de cuidar e de existir com mais liberdade, afeto e equidade, no presente e nos múltiplos territórios que habitamos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes orais - história dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes orais**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

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

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2025.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, A. C. O. Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, [online], p. 257-276, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552264723012>. Acesso em: 24 out. 2025.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G. F. **Manual de lazer e recreação**: o mundo lúdico ao alcance de todos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O Autor, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ALANA DE OLIVEIRA INÁCIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente na rede municipal de ensino de Brejo Santo-CE.

ANA PAULA DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

AVILA LACERDA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente na rede municipal de ensino de Brejo Santo-CE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

ANTÔNIA EUDIVÂNIA DE OLIVEIRA SILVA

Doutora em Ciências sociais (UFRN); Mestra em Sociologia (UFPB), e Graduada em Ciências sociais (URCA). Vice coordenadora do Laboratório de estudos e pesquisas sobre gênero, educação, sexualidades e diferenças (LEGRAR - URCA). Professora substituta ligada ao Departamento de Pedagogia da URCA.

CÍCERO EDINALDO DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul.

CÁSSIA FERNANDA SILVA MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente na rede municipal de ensino de Brejo Santo-CE.

DARLIANE SILVA DO AMARAL

Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutora em Educação (UnB). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), com diploma revalidado pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Ciências da Religião (UVA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unyleya. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Sete de Setembro (FA7), mestre em Educação (UECE), Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Pedagogia, Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação-FACED/UFC. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação (GEPEDE/URCA/UFC). Atualmente atua como assessora estadual no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Educação Infantil.

FRANCIONE CHARAPA ALVES

Doutora em Educação (UFC), com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (UL), Portugal. Mestre em Educação (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Docente da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

FRANCISCA SANDRA DE SOUSA

Mestre em Educação pelo MPEDU/URCA (2022). Contadora de histórias. Graduação em Pedagogia – URCA (2003) e em Matemática- URCA (2008). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo-CE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

FRANCISCO RAULE DE SOUSA

Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Nordeste De Ensino - RENOEN/UFAL, com mestrado interdisciplinar em História e Letras (UECE). Docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

ILDEFABIO ROCHA DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente na rede municipal de ensino de Brejo Santo.

LIDIANE CRISTINA COELHO

Mestre em Formação de Professores (UEPB) Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UEPB). Estudante do Curso de Pedagogia da UFCA. Tradutora e intérprete de Libras.

MARIA KARINY TAVARES DE LUNA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente da Rede Municipal de Brejo Santo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

MÔNICA PEREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente da Rede Municipal de Brejo Santo.

PAULA INGRYD DA ROCHA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente da Rede Municipal de Brejo Santo-CE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

JOÃO BATISTA MONTE DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Regional do Ceará (URCA). Docente na rede municipal de ensino de Brejo Santo.

KARLA CRISTHINE MOURA BARRETO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Docente da Rede Municipal de Brejo Santo.

KARINE PINHEIRO DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho/Portugal. Mestre em Políticas Públicas e Planejamento (UECE). Licenciatura em Letras (UECE). Docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

LUSMAR ROOSEVELT IBIAPINA

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico-administrativo em Educação, Psicólogo, na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

VERIDIANE ROSA DA SILVA

Graduada em Pedagogia (URCA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UVA). Mestra em Educação (MPEDU/URCA). Faz parte da Rede de Contadores de Histórias do Estado do Ceará através da Escola de Narradores do Cariri. Professora da Rede de Educação Básica de Brejo Santo-CE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo GEPAFIC-CNPq.

SOBRE OS ORGANIZADORES

CÍCERO EDINALDO DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Estágio Pós-doutoral na área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica (CHEB), junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidade e Currículo (GEPAFIC).

FRANCIONE CHARAPA ALVES

Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (UL), Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Docente da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Formação Docente, Interseccionalidades e Currículo (GEPAFIC).



ISBN 978-655376552-8



9

786553

765528