unesp CAPES FAPESP

Anais do XVIII Seminário de Pesquisa

PPGE - UNESP - PRES. PRUDENTE/SP



unesp PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNESP - FCT - Presidente Prudente | Edição 2025 | Ano 4 | Volume 1 | ISSN: 3085-7473



XVIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Presidente Prudente

Organizadores

Ana Paula Donaton Ribeiro
Cristiane Cardozo Silva
Jennifer da Silva Azevedo
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Coordenação do Evento (2025)

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Projeto Gráfico

Ana Paula Donaton Ribeiro

Revisão Geral

Jennifer da Silva Azevedo

Revisão Textual

Cristiane Cardozo Silva

Comissão de Publicação

Claudineia Peres Bertaglia, Cristiane Cardozo da Silva, Felipe Silva Gomes, Jeferson Ferreira de Lima, Jennifer da Silva Azevedo, Márcia Aparecida Pinheiro Janial, Marisa de Fatima da Luz, Nathalia Germiniani Silva Renan Moreira Ulloffo, Simone Pinto Ferreira.

Comissão Geral

Adriana Jesuino Francisco, Alessandra de Souza Setúval, Amanda Sena Peres Pessoa, Ana Paula Donaton Ribeiro, Ariadne Beatriz Ávila, Charlles Tayomitsu Ono, Claudineia Peres Bertaglia, Cristiane Cardozo Silva, Elaine Nabor de Lima, Felipe Silva Gomes, Flávia Oliveira de Assis Lourenço, Giovana Leonardo de Moura, Heloisa Real Martinelli, Isabela Delli Colli Zocolaro Turino, Isabela Siqueira Fernandes, Jeferson Ferreira de Lima, Jennifer da Silva Azevedo, Marcely Gonçalves, Maria Helena Juliani Erler, Marisa de Fatima da Luz, Moisés César Reis, Patrícia Palmiro Pastro, Renan Moreira Ulloffo, Samanta Antunes Kasper, Simone da Silva Alves Andrade, Simone Pinto Ferreira, Suzanna Neves Ferreira, Talita Maria Souza Santos, Valéria Romeiro Dechichi, Victor César de Oliveira.

Conselho do Programa de Pós-Graduação (2025 - 2029)

Manoel Osmar Seabra Junior (Coordenador) / Eliane Maria Vani Ortega
José Eduardo Oliveira Evangelista Lanuti / Renata Portela Rinaldi
Rozana Aparecida Lopes Messias / Renata Junqueira de Souza
Raquel Gomes de Oliveira (Vice-Coordenadora) / Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Yoshie Ussami Ferrari Leite / Claudia Maria de Lima
Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes / Vanda Moreira Machado Lima

unesp

unesp PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

S474a Seminário de Pesquisa do PPGE (18. : 2025 : Presidente Prudente)
Anais do XVIII Seminário de Pesquisa do PPGE / organizadores Ana Paula Donaton Ribeiro ... [et al.]. – Presidente Prudente : FCT/Unesp, 2025
153 p.

ISSN 3085-7473

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. 3. Pós-graduação. 4. Seminários de pesquisa. I. Ribeiro, Ana Paula Donaton. II. Silva, Cristiane Cardozo. III. Azevedo, Jennifer da Silva. IV. Lanuti, José Eduardo de Oliveira Evangelista. V. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Programa de Pós-graduação em Educação. VI. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

Pesquisar

para um novo tempo



Um espaço de formação e fortalecimento da pesquisa em Educação

O Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp/FCT) Presidente Prudente/SP, constitui-se como um momento central para a apresentação e discussão dos projetos de mestrado e doutorado desenvolvidos pelos discentes ingressantes. Para além da arguição acadêmica, o evento busca promover trocas de experiências, reflexões coletivas e integração entre pesquisadores, docentes e estudantes da área de Educação.

O tema “Pesquisar para um novo tempo” desta XVIII Edição, traz a necessidade de compreender os desafios e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para o futuro da Educação e da sociedade. Pesquisar, nesse contexto, significa não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas assumir uma postura crítica e transformadora diante das mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas que marcam o nosso tempo.

Profº Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Coordenador do XVIII Seminário de Pesquisa PPGE

sumário

boa leitura!

9 A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

15 PRODUÇÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COM FOCO EM TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESCOLAS PÚBLICAS

20 ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NA GESTÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

26 SISTEMATIZAÇÃO DE UM FLUXOGRAMA PARA AVALIAÇÃO, PRESCRIÇÃO E CUSTOMIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

31 "SACOLA LITERÁRIA": UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE EPITÁCIO-SP

36 LER, POR QUÊ? (RE)SIGNIFICANDO A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

40 A AUTONOMIA DOCENTE NO PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE

45 ENTRE TELAS E LETRAS: O DESPERTAR DA ALFABETIZAÇÃO PELO YOUTUBE

49 DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

55 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE JOGOS, PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

sumário

boa leitura!

60 ENFRENTAMENTO ÀS BARREIRAS E GARANTIA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O APOIO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE NA UNESP

65 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DIZER E O CONTAR NA ROTINA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE MARTINÓPOLIS/SP

70 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: PROCESSOS DE (RES) SIGNIFICAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

76 MODELOS PEDAGÓGICOS PARA O APRIMORAMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

82 DO OUTRO LADO DA SALA DE AULA: ENCONTROS INTERGERACIONAIS ENTRE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E PROFESSORES APOSENTADOS

88 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

94 CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

98 PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

105 MOVIMENTO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS

109 FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA MILITÂNCIA POLÍTICA NO MST: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA E SOCIAL

sumário

boa leitura!

114 PARCERIA COLABORATIVA ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: ESTUDOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

120 INCLUSÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ÓPTICA DE PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP

125 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ASSIS: DESDOBRAMENTOS E CENÁRIOS DA META XVI

129 A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS CURSOS FEDERAIS DO SUDESTE BRASILEIRO

136 NARRATIVAS SOBRE A POLÍTICA DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

141 ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL - PEI: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP

146 NARRATIVAS SOBRE A PERMANÊNCIA DOCENTE: A SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES INICIANTES



unesp

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

linha de pesquisa 1

Educação, diferença, relações de gênero e étnico-raciais

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Nathália Germiniani Silva
Divino José da Silva
Educação, diferença, relações de gênero e étnico-raciais

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto se vincula à linha de pesquisa 1: Educação, diferença, relações de gênero e étnico-raciais, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (FCT-UNESP), bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Equidade, Relações Étnico-raciais e Gênero (Geperegê). Tem por objetivo, compreender as narrativas de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, buscando entender as repercussões da violência de gênero em suas trajetórias educacionais. Para tanto, à luz da teoria feminista teórico crítica e interseccional, a pesquisa propõe desvelar os as singularidades e subjetividades a partir das histórias contadas.

A violência contra a mulher constitui-se como uma manifestação da violência de gênero, e se faz presente cotidianamente no Brasil e em diversos países. Um estudo realizado no ano passado e divulgado pelo Instituto Datafolha (DataFolha/FBSP, 2023) revelaram que todas as formas de violência contra as mulheres tiveram um grande aumento em 2022. Nomeada de “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil”, a pesquisa constatou que cerca de 50 mil mulheres sofreram diariamente com algum tipo de violência, seja psicológica, física, moral ou outras. Este número equivale a um estádio de futebol lotado de vítimas por dia no último ano, mais de 18 milhões de mulheres violentadas.

> Por muito tempo, o termo violência doméstica foi usado como um termo ‘suave’, que sugere que ela emerge em um contexto íntimo, privado e, de alguma forma, menos ameaçador, menos brutal do que a violência que ocorre fora de casa. Isso não é verdade, pois mais mulheres são espancadas e assassinadas em casa do que fora dela (Hooks,2020, p. 66).

Esta forma de violência, constitui-se como uma das principais violações dos direitos humanos e afeta de forma direta e indireta em diversos âmbitos da vida dessas mulheres: social, emocional e político, causando assim, grandes impactos em suas trajetórias e de suas famílias. Possuindo um caráter multifacetado no âmbito da violação de direitos, a violência de gênero também repercute no processo educacional, uma vez que, dentre diversas consequências, interfere na trajetória escolar das mulheres e de seus (uas) filhos (as).

Compreendemos a importância essencial da educação, tanto formal quanto informal, na construção das trajetórias pessoais, tornando os indivíduos agentes sociais únicos e impulsionadores de mudanças sociais, tanto para si mesmos quanto para seus grupos. A educação desempenha um papel vital no fortalecimento da autonomia e da liberdade, na superação da violência, no aumento do controle sobre suas vidas e corpos, e, principalmente, na desconstrução das barreiras historicamente estabelecidas contra o feminino.

Segundo Sposati (2000, p. 27), dentre os fatores “que levam os jovens para longe das escolas, está

o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social". Assim também acontece com as mulheres, em que os destinos demarcados pelo gênero acabam por determinar o distanciamento delas da escola, tendo em vista que além das somas discriminatórias de violação de direitos sofrida, tem ainda fortemente marcado na sociedade um papel designado ao espaço doméstico.

A partir do objetivo de pesquisa apresentado, o projeto exige uma contextualização histórica acerca da temática, a partir de um referencial teórico de autoras como Heleieth I.B. Saffiot, Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Guacira Lopes Louro, Nancy Fraser, Silvia Frederici, Joan Scott, Flávia Biroli, Michelle Perrot, Margareth Rago, Marilene Chauí, e outras. Cabe destacar que apesar de perpassar por diferentes vertentes para contextualização de violência de gênero não se propõe com essa pesquisa aprofundamento da discussão de gênero isoladamente, focando assim, na violência doméstica e familiar, na questão histórica e interseccional em que se manifesta associada às questões de raça/etnia e classe social.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

> "A palavra tem poder. Quando a gente escreve, a gente denuncia, a gente grita, a gente canta também."
> Conceição Evaristo

Nestas palavras de Conceição Evaristo, podemos refletir sobre a metodologia que iremos utilizar para o desenvolvimento da pesquisa, pretendemos trabalhar aqui com o lado de dentro do ser humano, com aquilo que carregamos no peito, com as nossas histórias. Histórias estas, por vezes silenciadas, hora cicatriz aberta, hora cicatriz fechada. A pesquisa se desenvolverá por meio da abordagem qualitativa, que será realizada por meio de pesquisas bibliográficas, compilações, artigos, acesso à websites para o conhecimento de diferentes perspectivas frente a esta realidade da violência contra as mulheres, considerando que "a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante" (Minayo, 2001, p. 15). Será utilizada também a pesquisa de campo, onde o método de pesquisa (auto) biográfica possibilitará uma maior compreensão acerca da realidade vivenciada pelas mulheres em situação de violência.

Desta forma, permitirá juntamente com a pesquisa de campo aproximações sucessivas com a realidade concreta, a fim de criar reflexões e conexões acerca das histórias compartilhadas, a qual se insere em uma conjuntura social bastante complexa, contraditória e violenta que eu enquanto mulher também faço parte. Na pesquisa de campo, o método de pesquisa (auto) biográfica por meio de narrativas, permitirá um entendimento mais profundo sobre a temática, pois de todas as formas de discurso, a narrativa é:

> [...] a mais capaz de exprimir o tempo humano e, portanto, de produzir formas de inteligibilidade da experiência humana. A figuração narrativa oferece a estrutura concreta para uma mise em scène da ação e da intencionalidade humanas, de uma ontologia em ato da experiência. Como resultado, a narrativa não é apenas o meio pelo qual se diz e se comunica a experiência, mas é também o lugar onde a experiência se forma e onde ela pode ser conhecida. Nenhum sistema filosófico, nenhuma teoria científica, por mais armados que estejam com linguagens específicas e instrumentos de demonstração e medição, nenhum deles é capaz de substituir a narrativa quando se trata de expressar a experiência, de compartilhar o sensível da vivência, de dar conta do agir, pensar e sentir humanos. (Delory- Momberger, 2021, p.2)

Pretendemos trabalhar nesta pesquisa compreendendo a narrativa como libertação da memória, como experiências de vida transformadas em palavras, para que o texto esteja carregado de vozes de mulheres que talvez nunca tiveram a chance de pensar e contar a própria história, na transição fluída entre passado, presente e futuro. Caminharemos em uma perspectiva subjetivamente humana, pois por muito tempo a academia nos ensinou que o ideal para produção de conhecimento "[...] era afastarmo-nos das nossas experiências

pessoais, e do lugar de fala em primeira pessoa, em favor de uma pretensa objetividade científica. Escrevemos, portanto, milhões de textos que narravam nossos estudos em terceira pessoa, afastando-nos do campo de visão-experiência" (Evaristo,2020, p.211).

Dito isto, é necessário, pelo menos de forma breve, relembrar o que constitui o projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica.Trataremos das questões de metodologia em dois níveis: 1) o da "coleta de materiais", no caso e de forma bem peculiar, da "entrevista de pesquisa biográfica"; 2) o da "análise dos materiais", em outros termos, dos modelos de leitura e de interpretação dos documentos coletados (Delory-Momberger, 2012, p.523).

No primeiro nível será realizada a entrevista biográfica (semidiretiva), a qual possui características próprias e finalidade específicas:

> A finalidade da entrevista de pesquisa biográfica: apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade. (Delory-Momberger, 2012, p. 526)

Neste sentido, a entrevista será realizada com cinco mulheres que estarão em atendimento e acompanhamento pelo CREAS (após o convite e seleção), tal entrevista será guiada por alguns eixos norteadores sobre História de vida desde a infância aos dias atuais; Relação da família com educação/estudos; Idade de ínicio da trajetória escolar; Interrupção ou não dos estudos e motivo; Trajetória escolar/profissional atual; Sonhos e projetos futuros dentre outros. Também se utilizará neste nível, anotações de campo e gravações de áudio. Importante salientar que antes da entrevista será realizada análise documental dos prontuários, buscando algumas informações importantes sobre o perfil das mulheres entrevistadas e questões relacionadas à violência. E no segundo nível será realizada a análise dos materiais, organizando as narrativas por categorias e dialogando com as referências bibliograficas de mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Violência de Gênero; Violência contra Mulher; Educação; Interseccionalidade.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Tradução de Sérgio Milliet. Título original: "Ledeuxième sexe". Editions Gallimard, 1949.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades:** limites da democracia no Brasil. Boitempo, 2018.

BRASIL, Jus. Artigo 233 do Código Civil de 1916. Lei 3071/16. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11472170/artigo-233-da-lei-n-3071-de-01-de-janeiro- de- 1916> Acesso em: 3 abr. 2015.

BRASIL, Jus. Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06> Acessoem: 12 abr. 2015.

BRASIL,Secretaria Nacional de Segurança Pública/MJ e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro:** Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento. Boitempo, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Narrativa como Experiência e como Saber.** Revista Internacional Educon, 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de Projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência :** a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

GROSSI, Miriam Pillar (Orgs.). **Masculino, feminino, plural:** gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis:Mulheres, 1998.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell.The Will to Change: **Men, Masculinity, and Love.** New York: Washington Square Press, 2004. Chapter 2 Understanding Patriarchy, p. 17-36. Tradução para uso didático, Brasil, Rio de Janeiro, abril de 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social:- teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed.Petrópolis: Vozes, 2001.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Metodologias feministas e estudos de gênero:** articulando pesquisa, clínica e política. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654. set./dez. 2006.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO, Joana Maria;

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** 1. ed. São Paulo: FundaçãoPerseu Abramo, 2004-2011.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970:** revisitando uma trajetória. Revista Estudos Feministas, Florianópolis/UFSC, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Manifestações de rua no Brasil 2013:** encontros e desencontros na política. Caderno CRH, v. 27, n. 71, p. 417-429, 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historicalanalyses. Gender and the politics of history. New York, ColumbiaUniversity Press. 1989.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre.v. 20, n. 2, p. 71-99. jul/dez. 1995.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade. **Conte-me sua história reflexões sobre o método história de vida.** Mosaico: estudos em psicologia, 2007.

SILVA, Joseli Maria; NABOZNY Almir.; ORNAT, Marcio José. **A visibilidade e a invisibilidade feminina na perspectiva geográfica:** uma questão de escolhas metodológicas. Espaço, gênero e feminilidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011,p. 21-41.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar.** Revista em Aberto, Brasília V. 16, n 71, p. 21- 32, jan. 2000.

SPOSITO, Marilia Pontes. (coord.) **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009, pp.229-274.

TAVARES, Ana Carolina C.; NERY, Inez Sampaio. **As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres.** R. Katál., Florianó



unesp

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

linha de pesquisa 2

Processos formativos, ensino e aprendizagem

PRODUÇÕES DE RECURSOS PEDAGÓGICOS COM FOCO EM TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Alessandra de Souza Setúval
Manoel Osmar Seabra Júnior
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, reafirmando o compromisso do sistema educacional brasileiro com a superação de práticas historicamente excludentes. Essa política desloca o foco das limitações individuais para a identificação e a eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais presentes no contexto escolar, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado configura-se como um serviço pedagógico complementar e suplementar a escolarização, cuja finalidade é identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de ampliar a funcionalidade, a autonomia e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2009). O Atendimento Educacional Especializado não se restringe à oferta de recursos materiais, mas envolve ações pedagógicas intencionalmente planejadas, articuladas ao currículo comum e às práticas desenvolvidas na sala de aula regular.

O professor do Atendimento Educacional Especializado proporcionará uma Educação ao estudante público-alvo da Educação Especial que preconize a independência e autonomia para sua vida, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Educação Básica, a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, instituiu seu papel, como:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 1).

Dentre as estratégias utilizadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, destacam-se aquelas fundamentadas nos princípios da Tecnologia Assistiva, compreendida como uma área do conhecimento de caráter interdisciplinar que abrange produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão social (Bersch, 2008). No contexto educacional, a Tecnologia Assistiva assume papel central como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem.

A denominação Tecnologia Assistiva, entre outras definições, é tratada pelo Comitê de Ajudas Técnicas como:

> […] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007b).

Autores como Manzini e Santos (2002) ressaltam que a produção de recursos pedagógicos deve ocorrer de forma sistematizada e contextualizada, considerando as necessidades específicas dos estudantes, os objetivos educacionais propostos e as condições concretas de uso. Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva envolve processos contínuos de planejamento, experimentação, avaliação e readequação, garantindo sua funcionalidade pedagógica.

Estudos evidenciam que a apropriação docente da Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais ainda ocorre de forma fragmentada. Pesquisas como as de Hümmel (2016) e Seabra Junior e Lacerda (2018) apontam fragilidades na formação inicial e continuada, na ausência de protocolos orientadores e na insuficiência de políticas institucionais que favoreçam práticas colaborativas.

Matos et al. (2020) em seu estudo que ter a disposição a Tecnologia Assistiva e recursos pedagógicos adaptados e usá-los fará a diferença na participação ou não do educando com deficiência e aprendizagem com os demais colegas.

Corrêa & Rodrigues (2016) no artigo “Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência”, discute o papel da Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais a partir de um estudo teórico-descritivo realizado em municípios de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi compreender como a Tecnologia Assistiva é empregada para eliminar barreiras e favorecer o aprendizado de estudantes com deficiência. A metodologia envolveu análise documental e observação em escolas. Os resultados indicam avanços na incorporação da Tecnologia Assistiva, mas persistem limitações quanto à formação docente e à adequação dos ambientes escolares. As autoras enfatizam que o uso da Tecnologia Assistiva deve ser planejado pedagogicamente e articulado às políticas de inclusão, garantindo condições de acessibilidade e participação plena dos estudantes.

Dourado (2019) o estudo “Tecnologia Assistiva: mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão” buscou analisar as concepções e práticas docentes sobre o uso da TA como mediação pedagógica no ensino de alunos com baixa visão nas Salas de Recursos Multifuncionais de São Luís/ MA. A pesquisa é exploratória e descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, realizada com cinco professoras do Atendimento Educacional Especializado, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam escassez de recursos, fragilidade na formação docente e ausência de critérios para seleção e uso da Tecnologia Assistiva. As professoras demonstraram domínio limitado, utilizando recursos simples. O estudo conclui que a formação continuada e o suporte institucional são essenciais para consolidar práticas pedagógicas mediadas por Tecnologia Assistiva de forma efetiva e inclusiva.

Maia (2020) a autora objetivou em seu estudo intitulado “Práticas inclusivas e intervenção educacional”

desenvolver uma intervenção colaborativa nas Salas de Recursos Multifuncionais de cinco escolas do polo Centro de São Luís/MA, voltada a alunos com deficiência intelectual. A metodologia baseou-se na pesquisa de intervenção com entrevistas semiestruturadas, observações e sessões de estudo com professoras. Como produto final, elaborou um Guia de proposições educativas. Os resultados apontam avanços na valorização do registro pedagógico e na ampliação de estratégias de ensino, mas também revelam desafios como à falta de acompanhamento pedagógico e de formação continuada. O estudo destaca a importância do trabalho colaborativo e da reflexão docente para fortalecer práticas inclusivas nas SRM e promover aprendizagens significativas.

Ramalheiro (2022) em sua dissertação intitulada "Tecnologia Assistiva para estudante com deficiência física: produção de um recurso para auxílio na escrita" teve como objetivo foi produzir e avaliar um recurso de Tecnologia Assistiva voltado ao auxílio na escrita de uma estudante com deficiência física. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou o método da pesquisa participante, estruturada em seis etapas — desde observação até intervenção e avaliação. A coleta incluiu diário de campo, vídeos e instrumentos de avaliação baseados no modelo Matching Person and Technology. Os resultados demonstram que é possível desenvolver recursos de Tecnologia Assistiva em colaboração entre professores do AEE e do Laboratório de Informática Educativa, mas ressaltam a necessidade de tempo, planejamento e articulação interdisciplinar com profissionais da saúde. O estudo valoriza a prática colaborativa e a criação artesanal de recursos como caminho para a efetiva inclusão escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar às discussões acerca da produção recursos pedagógicos que podem ser considerados como Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado. O Objetivo geral da pesquisa é identificar, analisar e catalogar as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos para Estudante Público-alvo da Educação Especializado, nas salas do Atendimento Educacional Especializado, visando o aprimoramento funcional e cognitivo; e, correlacionar (ou comparar) aos critérios da Tecnologia Assitiva.

Como objetivos específicos, a) Identificar, na literatura nacional e internacional os estudos sobre recursos pedagógicos e estratégias de ensino utilizadas por professores de Educação Especial para inclusão do Estudante público-alvo da Educação Especial e se atendem dos critérios da Tecnologia Assistiva; b) Identificar os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino que os professores de Educação Especial utilizam para incluir o Estudante Público-alvo Educação Especial e que atendem dos critérios da Tecnologia Assistiva; c) Catalogar e avaliar in loco os recursos pedagógicos que estão disponíveis nas Salas Recursos Multifuncionais e se atendem dos critérios da Tecnologia Asssitiva; d) Sistematizar um protocolo de prescrição e customização de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva para Sala Recurso Multifuncional.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem quali-quantitativa, de cunho analítico-descritivo, organizada em quatro etapas interdependentes. A opção por essa abordagem justifica-se pela possibilidade de articular dados quantitativos, referentes à caracterização dos recursos pedagógicos, com dados qualitativos, que permitem compreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas no AEE (Minayo, 1997).

A primeira etapa consistirá em uma Revisão Sistemática da Literatura, com recorte temporal de 2008 a 2024, realizada em bases de dados nacionais e internacionais. Essa etapa terá como finalidade identificar estudos que abordem a produção de recursos pedagógicos e estratégias de ensino fundamentadas nos princípios da Tecnologia Assistiva no contexto escolar.

A segunda etapa compreenderá entrevistas semiestruturadas com professores do Atendimento

Educacional Especializado da rede pública municipal do Oeste Paulista. As entrevistas buscarão compreender os processos de produção, aquisição e adaptação de recursos pedagógicos, bem como os critérios utilizados pelos docentes para sua seleção e avaliação.

A terceira etapa será constituída pela catalogação e avaliação in loco dos recursos pedagógicos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de registros fotográficos e fichas descritivas. Serão considerados critérios como funcionalidade, acessibilidade, adequação pedagógica e potencial de ampliação da autonomia dos estudantes.

A quarta etapa terá como finalidade a sistematização de um protocolo de prescrição e customização de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva para o Atendimento Educacional Especializado, fundamentado na triangulação dos dados obtidos nas etapas anteriores (Triviños, 1992). Todos os procedimentos éticos serão respeitados, com submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa e utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Tecnologia Assistiva; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Educacional; Recursos Pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. CORDE. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas.** Brasília, DF: CORDE, 2007b. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/cimite.asp>. Acesso em: 20 jul. 2022.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, n. 190, 5 out. 2009. Seção 1, p. 1.

CORRÊA, N. M.; RODRIGUES, A. P. N. Tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, set./dez. 2016. DOI: 10.5965/1984723817352016087.

DOURADO, L. M. V. **Tecnologia assistiva:** mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luís/MA. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

HÜMMEL, E. I. Tecnologia assistiva nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Ensino & Pesquisa**, 2016. . ISSN 2359-4381. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/493>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MAIA, G. K. M. **Práticas inclusivas e intervenção educacional:** um estudo de intervenção nas salas de recursos multifuncionais nas escolas do polo Centro do município de São Luís – MA. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC, 2002.

MINAYO, M. C. de S**. Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAMALHEIRO, C. C. G. **Tecnologia assistiva para estudante com deficiência física:** produção de um recurso para auxílio na escrita. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022
.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. D. Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqs9SkJV7CN6vkMfNFJ/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NA GESTÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Cristina Cardoso Coimbra
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Processos formativos, ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação stricto sensu no Brasil consolidou-se entre as décadas de 1950 e 1960, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como órgão responsável pela normatização e avaliação dos Programas (CAPES, 2024). No âmbito dos mestrados profissionais, destaca-se a Portaria nº 209/2011, que instituiu o Programa de Mestrados Profissionais para a Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), cujo objetivo é conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu a professores em efetivo exercício nas redes públicas de educação básica (MEC, 2011). Inserido nessa política, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) foi reconhecido em 2020 (MEC, 2020) e expandiu-se rapidamente, alcançando em 2025 uma Rede de 23 IES, mais de 2.000 vagas ofertadas e um número expressivo de discentes ativos e titulados, configurando-se como um Programa de grande porte e alta complexidade administrativa.

O objetivo principal do Profei é de oferecer formação continuada e em serviço para professores da rede pública de educação básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, para promover o desenvolvimento do Estudante Público da Educação Especial (EPEE) no contexto escolar, garantindo possibilidades para a inclusão desses estudantes.

Em 2025, o Profei possuiu 870 discentes ativos, considerando os discentes que ingressaram nos anos de 2024 e 2025. Relacionados aos anos anteriores, o número de discentes com o título de mestre em educação inclusiva que já defenderam a sua dissertação foram: 143 da turma de 2020; 179 da turma de 2022; 143 na turma 2023.

Quanto a estrutura administrativa, o Profei possui uma estrutura de gestão nacional e local, composta por conselhos, comissões temáticas e uma equipe administrativa multidisciplinar composta por 5 colabores que auxiliam a coordenação nacional e a administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de um corpo docente robusto composto por 364 professores doutores credenciados distribuído na Rede.

Estudos sobre gestão da pós-graduação indicam que Programas dessa natureza demandam processos administrativos eficientes, capazes de lidar com exigências da avaliação quadrienal da CAPES, permanência discente e padronização de procedimentos (Tahim, 2018; Costa, 2021; Souza, 2020; Salgado, 2020). No caso dos mestrados profissionais, uma gestão acolhedora e inclusiva é essencial para garantir a permanência dos discentes, especialmente por meio de ações de acessibilidade, uso qualificado do AVA e apoio pedagógico

contínuo (Vieira; Powaczuk, 2023; Soares et al., 2022).

Nesse contexto, o Profei fundamenta-se na Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), prevista em sua APCN (CAPES, 2018) e desenvolvida por Schlünzen (2015). A CCS articula contribuições de Papert, Piaget, Vygotsky, Freire e Dewey, compreendendo a aprendizagem como resultado da ação, da interação social, da experiência e da reflexão crítica (Schlünzen et al., 2020). No Programa, essa abordagem orienta tanto a formação docente quanto os processos de gestão e administração, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para resolução de problemas, tomada de decisões e promoção de práticas inclusivas e humanizadas.

Para validar a CCS como modelo de gestão, a pesquisa articula seus pressupostos à Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, 1968) e ao ciclo PDCA (Deming, 1986). O Profei é compreendido como um sistema aberto, em constante interação com múltiplos ambientes institucionais e sociais (Katz; Kahn, 1975; Chiavenato, 2012). A lógica sistêmica e o ciclo de melhoria contínua permitem compreender a gestão como um processo iterativo de planejamento, execução, avaliação e ajuste, convergente com os princípios da CCS. Essa articulação fundamenta o problema de pesquisa, ao indicar a possibilidade de utilização da abordagem CCS como referência estruturante para os processos de gestão e administração de programas de pós-graduação stricto sensu, como o Profei.

Como objetivo geral a pesquisa pretende analisar como a abordagem CCS pode ser usada no desenvolvimento dos processos gerenciais e administrativos de um Programa como o Profei, objetivando a melhoria do programa para uma educação inclusiva de acordo com os indicadores de avaliação da CAPES.

Para que o objetivo geral seja alcançado será preciso o cumprimento dos seguintes objetivos específicos: (1) Mapear estudos na literatura científica que tenham pesquisados processos administrativos de Programa de Pós-Graduação stricto-sensu, com foco na metodologia, métodos ou ferramentas gerenciais; (2) Caracterizar como os princípios da abordagem CCS podem auxiliar na gestão dos processos gerenciais e administrativos do Profei; (3) Identificar as alterações gerenciais e administrativas ocorridas no Profei no quadriênio de 2021 a 2024, com base nos pressupostos da abordagem CCS como um processo de gestão; (4) Analisar como as alterações no processo de gestão do Profei, contribuíram para a melhoria do Programa, em termos da avaliação sobre os indicadores de avaliação da CAPES; (5) Elaborar um guia de gestão para os Programas de pós-graduação stricto-sensu, com base no processo de gestão e pressupostos da abordagem CCS.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nas características definidas por Creswell e Creswell (2018), compreendendo o desenvolvimento da investigação no contexto real, com a pesquisadora atuando como principal instrumento de coleta e análise dos dados. Os dados são de natureza descritiva e provenientes de documentos institucionais, tais como o Relatório Quadrienal da Sucupira, Relatórios de Resultados do Quadriênio, normativas e documentos administrativos do Profei. O foco da pesquisa está nos processos em curso, buscando analisar como a abordagem CCS pode contribuir para o aprimoramento dos processos gerenciais e administrativos do Profei, alinhando-se aos indicadores de avaliação da CAPES e ao fortalecimento da formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Nesse contexto, a pesquisa caracteriza-se como uma autoetnografia analítica, conforme os pressupostos de Ellis et al. (2011) e Anderson (2006). A autoetnografia é entendida como uma abordagem que articula a experiência pessoal da pesquisadora à compreensão da experiência cultural do grupo investigado. A pesquisadora encontra-se inserida no campo de estudo, atuando como assistente administrativa da coordenação nacional do Profei, com acesso direto aos processos de gestão e administração e aos grupos responsáveis por

essas atividades. Além disso, sua atuação é reconhecida em documentos oficiais do Programa, o que reforça sua posição como pesquisadora-membro e seu compromisso com a produção de conhecimento científico, especialmente na análise da abordagem CCS como um processo de gestão.

De acordo com Anderson (2006), a autoetnografia analítica apresenta cinco características fundamentais, todas contempladas nesta pesquisa: (1) o status de pesquisadora-membro completo, evidenciado pela participação contínua da pesquisadora nas atividades de gestão desde 2011; (2) a reflexividade analítica, articulando documentos institucionais e teoria, com apoio da triangulação de dados; (3) a visibilidade narrativa do "eu" da pesquisadora, permitindo a inserção de experiências e reflexões no texto; (4) o diálogo com os demais integrantes do grupo, garantindo que a análise ultrapasse a dimensão individual; e (5) o compromisso com a análise teórica, visando contribuir para o campo científico ao demonstrar a aplicabilidade da abordagem CCS, originalmente pedagógica, nos processos de gestão e administração de programas de pós-graduação stricto sensu.

A pesquisa será desenvolvida em seis fases. A primeira consiste em uma revisão sistemática da literatura sobre processos administrativos em programas de pós-graduação stricto sensu. A segunda envolve o levantamento bibliográfico das teorias relacionadas à abordagem CCS, à administração e gestão escolar e às políticas educacionais para a formação continuada de professores. A terceira fase busca caracterizar a abordagem CCS como um modelo de processo de gestão, com a modelagem de ciclos de atividades gerenciais. A quarta fase dedica-se à validação desse modelo, por meio da análise de alterações gerenciais ocorridas antes e depois de sua implementação. A quinta fase analisa as contribuições dessas mudanças para a melhoria do Profei, considerando os indicadores de avaliação da CAPES. Por fim, a sexta fase prevê a elaboração de um guia de gestão para programas de pós-graduação stricto sensu, fundamentado nos pressupostos da abordagem CCS, a ser disponibilizado como recurso educacional.

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa consistem na análise documental de materiais institucionais produzidos pelo Programa, com destaque para o Relatório Sucupira referente ao quadriênio 2021–2024 da CAPES e o Resultado da Avaliação Sucupira, que apresenta as notas e recomendações de melhoria do Programa, organizadas nas três categorias de avaliação da CAPES: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Esses documentos constituem fontes centrais para a compreensão dos processos avaliativos e dos critérios de qualidade utilizados na pós-graduação stricto sensu.

Além desses, serão analisadas normativas, documentos gerenciais, relatórios de comissões, documentos oficiais e registros dos processos de gestão do Programa, visando reconstruir o histórico de mudanças e transformações institucionais. A análise desse conjunto documental permitirá compreender a evolução dos processos administrativos e acadêmicos, bem como identificar práticas de gestão que impactam a qualidade e o desempenho do Programa.

A análise dos dados será realizada por etapas, a partir dos diferentes conjuntos documentais produzidos pelo Programa, adotando uma abordagem qualitativa fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Nessa perspectiva, os documentos serão fragmentados e organizados em categorias analíticas, permitindo a sistematização e interpretação dos dados. Paralelamente, será aplicada a triangulação de dados, entendida como a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista e técnicas de coleta, conforme Minayo (2016), possibilitando uma leitura ampliada e integrada do objeto investigado.

Os dados empíricos corresponderão aos documentos produzidos pelo Profei no quadriênio 2021–2024 e serão tratados segundo as etapas de processamento indicadas por Gomes et al. (2016): classificação do material, preparação e organização dos dados, avaliação de sua qualidade e elaboração das categorias de análise. As categorias serão construídas a partir dos indicadores de avaliação da Sucupira/CAPES, contemplando as dimensões Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Essas categorias permitem analisar, respectivamente,

os processos de gestão acadêmica e administrativa, a qualidade da formação oferecida e os impactos sociais, profissionais e institucionais gerados pelo Programa, incluindo aspectos de internacionalização.

A etapa interpretativa envolverá o diálogo com os autores e o referencial teórico adotado, orientada pelos objetivos específicos da pesquisa, seguida da análise de conjuntura, que contextualiza o Profei no cenário social e educacional mais amplo (Marcondes; Brisola, 2014). A triangulação de dados possibilita a articulação entre dados empíricos, fundamentos teóricos e análise contextual, conferindo maior consistência e confiabilidade à investigação. Por fim, os resultados serão compilados com vistas à identificação de avanços, bem como à proposição de melhores práticas e diretrizes para o aprimoramento do Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem CCS; Gestão; Stricto-sensu; Pós-Graduação; Inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. Journal of Contemporary Ethnography, v. 35, n. 4, p. 373–395, ago. 2006. Disponível em: https://commons.princeton.edu/wp-content/uploads/sites/52/2018/04/Anderson-Analytic-Autoethnography.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

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

BERTALANFFY, Ludwig von. General system theory: foundations, development, applications. New York: George Braziller, 1968.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 207, de 4 de julho de 2024. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024a.
Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/portaria-capes-n-207-de-4-de-julho-de-2024---portaria-capes-n-207-de-4-de-ju.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/proposta_478_2018.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração geral e pública. Barueri: Manole, 2012.

COSTA, Eliane Ferreira da. Modelos de gestão dos cursos de especialização à distância em uma instituição pública de ensino superior: estudo de caso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27694. Acesso em: 11 out. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DEMING, William Edwards. Out of the crisis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1986.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. Historical Social Research/ Historische Sozialforschung, v. 36, n. 4, p. 273–290, jan. 2011. Disponível em: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096. Acesso em: 4 out. 2025.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juliana Vieira; SILVA, Carolina Fernandes Ribeiro. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185–222.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert Louis. Psicologia social das organizações. São Paulo: Atlas, 1975.

MARCONDES, Nádia Aparecida Vieira; BRISOLA, Eliana Maria Alves. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201–208, jul. 2014. Disponível em: https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228. Acesso em: 19 abr. 2020.

MEC - Ministério da Educação. Portaria nº 485, de 14 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/portaria-n-485-de-14-de-maio-de-2020-portaria-n-485-de-14-de-maio-de-2020-dou-imprensa-nacional.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

MEC - Ministério da Educação. Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=675#anchor. Acesso em: 25 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016. p. 33.

SALGADO, Marcelo. Desafios da coordenação de um programa de pós-graduação: relato de uma experiência. Revista Brasileira da Pós-Graduação, Brasília, v. 16, n. 35, 2020. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1710/903. Acesso em: 4 out. 2025.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva; LIMA, Ana Virgínia Isiano; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SOARES, Silvana Aparecida Siqueira; TELLES, Tatiane Cristina Krobath; JUNG, Hans Schmitz. A governança da pós-graduação no Brasil: a perspectiva da secretaria do stricto sensu. In: Governança educacional: discus-sões e práticas ibero-americanas. p. 50–56, 2022. Disponível em: https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3561/1/hsjung.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

SOUZA, Luiz Felipe Pinto de. Práticas adaptativas de gerenciamento de projetos na proposição de novos cursos stricto sensu profissionais a distância. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2191/2/Luiz%20Felipe%20Pinto%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

TAHIM, Adriana Patrícia Vieira de Oliveira. Gestão e avaliação de cursos de especialização lato sensu: estudo

em instituições de ensino superior para construção de um modelo de acreditação educacional. 2018. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37981. Acesso em: 11 out. 2025.

VIEIRA, Kelly Maria Pereira Winter; POWACZUK, Ana Carolina Hübner. Desafios à permanência e agendas de acolhimento no mestrado profissional. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 12, n. 21, p. 1–20, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/73675. Acesso em: 4 out. 2025.

SISTEMATIZAÇÃO DE UM FLUXOGRAMA PARA AVALIAÇÃO, PRESCRIÇÃO E CUSTOMIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Cristiane Cardozo da Silva
Manoel Osmar Seabra Junior
Maria Luíza Salzani Fiorini
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito social constitucionalmente garantido a todos (Brasil, 1988). Para que a escola seja um espaço acolhedor, todos os contextos precisam ser considerados, com todas suas especificidades. Nesse cenário, a Educação Inclusiva cumpre o propósito de fazer com que a educação seja um direito efetivamente exercido e a escola um espaço de pluralidade.

O artigo 58 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define a Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino. Elenca os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular com o apoio do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008). Assim, desde a implantação do Atendimento Educacional Especializado, houve um crescente número de matrículas desses estudantes no ensino regular.

Em termos de organização do espaço para o Atendimento Educacional Especializado existem as Salas de Recursos, por área, na rede pública estadual de ensino e as Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública municipal de ensino. Neste cenário, as salas de recursos são ambientes favoráveis para o desenvolvimento dos recursos pedagógicos. Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado produzir, adquirir ou adaptar os recursos pedagógicos para atender o estudante público-alvo da Educação Especial. É importante que o estudante público-alvo da Educação Especial tenha acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva, pois são recursos que os professores utilizam como estratégias para favorecer a inclusão (Brasil, 2015).

Tendo em vista que a elaboração da Tecnologia Assistiva depende da casuística do estudante público-alvo da Educação Especial, o tempo e o desenvolvimento de cada estudante devem ser respeitados pelo professor, pois a utilização da Tecnologia Assistiva se diferencia conforme a necessidade de cada pessoa, uma vez que o recurso ou a estratégia, previamente selecionados, podem ou não desenvolver a mesma funcionalidade para dois ou mais indivíduos (Sartoretto; Bersch, 2010). Para Seabra Junior e Lacerda (2018, p.6), há necessidade

de observar as particularidades nas salas de recursos, pois só assim poderá se desenvolver um processo sistematizado do recurso que seja efetivamente funcional para alcançar o objetivo proposto e superar as barreiras identificadas durante a aprendizagem.

Manzini e Santos (2002, p. 5) realizaram um fluxograma, que se destina "[...] à orientação para os profissionais da educação, no sentido de encontrarem soluções de objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades especiais". O fluxograma apresenta um processo sistematizado para o desenvolvimento de ajudas técnicas, no qual contempla sete etapas: 1) Entender a situação que envolve o estudante; 2) Gerar ideias; 3) Escolher a alternativa viável; 4) Representar a ideia; 5) Construir o objeto para experimentação; 6) Avaliar o uso do objeto, e; 7) Acompanhar o uso. O fluxograma deve ser desenvolvido com atenção e de forma individual respeitando a especificidade do estudante público-alvo da Educação Especial, sendo necessário experimentar e avaliar a Tecnologia Assistiva, verificando se contempla o objetivo inicial da proposta (Manzini; Santos, 2002, p. 6).

Humell (2016), com o estudo sobre Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais, evidenciou que nem todos os recursos indicados pelo programa de instalação das salas de recursos multifuncionais estão presentes nas escolas, e que os professores não foram preparados para usar os recursos da referida sala. É relevante esclarecer que a Tecnologia Assistiva tem por finalidade promover a educação inclusiva. Na escola os recursos são adaptados, produzidos ou adquiridos pelos professores, conforme as necessidades específicas de cada aluno.

Face o exposto, a presente pesquisa tem o objetivo geral de identificar, analisar e catalogar os recursos pedagógicos para estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas do Atendimento Educacional Especializado visando a sistematização de um fluxograma para avaliação, prescrição e customização de recursos de Tecnologia Assistiva para Salas de Recursos Multifuncionais e como objetivos específicos: a) Identificar, na literatura nacional e internacional, os estudos sobre fluxogramas para avaliação, prescrição e customização de recursos de Tecnologia Assistiva para Salas de Recursos Multifuncionais; b) Identificar os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino que os professores de Educação Especial utilizam para incluir o estudante púlico-alvo da Educação Especial que atendem aos critérios da Tecnologia Assistiva; c) Catalogar e avaliar in loco os recursos pedagógicos que estão disponíveis nas SRM e se atendem os critérios da Tecnologia Assistiva; d) Sistematizar um fluxograma para avaliação, prescrição e customização de recursos de Tecnologia Assistiva para Salas de Recursos Multifuncionais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem quali-quantitativa de natureza analítica descritiva. Por ser um estudo que envolve seres humanos foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente. Os dados serão coletados em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista que mantêm Salas de Recursos Multifuncionais por meio de amostragem intencional.

A pesquisa será desenvolvida em quatro etapas, cada uma delas relacionada a um objetivo especifico deste estudo. A Revisão Sistemática de Literatura, definida como "[...] uma síntese ou resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada" (Medrado; Gomes; Nunes-Sobrinho, 2014, p. 107) é delineada pelas seguintes fases: 1) Planejamento: definição do problema de pesquisa, do objetivo, fontes de pesquisa, estratégia para extração de informações e protocolo de revisão; 2) Condução: análise preliminar do material coletado, a partir dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, extração e

sistematização dos dados, e; 3) Sistematização e pré-análise dos dados: organização dos dados em quadros e flow diagram.

Os descritores que serão utilizados na revisão foram submetidos à consulta ao Thesaurus Brasileiro de Educação, à Base de Descritores em Ciências da Saúde (Decs) e ao Thesaurus da Educational Resources Information Center (ERIC). No processo de condução da RSL será adotado como critério de qualidade dos estudos as recomendações de Narciso, Nunes e Delamaro (2012), sendo descartados os estudos que não totalizarem o mínimo de 5.0 pontos no protocolo de critérios de qualidade.

Os dados coletados serão analisados por juízes, separadamente, no mesmo intervalo de tempo, a fim de estabelecer a fidedignidade dos dados, a partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados. Os juízes serão profissionais da área da Educação e com experiência em Revisão Sistemática de Literatura. Após a análise dos dados pelos juízes será realizada uma reunião consensual para inclusão ou exclusão de estudos.

Posteriormente, será realizado o processo de sistematização e pré-análise dos dados, por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016, p. 125), sendo os dados organizados em quadros a partir dos seguintes elementos: a) Autor/ano; b) Objetivos; c) Participantes; d) Tipos de estudos, e; Resultados. Os dados serão sistematizados em um fluxograma, contendo os indicativos para estabelecimento do trabalho colaborativo na escola, a partir das categorias/temas que irão emergir do conteúdo dos estudos analisados. Os quadros e as categorias temáticas do conteúdo analisado serão submetidos a juízes com experiência na área da Educação e em análise de conteúdo, com o objetivo de avaliar a fidedignidade da categorização.

A segunda etapa deste estudo será desenvolvida pela entrevista semiestruturada. Segundo o entendimento de Manzini (2020) o uso de entrevistas é indicado para estudar fenômenos que não se tem acesso direto às informações. Ela pode ser utilizada em estudos sobre atitudes, avaliações, concepções, crenças, descrições, percepções e representações de objetos. Esse procedimento metodológico está delineado pelas seguintes fases: 1) Seleção dos participantes, e; 2) Elaboração do roteiro de entrevistas.

Os critérios para a realização das entrevistas semiestruturadas selecionarão professores de Educação Especial que: a) estejam atuando em escola(s) pública(s) de uma cidade do oeste paulista; b) Ser voluntário(a); c) Possuir pelo menos um ano de experiência atuando na Sala de Recurso Multifuncional, e; d) Possuir o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial atendimento.

A realização das entrevistas será antecedida pela concessão da autorização solicitada junto à Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento da pesquisa em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista, segunda as normas estabelecidas pela referida pasta. Uma vez autorizado, será feito um levantamento sobre quais professores atendem tal critério de pesquisa, os mesmos serão convidados individualmente para participar das interlocuções da entrevista. Aceito o convite, os participantes preencherão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser disponibilizado on-line seguido dos agendamentos das entrevistas e registros de imagem dos recursos pedagógicos.

As interlocuções seguirão guiadas por um roteiro composto por três locos de perguntas abertas, a saber: a) Bloco 1: Informações pessoais e profissionais sobre o professor, cuja finalidade será obter informações acerca da formação inicial, continuada e experiência profissional no AEE; b) Bloco 2: Informações sobre experiências na SRM e práticas pedagógicas quanto ao processo de aquisição, confecção e adaptação de recursos pedagógicos, e; c) Bloco 3: Informações diretas sobre o processo de aquisição, confecção e adaptação de recursos pedagógicos. Após esse instrumento será submetido à apreciação de juízes com experiência em Educação Especial e na elaboração de roteiro, a fim de realizar adequações em relação às ordens das perguntas e da linguagem.

Na sequência será realizada uma entrevista piloto, presencial, com um professor de Educação

Especial, que não irá compor a amostra, com o objetivo de identificar o tempo médio para a realização da entrevista e para identificar possíveis necessidades em relação à adequação de termos e/ou inserção de outras perguntas. Após a entrevista piloto, e possíveis adequações no roteiro, as entrevistas serão realizadas individualmente com os professores de Educação Especial.

As interlocuções serão gravadas, transcritas na íntegra por meio de software de inteligência artificial em um editor de texto, observadas as normas de transcrição de Marcuschi (1986), salvas em diferentes arquivos, cada um correspondendo a um entrevistado; o conteúdo das transcrições será categorizado segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com o objetivo de identificar os recursos pedagógicos que estão sendo produzidos, adquiridos ou adaptados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado.

A terceira etapa da pesquisa será realizada mediante a catalogação e avaliação in loco dos recursos pedagógicos e das estratégias identificados nas etapas anteriores; se atendem à perspectiva dos princípios da Tecnologia Assistiva. Serão realizadas visitas às escolas públicas selecionadas por amostragem intencional que mantém Sala de Recurso Multifuncional no oeste paulista, as mesmas dos professores entrevistados na etapa das entrevistas semiestruturadas, a fim de ser efetuado um levantamento acerca dos recursos pedagógicos com foco na Tecnologia Assistiva.

Serão feitos registros fotográficos dos recursos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais investigadas e, após, elaborado um quadro para a descrição e categorização dos recursos pedagógicos presentes nas referidas salas com o intuito de obter os seguintes dados: a) Recurso; b) Classificação; c) Descrição; d) Objetivos; e) Fotos, e; f) Materiais utilizados. Esse quadro será enviado para juízes experts na área da Educação Especial, a fim de validar tais categorias.

Os dados obtidos nas três etapas da pesquisa serão analisados mediante a técnica de triangulação de dados, com o propósito coadunar dados literários, de observações, mediante a entrevista e de avaliações por experts a partir das coletas registradas in loco, com o objetivo compreender a máxima amplitude sobre a descrição, explicação e compreensão do tema da pesquisa (Triviños, 1992).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Tecnologia Assistiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Casa Civil, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3 jul. 2024.

_____. 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 3 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 24 ago. 2024.

_____. Lei Brasileira de Inclusão 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em 24 ago. 2024.

HUMMEL, E. I. Tecnologia Assistiva nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n. 01, p. 36-54, jan/jun, 2016. ISSN 2359-4381. Disponível: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/493. Acesso em 24 ago. 2024.

MANZINI, E. J. ; SANTOS, M. C. F. P**ortal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1ª. ed. Brasilia: MEC, v. 1, 2002.

_____. **Análise de entrevista.** 1ª. ed. Marília: ABPEE, 2020, p. 284.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M; NUNES SOBRINHO, F. de P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, L. R. d'O. de P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.** Marília: ABPEE, 2020, p. 105-126.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. D. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. E230016, 2018. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqs9SkJV7CN6vkMfNFJ/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1987. Reimpressão, Sã

"SACOLA LITERÁRIA": UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE EPITÁCIO-SP

Isabela Siqueira Fernandes
Renata Junqueira de Souza
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da pesquisadora durante a graduação foi marcada por vivências relacionadas à temática investigada, haja vista que durante o curso em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus de Presidente Epitácio-SP, a pesquisadora participou do Programa de Residência Pedagógica, o que lhe possibilitou acompanhar e analisar diferentes práticas escolares desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, observou-se a recorrência de propostas voltadas ao incentivo à leitura, entre elas a denominada "Sacola Literária", prática amplamente presente nas instituições escolares e que despertou o interesse investigativo da pesquisadora por suas potencialidades e limitações.

Essas experiências dialogaram com vivências anteriores, oriundas da infância da pesquisadora, onde o contato com livros e leitura fez-se bastante presente, contribuindo para uma relação significativa com a literatura. Assim, o interesse em pesquisar a "Sacola Literária" constituiu-se a partir do entrelaçamento da trajetória pessoal e acadêmica da mestranda, uma vez que, no contexto do mestrado, ao aprofundar os estudos sobre práticas de leitura, foram suscitados questionamentos e reflexões acerca das ações desenvolvidas no espaço escolar e de seus desdobramentos na formação de leitores. Tais inquietações inseriram-se em um campo amplo de discussões sobre a importância da literatura, o que conduziu à necessidade de recorrer aos aportes teóricos que fundamentam a compreensão da leitura literária no contexto escolar.

Ressalta-se que, a literatura, para além de sua dimensão estética, também desempenha papel fundamental na formação humana. Ao ser lida, a obra literária possibilita sentir-se de muitas formas, a depender das subjetividades e bagagens dos leitores. Conforme afirma Lajolo (1984, p. 16), "[...] a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia". Assim, a literatura se constitui no encontro entre leitor e texto, sendo nesse intercâmbio que emergem interpretações, conexões e significados singulares. Nessa perspectiva, a literatura pode ser compreendida como uma arte capaz de mobilizar, simultaneamente, o imaginário, o real, os sonhos, as fantasias e os conhecimentos apropriados pelo sujeito (Souza, 2025).

No campo da educação, a literatura infantil assume papel fundamental, inclusive no que se refere à formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos. Autores como Souza (2025) e Munita (2020) salientam a relevância do contato com a literatura desde a infância, evidenciando a necessidade da presença de um mediador. A mediação, nesse sentido, torna-se imprescindível tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar (Dalvi; Quadros; Silva, 2016).

Sob a perspectiva de Mello (2004), a partir dos estudos de Vygotsky, enfatiza-se que as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio das interações sociais e culturais. A literatura, enquanto bem cultural, desempenha papel relevante nesse processo, ao possibilitar a ampliação das experiências simbólicas das crianças. A escola, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado para garantir o acesso à literatura; contudo, Munita (2020) ressalta que, para além da disponibilização de obras, é necessário que estas estejam acompanhadas de ações pedagógicas intencionais, capazes de promover a construção de sentidos e gosto pela leitura.

Reconhecer a criança como leitora em formação implica compreendê-la como sujeito capaz de interpretar, questionar e atribuir significados aos textos literários. Paiva e Ramos (2016) destacam que essa concepção rompe com a ideia de que a criança só poderia acessar textos simplificados, afirmando seu direito à literatura em sua dimensão estética. Porém, a incorporação dessa compreensão teórica nem sempre se materializa de forma coerente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Nesse sentido, apesar do reconhecimento teórico sobre importância da literatura na formação do leitor, observa-se que, no contexto escolar, pode acontecer de práticas pedagógicas ainda se orientam por concepções utilitaristas da leitura. Entre essas práticas, destaca-se a chamada “Sacola Literária”, frequentemente adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em geral, essa proposta consiste no envio de livros para a casa das crianças, acompanhados de fichas de leitura ou atividades padronizadas.

Embora a “Sacola Literária” apresente potencial como estratégia ou recurso de incentivo à leitura e de articulação entre escola e família, sua implementação nem sempre pode fornecer experiências literárias significativas. Em algumas situações, a prática pode vir a se restringir ao empréstimo do livro e ao preenchimento de atividades, sem acompanhamento ou mediações que possibilitem ações ou estratégias de compreensão leitora. Essa forma de utilizar a “Sacola” evidencia uma concepção instrumental da literatura, reduzida, muitas vezes, a um pretexto para o atendimento de demandas escolares.

É justamente essa perspectiva que Lajolo (2009) problematiza ao criticar o uso do texto literário como instrumento para finalidades externas, defendendo que a literatura deve ser compreendida a partir de um contexto, permitindo a construção de sentidos, e não como mero recurso didático. Nessa mesma direção, Azevedo (1999) diferencia o livro literário do livro didático, ressaltando que a literatura se caracteriza pela abertura ao imaginário, à ambiguidade e à pluralidade de interpretações.

A leitura literária, portanto, ultrapassa a decodificação e se configura como prática social capaz de promover transformações cognitivas, afetivas e culturais. Soares (2009) destaca que o uso da leitura e da escrita pode gerar mudanças significativas na vida dos sujeitos quando sustentado por experiências contextualizadas e significativas. Contudo, como aponta Cosson (2010), no ambiente escolar a literatura frequentemente é acompanhada de práticas avaliativas e padronizadas que limitam a fruição estética. Zilberman (2003) acrescenta que o uso recorrente de fichas de leitura tende a uniformizar respostas e a restringir os sentidos atribuídos aos textos, classificando interpretações como corretas ou incorretas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a prática da “Sacola Literária” vem sendo desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Epitácio-SP. Busca-se compreender a forma de organização dessa proposta, os critérios de escolha das obras, as atividades associadas à leitura e as concepções de literatura e leitura que orientam a prática docente, entre outras questões que emergirem. Além disso, espera-se propor práticas para o uso da “Sacola Literária”, de modo a contribuir para a superação de abordagens descontextualizadas, valorizando a literatura infantil em sua integridade e incentivando o gosto pela leitura de textos literários.

Defende-se que a “Sacola Literária” pode se constituir como uma estratégia potente de formação do

leitor, desde que planejada de forma intencional, mediada e articulada a concepções que valorizem a literatura em sua dimensão estética. Nesse sentido, o estudo propõe refletir sobre possibilidades de ressignificação dessa prática, aproximando-a também das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, como ativação de conhecimentos prévios, inferência, conexão, visualização, questionamento, sumarização e síntese (Girotto; Souza, 2010).

Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento das discussões sobre práticas de leitura no contexto escolar, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos sobre mediação literária e valorização da literatura como experiência formativa, cultural, humanizadora e vital.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O delineamento metodológico deste estudo tem por objetivo investigar a prática da "Sacola Literária" nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Epitácio-SP. A pesquisa está situada na área da Educação e caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Conforme apontam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa privilegia o contato direto com os participantes, permitindo ao pesquisador compreender diferentes perspectivas e significados atribuídos aos fenômenos estudados. De acordo com Gil (2002), o caráter exploratório busca proporcionar maior familiaridade com o problema, o que se justifica, neste estudo, pela intenção de compreender, a partir da perspectiva dos docentes, como a prática da "Sacola Literária" tem sido conduzida nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico articulará três etapas principais: 1) revisão bibliográfica sobre o tema; 2) coleta de dados com os docentes; e 3) análise dos dados e proposição de práticas de utilização da "Sacola Literária", buscando valorizar a literatura infantil em sua totalidade.

A primeira etapa da investigação consistirá em uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de levantar e analisar a produção acadêmica existente sobre a temática. Consoante Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa reúne as principais investigações já realizadas sobre o tema. O levantamento será realizado em bases de dados como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando termos de busca como "Sacola Literária", "Sacola de leitura", "Maleta viajante", entre outros. Essa etapa será fundamental para a construção do estado da arte e para fundamentar teoricamente a análise dos dados, bem como para a construção dos instrumentos de coleta.

A segunda etapa refere-se à coleta de dados em campo. Os participantes desta pesquisa serão professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Epitácio-SP. A seleção das instituições e dos participantes será realizada de forma intencional, com base na identificação das unidades que utilizam ou que já utilizaram a "Sacola Literária" como prática pedagógica, respeitando a disponibilidade e o aceite dos profissionais para participar do estudo. O objetivo é levantar informações sobre o planejamento da prática, os critérios utilizados para a escolha dos livros, as atividades propostas às crianças e os sentidos que os docentes atribuem à proposta.

A coleta se dará por meio da aplicação de dois instrumentos complementares. Inicialmente, será aplicado um questionário on-line, desenvolvido pela pesquisadora por meio da plataforma Google Formulários (Google Forms). Para Torini (2016, p. 55), o questionário on-line se trata de "[...] um tipo específico de questionário enviado/recebido e preenchido pelos respondentes por meio da internet". O instrumento contará com perguntas abertas e fechadas, organizadas em eixos temáticos, e será submetido à validação por especialista na área da Educação, além de uma fase de aplicação "piloto" (pré-teste), para garantir clareza e coerência com os objetivos

do estudo (TORINI, 2016). Para acessar o instrumento, os professores participantes receberão um link de acesso.

Num segundo momento, após uma análise preliminar das respostas ao questionário, será selecionada uma amostra de participantes para a realização de entrevistas semiestruturadas. Este instrumento permitirá um aprofundamento das informações coletadas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada "[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" e "pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário". O roteiro da entrevista será elaborado com base nos mesmos eixos temáticos do questionário, buscando garantir consistência e aprofundamento qualitativo.

A terceira etapa será a análise dos dados coletados, que terá caráter qualitativo e seguirá os preceitos da análise de conteúdo. Conforme destacam Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa analisar os dados envolve o manejo de todo o material obtido, organizando-o e procurando identificar tendências e padrões relevantes. As respostas dos instrumentos serão organizadas e analisadas à luz das categorias pré-estabelecidas a partir dos eixos temáticos (como "critérios de escolha dos livros" e "planejamento das atividades"), mas permanecendo abertas à emergência de novas categorias a partir do material empírico. A interpretação será constantemente referenciada e confrontada com o quadro teórico construído na primeira etapa.

Por fim, com base na análise integrada dos dados teóricos e empíricos, a pesquisa culminará na elaboração de propostas práticas para a ressignificação do uso da "Sacola Literária". Tais propostas buscarão articular estratégias metacognitivas de compreensão leitora (Girotto; Souza, 2010) ao trabalho com a literatura, visando superar abordagens descontextualizadas e utilitaristas, e valorizar a experiência estética e a formação do leitor literário.

PALAVRAS-CHAVE: Sacola Literária; Literatura Infantil; Formação de Leitores; Prática Docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 25, p.85-88, jan./fev. 1999.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55-69.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar. v. 2. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 29–64.

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

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: Estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MUNITA, Felipe. De lo que sucedió a Catalina, y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura. In: MUNITA, Felipe. Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores. 1. ed. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020. p. 19- 33. Disponível em: https://n1bibliotecadigital.bnp.gob.pe/server/api/core/bitstreams/8351ef4d-2d21-40a3-a1c6-0cc2f55a8550/content. Acesso em: 29 abr. 2025.

PAIVA, Ana; RAMOS, Flávia. O não-verbal no livro literário para criança. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura. v. 1. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 193–220.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. Gestos embrionários de leitura na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Gaivota, 2025.

TORINI, Danilo. Questionários on-line. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; JÚNIOR, Jaime Santos (Orgs.). Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP, São Paulo, 2016. p. 52-75.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

LER, POR QUÊ? (RE)SIGNIFICANDO A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Isabela Delli Colli Zocolaro Turino
Renata Junqueira de Souza
Processos formativos, ensino e aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas como a Retratos de Leitura no Brasil, realizada pelo instituto pró-livro, estão cada vez mais evidenciando a importância de se buscar práticas para formar leitores. A última edição da pesquisa constatou que 53% dos brasileiros não leram nem mesmo parte de uma obra nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa, além disso, somente 19% dos entrevistados apontaram a escola como lugar de leitura (Santos, 2024), nos fazendo buscar possibilidades para atrair cada vez mais leitores e resgatar a escola como principal protagonista neste papel de mediadora para a leitura.

Embora a pesquisa supracitada se refira a qualquer tipo de texto, nosso projeto tem seu objetivo voltado para a formação de leitores literários, pois assim como Cosson (2021, p.17), entendemos que

> Quando se trabalha com ensino de literatura, sobretudo no ensino fundamental, há uma certa confusão entre a formação do leitor e a formação do leitor literário. Embora não se possa falar em um sem o outro, a superposição que se faz entre eles muitas vezes termina, por questões pragmáticas do ensino da escrita e suas dificuldades, gerando o apagamento da especificidade do leitor literário. [...] ler literariamente não é decorrência natural da aprendizagem da escrita. Antes precisa ser matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano. Para isso, é preciso romper com as limitações que a escolarização inadequada da literatura costuma impor à formação do leitor literário.

Em razão da necessidade e desejo de contribuir na formação de crianças leitoras, que encontram no texto literário fonte de prazer, reflexão e transformação é preciso buscar práticas que motivem esses alunos para o texto literário, para que, vencendo os desafios, descubram o mundo da literatura e tudo que há em suas terras.

Para isso, entendemos que para motivá-los é preciso conhecê-los, desse modo, os livros a serem lidos e o conjunto de atividades que farão parte do projeto, serão elaboradas a partir de uma conversa inicial com os participantes que buscará descobrir: se eles já leem, o que os faz gostarem de ler; e se não leem, o que os afastam, abrindo o caminho para uma prática significativa e motivadora.

Como base para planejar a prática de leitura, serão utilizadas as estratégias de leitura, que são

> [...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto (Girotto, Souza, 2012, p.18).

Tais estratégias podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura e defendemos que colaboram para um encontro mais significativo com o texto literário.

Desse modo, este projeto de pesquisa nasce com o desejo de contribuir na formação de leitores literários, de modo que seu objetivo geral é compreender quais aspectos das práticas de mediação leitora,

fundamentadas nas estratégias de leitura, podem influenciar a motivação e a experiência de leitura literária de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançá-lo passaremos pelos seguintes objetivos específicos: 1. Investigar, junto às crianças participantes, os motivos que as levam a gostar ou não de ler, identificando hábitos, preferências literárias, barreiras e atrativos no processo de formação do leitor; 2. Analisar as respostas das crianças para identificar elementos que orientem a elaboração de atividades de mediação leitora capazes de favorecer experiências prazerosas e ampliar o interesse pela leitura; 3. Discutir as concepções teóricas e práticas sobre leitura literária, mediação e estratégias de leitura, evidenciando a importância dessas para motivação das crianças para a literatura; 4. Analisar a relação das crianças com a literatura durante as atividades propostas, avaliando de que maneira as práticas de mediação contribuíram para motivar a leitura e para favorecer experiências significativas com a leitura literária, identificando quais práticas se mostraram mais efetivas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa e o cumprimento de seu objetivo será necessário percorrer um caminho metodológico, descrito nessa seção.

Esta pesquisa será de característica qualitativa, que segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 269), é um método que "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano", além disso, "a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques" (Godoy, 1995, p. 23). Dessa forma, nesta pesquisa propomos estudos mais amplos e repletos de significados, a partir de um contato com bibliografias e pessoas, buscando elaborar uma metodologia criativa capaz de produzir novas descobertas.

O processo metodológico será feito com base na pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa que "[...] prevê uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa" (Thiollent, 2011, p. 18)", além disso, a pesquisa-ação parte de um problema real e, a partir dele, o pesquisador se une aos sujeitos envolvidos neste problema para buscarem uma solução, desse modo "[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiollent, 2011, p. 16).

Esta pesquisa será dividida em quatro etapas, sendo a primeira etapa de conhecimento do local e sujeitos de pesquisa, a partir de observação participante, entrevista semiestruturada coletiva e individual, com duração de até dois meses. A segunda etapa será dedicada a análise dos dados da primeira etapa e planejamento das atividades, ela terá duração de um mês. Após o planejamento se iniciará a terceira etapa em que será aplicada as atividades de leitura com as crianças por seis meses, e, por fim, a quarta e última etapa que consistirá na análise dos dados obtidos em todo o projeto, com duração de dois meses. Tais procedimentos serão melhor detalhados a seguir.

Na primeira fase, a pesquisadora irá até uma sala de aula de 5º ano de uma escola pública do interior de Santa Catarina, realizar uma observação-participante, tal estratégia de observação pressupõe "um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada" (Lüdke; André, 1986, p. 28), nela o pesquisador revela sua identidade de pesquisador e os objetivos do estudo desde o início (Lüdke; André, 1986). Desse modo, a pesquisadora irá adentrar realidade a ser pesquisada, explicar a pesquisa e escutar os sujeitos da escola. Neste momento, o objetivo é observar o perfil da turma, a relação dos alunos com a leitura literária para posteriormente pensar em uma prática motivadora de leitura com base nos alunos.

Ao fim do período de observação, as turmas serão divididas em grupos, para a realização de entrevistas semiestruturadas, que são "uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (Laville; Dione, 1999, p. 188). A primeira parte das entrevistas serão coletivas. Os grupos se reunirão com a pesquisadora em momentos diferentes, no qual ela conduzirá uma conversa sobre literatura. Este momento será conduzido por algumas perguntas que tem o objetivo de entender sobre os hábitos de leitura dos participantes, o que os motiva ou desmotiva para a leitura de um livro, entre outros, sabendo que novas perguntas além do planejado no roteiro inicial podem surgir a partir das respostas das crianças.

Ao fim da conversa os alunos serão levados a uma mesa repleta de livros de variados gêneros, previamente selecionados pela pesquisadora e retirados do acervo da biblioteca da escola, então será pedido que cada aluno selecione um livro que o deixou interessado para ler e outro que não teve interesse, neste momento a pesquisadora conversará com cada aluno por meio de uma entrevista semiestruturada individual sobre o porquê das escolhas.

Após esta fase de conversa e contato com os estudantes, iniciaremos a segunda etapa, na qual os dados serão analisados para o planejamento de atividades de leitura em que eles se sintam motivados, de modo que a pesquisadora mediadora de leitura poderá pensar atividades a partir do perfil das crianças, de seus interesses e desejos, e eles também contribuirão para o planejamento da próxima etapa. Enquanto pesquisa-ação entendemos que este processo deve ser feito de modo coletivo e cooperativo entre a pesquisadora e os envolvidos no problema.

Na terceira etapa, com duração de seis meses, as atividades de leitura planejadas serão aplicadas com os alunos. É importante ressaltar que as atividades de leitura serão planejadas posteriormente a estes primeiros meses de contato com as crianças e, por isso, ainda não há atividades sistematizadas planejadas neste primeiro momento, pois não realizaremos apenas uma intervenção já pronta, mas tudo que será planejado partirá daquela realidade para que ela seja transformada, e para que os alunos possam ser motivados para a leitura a partir de um contato diferente com o mundo literário.

Os dados serão coletados através do diário de bordo da pesquisadora, gravações audiovisuais, diário de leitura dos alunos e atividades que serão realizadas ao longo da pesquisa.

Além da pesquisa prática, uma investigação bibliográfica se faz necessária em todo o percurso, ela contribuirá no planejamento prático e embasará toda a pesquisa de campo a ser realizada de forma planejada, visto que a busca pelos escritos de autores mais experientes colabora com cada passo a ser construído nesse projeto.

Por fim, após todo o período de pesquisa e com todos os dados coletados será realizado a análise do material, através da análise de conteúdo de Bardin (2011). Este método é

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2011, p. 48).

A autora divide seu método de análise em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, estes servirão de base para a nossa análise, de forma que organizando o material como proposto pelo autor seja possível mais clareza para analisar e entender o material coletado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; Mediação de leitura; Motivação para leitura; Estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 33, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14174/10798. Acesso em: 07 fev. 2026.

GIROTTO, C. G. G, S.; SOUZA, R. J. de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. Leitura: teoria e prática, Campinas, v. 30, n. 58, p. 16-24, 05 dez. 2012. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/2. Acesso em: 07 fev. 2026.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. RAE, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995. p. 20-29. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Laville C.; Dione, J. A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999,

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Emily. O Brasil que lê menos: pesquisa aponta perda de quase 7 milhões de leitores em 4 anos; veja raio X. G1, Rio de Janeiro, 19 de nov de 2024. Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/11/19/o-brasil-que-le-menos-pesquisa-aponta-que-pais-perdeu-quase-7-milhoes-de-leitores-em-4-anos-veja-raio-x.ghtml. Acesso em: 06. Dez. 2024.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A AUTONOMIA DOCENTE NO PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE

Jackson Almir dos Santos
Claudia Maria de Lima
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A plataformização da educação tem se constituído como um dos principais cenários das políticas educacionais contemporâneas, caracterizando-se pela incorporação crescente de plataformas digitais nas relações pedagógicas, na gestão escolar e no trabalho docente, articulando dimensões técnicas, econômicas, políticas e culturais (Guedes, 2024). Nesse contexto, o trabalho pedagógico passa a ser mensurado por métricas de desempenho que orientam práticas de monitoramento, avaliação e tomada de decisão educacional, processo sustentado pela dinâmica das plataformas digitais, estruturadas pela infraestrutura de dados, mercados e governança, responsáveis pela dataficação das interações, pela reorganização dos sistemas econômicos e pela regulação das relações por meio de algoritmos, interfaces e políticas contratuais (CGI.br, 2022; Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020).

A crescente centralização de sistemas digitais, no contexto da sociedade em rede e da cultura digital, tem contribuído para a fragmentação do trabalho docente, uma vez que a incorporação dessas plataformas pode operar como mecanismo de controle e padronização das práticas pedagógicas, aproximando-se de perspectivas tecnocráticas que separam concepção e execução do trabalho educativo (Castells, 2023; Giroux, 1997; Lévy, 1999; Nóvoa, 2022). Nessa perspectiva, a plataformização educacional pode ser compreendida como a integração crescente de plataformas digitais nas relações pedagógicas e administrativas, consolidando-se como política pública educacional após a pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto emergencial acelerou a incorporação dessas tecnologias nas redes de ensino (Guedes, 2024).

No estado de São Paulo, esse processo intensificou-se com a criação do Centro de Mídias São Paulo (CMSP) e com normativas que ampliam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como a Resolução SEDUC nº 15/2024, que estabelece diretrizes para a integração de tecnologias educacionais sob a justificativa de ampliar a qualidade e o acesso ao ensino (São Paulo, 2024). Iniciativas como o CMSP, o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação (PROATEC) e a implantação de sistemas centralizados de registro pedagógico ampliaram a presença das plataformas digitais na organização do trabalho escolar, reforçando a dependência de sistemas digitais tanto para o planejamento quanto para o acompanhamento das atividades pedagógicas (São Paulo, 2024; Silva, 2021). Estudos indicam que a ênfase no uso instrumental das tecnologias e na gestão digitalizada pode negligenciar dimensões críticas da formação e do trabalho docente, exigindo análises

que considerem as experiências concretas dos professores e os impactos dessas políticas em sua autonomia profissional (Barroso, 2005; Buckingham, 2024).

Ao considerar as nuances das políticas educacionais contemporâneas, evidencia-se a complexidade da profissão docente, que exige uma postura reflexiva capaz de permitir ao educador aprender com a prática cotidiana, enfrentar as múltiplas transformações que atravessam a escola e construir saberes no diálogo entre desafios concretos e reflexões críticas, processo que constitui a base de sua identidade profissional e se expressa na autonomia para tomar decisões e realizar julgamentos pedagógicos fundamentados no conhecimento, na experiência e no contexto de atuação (Barroso, 2005; Contreras, 2002; Costa et al., 2020). Nesse sentido, compreender como os professores avaliam os efeitos da plataformização sobre seu trabalho torna-se fundamental para analisar a realidade do trabalho docente diante desse processo.

A autonomia docente pode ser compreendida como a capacidade do professor de exercer controle sobre o próprio processo de trabalho. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente deve priorizar a formação de professores reflexivos, críticos e autônomos, capazes de analisar suas práticas e adaptá-las às necessidades do contexto educacional, assumindo responsabilidade intelectual e pedagógica por sua ação. Assim, os educadores deixam de ser meros transmissores de conteúdo e passam a atuar como agentes ativos na implementação de políticas e inovações pedagógicas (Contreras, 2002; Cipoli, 2025; Garcia, 1999).

Diante do cenário educacional contemporâneo, torna-se urgente superar a fragmentação e a desvalorização que ainda marcam a formação docente, por meio da constituição de espaços colaborativos que integrem universidade e rede básica de ensino, possibilitando a articulação entre saberes acadêmicos e experiências do cotidiano escolar e favorecendo a construção de identidades profissionais críticas e reflexivas. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao estimular a metacognição docente, permitindo que os educadores revisitem teorias, aprimorem habilidades e enfrentem desafios por meio de práticas colaborativas, fortalecendo tanto a cultura profissional quanto a qualidade das práticas pedagógicas (Maissiat, 2017; Nóvoa, 2022).

A relevância pessoal desta investigação está ancorada no compromisso com uma educação pública que valorize e assegure a profissão docente, bem como a autonomia no desenvolvimento do trabalho docente. Essa relevância decorre da relação do pesquisador com alunos da rede pública, que diariamente compartilham relatos de seus professores sobre o processo de plataformização e suas implicações no ensino e na aprendizagem. No âmbito acadêmico, a importância deste estudo reside na lacuna identificada em pesquisas anteriores, marcada pela carência de investigações que escutem diretamente os professores da rede pública, especialmente aqueles que atuam fora dos grandes centros urbanos, acerca de como percebem os impactos da plataformização em sua prática pedagógica e autonomia profissional.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como professores do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Presidente Prudente percebem os impactos da plataformização da educação sobre sua autonomia nas práticas pedagógicas. A investigação justifica-se pela necessidade de identificar e analisar as avaliações dos docentes da rede pública acerca da plataformização da educação frente ao trabalho docente, dando voz aos professores da educação básica, especialmente em contextos fora dos grandes centros urbanos, e contribuindo para o debate sobre políticas educacionais digitais e seus efeitos no exercício da profissão docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, cujo objetivo é aprofundar a compreensão

sobre um problema apresentado, esclarecendo seus limites ou gerando hipóteses (Gil, 2021). A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa possibilitará uma análise da atuação docente por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Presidente Prudente, selecionados por amostragem intencional, com o objetivo de compreender as percepções dos professores sobre a autonomia nas práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, especialmente nas etapas de planejamento das aulas, atuação em sala e registros formais.

Esse instrumento de coleta de dados revela-se adequado, considerando que o objeto de estudo envolve experiências subjetivas, muitas vezes não documentadas, mas presentes na memória e no pensamento dos participantes, o que torna a entrevista um meio eficaz para acessar tais vivências e opiniões (Manzini, 2020).

O procedimento será estruturado em 3 etapas: 1) Seleção dos participantes; 2) Procedimentos de coleta de dados; e 3) Tratamento e análise do conteúdo.

Os professores que participaram da pesquisa serão selecionados tendo-se como critérios: 1) estar atuando, no 1º ano, do Ensino Médio; 2) Ter um vínculo com a escola pelo menos 2 anos; 3) aceitar, voluntariamente, a participar da pesquisa.

Para a seleção dos participantes, seguirão a seguintes etapas: A primeira etapa consiste no envio do projeto de pesquisa para submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Após a aprovação pelo comitê, o projeto será encaminhado à Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente – SP, para autorização e posterior realização da pesquisa. A segunda etapa será mapeamento das escolas estaduais de Ensino médio da cidade de Presidente Prudente - SP. A terceira etapa entrar em contato com as escolas para explicar sobre a pesquisa e verificada a disponibilidade e interesse de participação, para seleção de uma escola.

A entrevista será o procedimento adotado para a coleta de dados. Entre as classificações possíveis, optou-se pela entrevista semiestruturada, com a elaboração de um roteiro organizado por temas: caracterização dos participantes; percepção sobre a plataformização da educação; formação; infraestrutura; e relação com a prática pedagógica (planejamento, atuação e registros) e percepção sobre autonomia docente. O roteiro contará com perguntas principais e complementares, possibilitando a organização do processo de interação com os participantes e a análise dos relatos. Serão entrevistados oito professores que compõem um grupo homogêneo, atuantes no 1º ano do ensino médio (Manzini, 2020). Todos antes de iniciar a entrevista assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O processo de transcrição do material em áudio para um documento escrito será realizado conforme a definição de Queiroz (1983, p. 81): "(...) a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique." O conteúdo será redigido em arquivos do Microsoft Word para posterior análise. A técnica de transcrição adotada seguirá as normas propostas por Marcuschi (1986), que apresenta 14 simbologias destinadas a atribuir sentido à conversação.

A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, com foco na análise categorial por acervo, conforme Bardin (2011). Essa técnica permite organizar e interpretar os discursos dos entrevistados a partir da identificação de categorias e subcategorias, relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa. O procedimento inclui a leitura flutuante dos relatos transcritos, a categorização das falas e a elaboração de inferências que revelem padrões, contradições e especificidades sobre a autonomia docente no contexto da plataformização da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização da educação; Práticas pedagógicas; Trabalho docente; Autonomia docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. **Políticas educacionais e organização escolar.** Lisboa: Universidade Aberta, 2005. (Temas Universitários, n. 3). ISBN 972-674-453-9.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 25 de Abr. de 2025.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 20 de ago. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venancio Majer. 25. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

CIPOLI, I. C. S. O. **A formação continuada de professores para a adoção de tecnologias digitais:** análise das ações formativas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2025. 122 f. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos.** [E-book]. Organizador: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf . Acesso em: 10 de Jan de 2026.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores. T**radução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. B. et al. Saberes que tecem a profissão docente. **Revista Prática Docente,** v. 5, n. 2, p. 843-856, 2020. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/435/426. Acesso em 10 de mai. 2025.

GARCÍA, M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª edição. São Paulo SP: Atlas, 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, Mariane I. **Plataformização da Educação: Uma Análise de Plataformas Utilizadas para Atuação Docente na Escola**. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAISSIAT, J. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais em educação a distância.** Curitiba: InterSaberes, 2017.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista.** Marília: ABPEE, 2020.

NÓVOA, A. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/ IAT, 2022.

POELL, T; NIEBORG, D; DIJCK, J. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734 . Acesso em: 05 de Jan. de 2026.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. V**ariações sobre a técnica de gravador no registro da informação oral.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC – 15, de 29 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o projeto de apoio a tecnolo-gia e inovação, nas unidades escolares da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação, instituído pela Resolução SEDUC-7, de 11 de janeiro de 2021. Disponível em: https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-s-educ-15-de-29-2-2024-dispoe-sobre-o-projeto-de-apoio-a-tecnologia-e-inovacao-nas-unidades-escolares-da-red e-estadual-de-ensino-da-secretaria-da-educacao-instituido-pela-resol/. Acesso em: 16 de ago. 2024.

SILVA, D. S. A CoInfo no contexto dos professores da SEDUC: um estudo de caso sobre o uso do aplicativo CMSP. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. esp. V Seminário de Competência em Informação, p. 01-20, 2021. Disponível em: https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1634. Acesso em 22 de jun. 2024.

ENTRE TELAS E LETRAS: O DESPERTAR DA ALFABETIZAÇÃO PELO YOUTUBE

Joyce Galdino Gomes Estrada
Claudia Maria de Lima
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta o pré-projeto de doutorado intitulado inicialmente: “Entre telas e letras: o despertar da alfabetização pelo YouTube”, que se propõe a investigar a relação entre mídias digitais, infância e os processos de letramento emergente. A pesquisa nasce da observação da crescente presença de mídias digitais na rotina infantil e da autonomia das crianças na interação com essas tecnologias. O estudo busca ir além de visões otimistas ou alarmistas sobre o uso de telas, reconhecendo as contradições e o contexto histórico-cultural do desenvolvimento infantil na era digital. A relevância social e acadêmica reside na necessidade de compreender como os recursos multimodais presentes em vídeos do YouTube podem atuar como mediadores culturais no desenvolvimento da linguagem escrita em crianças pré-escolares, contribuindo para avanços na Educação contemporânea.

O projeto se justifica pela lacuna de estudos que explorem, de maneira integrada, os aspectos linguísticos, comunicacionais e cognitivos envolvidos na apropriação de conteúdos audiovisuais por crianças em processo inicial de alfabetização, partindo da criança como sujeito ativo. A problemática central consiste em: Como os recursos multimodais presentes em vídeos do YouTube atuam como instrumento de mediação, mobilizando processos cognitivos para a alfabetização emergente em crianças de idade pré-escolar? Será dada especial atenção à definição do conceito de letramento emergente, diferenciando-o e articulando-o com o de alfabetização, e explorando as contribuições de autores como Magda Soares, Roxane Rojo e Roger Chartier para a compreensão dos multiletramentos e da revolução digital na linguagem.

O objetivo geral deste estudo é investigar como crianças em idade pré-escolar mobilizam processos cognitivos relacionados ao letramento por meio da interação com vídeos multimodais disponíveis na plataforma YouTube.

Os objetivos específicos são: a) identificar e categorizar vídeos do YouTube que, intencionalmente ou não, favorecem o letramento em crianças pré-escolares, considerando a amplitude de conteúdo para além dos estritamente “educativos” (incluindo artísticos e de contação de histórias), e analisar seus recursos multimodais (verbais, visuais e sonoros), considerando sua função mediadora nos processos de aprendizagem; b) observar práticas espontâneas de crianças ao interagir com esses vídeos, buscando evidências de desenvolvimento de habilidades linguísticas iniciais e processos de apropriação da linguagem escrita, com uma definição mais precisa do que se entende por essas habilidades e evidências, em consonância com a teoria histórico-cultural e, c) oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas e estratégias formativas voltadas à integração crítica de mídias digitais no campo da Educação Infantil, e considerando a possibilidade de incluir a perspectiva de professores da educação infantil.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota o Materialismo Histórico-Dialético como referencial epistemológico, compreendendo os processos educacionais a partir das contradições sociais, históricas e culturais. Articula-se com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que concebe a aprendizagem como processo mediado por instrumentos e signos, enfatizando a linguagem como mediadora central do desenvolvimento. Será aprofundada a discussão sobre a perspectiva vigotskiana do desenvolvimento da linguagem e o conceito de "situação social do desenvolvimento", que se alinha à compreensão da criança real e histórica no contexto contemporâneo. Adicionalmente, será explorada a contribuição de Mikhail Bakhtin para a compreensão da linguagem como processo de interação e negociação de sentidos, complementando a análise da construção de significados a partir da linguagem.

A abordagem metodológica é qualitativa, com delineamento descritivo-interpretativo, apropriada para aprofundar a complexidade dos fenômenos e compreender os sentidos e processos de apropriação que emergem das práticas de consumo de vídeos por crianças. O estudo se baseia na inspiração etnográfica e na metodologia netnográfica (Kozinets, 2014), permitindo a compreensão de práticas, significados e interações no ciberespaço e no campo presencial (escola).

A metodologia será desenvolvida em três fases principais, com ajustes propostos a partir das sugestões da banca:

a) Mapeamento netnográfico e questionário com responsáveis: Inicialmente, será realizada uma netnografia exploratória para identificar vídeos do YouTube que favorecem o letramento emergente. Serão considerados vídeos que, intencionalmente ou não, contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita, ampliando o escopo para além dos estritamente "educativos" e incluindo conteúdos artísticos e de contação de histórias. Será investigado se a seleção se dará no YouTube Kids ou no YouTube como um todo, e quem são os produtores desses vídeos (educadores, artistas, etc.) e suas intencionalidades. Complementarmente, será aplicado um questionário misto (aberto e fechado) a pais, responsáveis legais e professores para verificar os vídeos assistidos pelas crianças e os critérios de acesso.

b) Observação mediada: com base nos vídeos identificados na fase anterior e nas indicações dos responsáveis, serão realizadas observações mediadas, com foco na interação espontânea de crianças (4 a 5 anos) com os vídeos selecionados. As sessões serão registradas em diário de campo e por meio de gravações audiovisuais autorizadas, garantindo o anonimato. Esta etapa buscará identificar evidências do letramento emergente.

c) Seleção e categorização dos vídeos: a partir do mapeamento netnográfico e das observações, será elaborado um corpus de vídeos selecionados conforme critérios que incluirão a presença de elementos multimodais (recursos visuais, sonoros e verbais integrados), linguagem acessível, popularidade entre o público-alvo e o potencial de mediação para o letramento emergente. Será considerada a possibilidade de incluir a perspectiva de professores da educação infantil na análise dos vídeos e na identificação de evidências do letramento emergente.

A análise dos dados buscará compreender os sentidos construídos nas interações entre as crianças e os vídeos, ocorrendo em três frentes: estudo de campo com a observação participante (registros em diário de campo e gravações), análise dos questionários aplicados e análise multimodal dos vídeos. A análise multimodal será baseada na Semiótica Social (Kress e Van Leeuwen, 2006), observando elementos como ritmo, repetição, recursos visuais, trilha sonora e entonação, para identificar como funcionam como mediadores culturais. Os dados empíricos serão organizados em eixos temáticos, articulando aspectos cognitivos, linguísticos e comunicacionais

emergentes, com foco nos processos de mediação, atribuição de sentido e internalização de signos, considerando também a dimensão do algoritmo e da economia da atenção.

PALAVRAS-CHAVE: YouTube; Infância; Letramento Digital; Multimodalidade; Aprendizagem Mediada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: o método (qualitativo) de pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** fundamentos e métodos. São Paulo: Papirus, 2005. p. 95–121.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set/dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?lang=pt. Acesso em: 6 out. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Estatísticas TIC para crianças de 0 a 8 anos de idade.** São Paulo: CGI.br, 2025. Disponível em: https://www.cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/. Acesso em: 6 out. 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1. ed., 15. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KOZINETS, R. **Netnografia:** realizando pesquisa netnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Tatiana Melani Tosi e Raul Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRESS, G. **Multimodality:** a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade:** educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. 2020. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.

DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

Mayara Faria Miralha
Eliane Maria Vani Ortega
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

Durante o mestrado, pude me dedicar a pesquisa "Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista". A investigação buscou analisar a percepção dos professores especialistas acerca da implantação da proposta curricular paulista em uma escola estadual do município de Presidente Prudente/SP.

A partir dos resultados obtidos nesse estudo pude obter importantes considerações acerca dos desafios e possibilidades encontrados pelos professores especialistas na prática cotidiana, apontando para diferentes aspectos da proposta curricular que facilitavam ou dificultavam o trabalho docente. Concluímos que a Proposta Curricular Paulista para as escolas estaduais se mostrou insuficiente em seu principal objetivo, a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que se constitui em um material padronizado que não contempla a realidade dos alunos, além de se mostrar incompleto em relação aos conteúdos considerados como necessários para o desenvolvimento integral do educando.

A partir da minha experiência de nove anos na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, hoje como gestora e anteriormente como docente, acompanhei de perto o recente movimento de reconfiguração curricular no município, da obrigatoriedade de implementação da BNCC, passando pela construção do Currículo Municipal proprio, até a atual adoção do Currículo Paulista em todas as escolas da rede. No cotidiano escolar, é fácil notar que os professores têm se deparado com um excesso de materiais didáticos: de um lado, os recursos midiaticos e livros advindos da Proposta Curricular Paulista, de outro, os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Diante da exigência de alinhamento ao Currículo Paulista, cujas habilidades e conteúdos são cobrados em fichas de avaliação internas e em avaliações externas, observa-se com frequência que os livros do PNLD acabam sendo secundarizados e, não raro, pouco utilizados por parte dos docentes.

Desse contexto emerge esta pesquisa de doutorado, na qual pretende-se evidenciar como o currículo oficial de Matemática se apresenta na rede municipal, examinando a passagem entre o que é prescrito, apresentado e o que é efetivamente vivido nas práticas de sala de aula, enfatizando qual é o papel do Livro Didárico nesse cenário atual.

O Programa Nacional do Livro Didático foi instituído em 1985, ainda que suas raízes remontem a iniciativas de 1937, e tem por objetivo disponibilizar, de forma regular e gratuita, livros didáticos, literários e outros materiais pedagógicos às escolas públicas de educação básica. Atualmente as escolas municipais de Presidente Prudente contam com o PNLD em toda a educação básica, perpassando a educação infantil até os anos iniciais

do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homoloada em 2017, documento, de caráter normativo e obrigatório visa organizar o Ensino Fundamental por áreas do conhecimento e por componentes curriculares, definindo competências e habilidades para toda a educação básica. A BNCC está organizada em três etapas, sendo: 1) Educação Infantil, de 0 a 5 anos – etapa inicial; 2) Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos, subdividida em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano); 3) Ensino Médio de 15 a 17 anos – etapa final (1ª a 3ª série).

No componente de Matemática, a BNCC voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, estrutura o currículo em cinco unidades temáticas, Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, orientando a progressão de conteúdos, a natureza das tarefas e as expectativas de aprendizagem ao longo dos nove anos.

Embora seja alvo de críticas por padronizar o currículo, reduzindo a autonomia docente, a BNCC foi um documento idealizado para ser construído em regime de colaboração, com a participação de toda comunidade educacional e a sociedade.

> Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (Brasil, 2018, p. 20).

A partir da BNCC, fica instituído que cada rede de ensino pode elaborar, adaptar ou adotar um currículo alinhado às competências e habilidades nacionais, considerando as especificidades locais. Nesse contexto surge o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Em meados de 2020, o município de Presidente Prudente instituiu e publicou o Currículo do Sistema Municipal de Ensino, para a educação infantil e para o Ensino Fundamental I. O documento foi construído coletivamente com a participação de profissionais da educação que atuavam no município. Participei ativamente, como professora da rede municipal de Presidente Prudente, das discussões, grupos de trabalho (GTs) e momentos de formação que subsidiaram a construção do Currículo Municipal, fundamentado na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Estive presente em encontros presenciais no Centro Cultural Matarazzo e em formações realizadas nas escolas, com estudo de textos, debates e orientações de especialistas, que tinha como objetivo implementar o currículo municipal e proporcionar formação continuada para os profissionais da educação.

O documento final foi aprovado ao final de 2020 (Resolução SEDUC/COMED nº 18/2020). A formação específica de Matemática estava prevista para ter início em 2022, no entanto, o decreto municipal que instituía o Currículo foi revogado, e a rede municipal de ensino passou a adotar o Currículo Paulista como documento norteador. Tal decisão foi tomada de forma unilateral sem consulta aos profissionais que integraram o processo, o que gerou inquietações legítimas nas escolas, tanto pelo investimento público e humano realizado quanto pela mudança de direção político-pedagógica.

O chamado Currículo Paulista surge no Estado de São Paulo em 2008, que por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), lançou o "Programa São Paulo Faz Escola". Este programa foi desenvolvido com o propósito de implementar um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual. Seguindo a mesma proposta, em 2019 foi criado um currículo voltado para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme sua apresentação inicial:

> O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, p.6, 2019).

Com a implementação do currículo paulista nas redes municipais de ensino, espera-se que se obtenha a integração das diferentes etapas que compõem a educação básica. Dessa maneira, o currículo atua "[...] como ferramenta para definir as diretrizes pedagógicas, a criação de indicadores de avaliação, de índices de qualidade de serviços e de formação de professores das redes" (São Paulo, p.15, 2019).

A criação de currículos padronizados pode resultar em um enfoque excessivo em avaliações padronizadas, o que tende a negligenciar oportunidades de aprendizado significativas e contextualizadas afetando diretamente na qualidade do ensino. Denota-se que o documento do currículo paulista traz um rol de conteúdos e habilidades que precisam ser desenvolvidas durante a etapa da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com Sacristan (2013, p.16) "O termo Currículo deriva da palavra curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere)" Segundo o Dicionário Aurélio (2004) o termo Currículo significa: "1. Ato de correr; 2. Desvio para encurtar caminho; 3. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário; 4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa.".

Destacamos que para Saviani (2016 p. 4) "[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.". Assim, o currículo é uma manifestação concreta da concepção de educação adotada pela sociedade e pela instituição escolar em particular. A seleção dos conteúdos curriculares não se dá de maneira aleatória, mas reflete os ideais sobre o que é considerado importante e relevante para a formação dos indivíduos de acordo com sua realidade e "[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem". (Saviani, 2004 p. 39).

Dessa maneira, ao investigar a implementação do Currículo Paulista, o presente projeto visa compreender como se dá a concepção desse currículo, com sua seleção de conteúdos e objetivos pedagógicos, bem como, sua contribuição para o desenvolvimento de um sujeito crítico e capaz de atuar na sociedade. Assim como destaca os estudos de Barbosa et al. (2009, p. 17):

> O currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada.

Evidencia-se que o currículo, quando entendido como um instrumento social, reflete os interesses e aspirações de toda comunidade escolar. No entanto, é possível observar que na atualidade há uma tendência em utilizar o currículo como um meio de supervisão e controle das instituições educacionais (Chizzotti; Ponce 2012).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto em tela encontra-se subsidiado na abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Richardson e Wainwright (2006, p. 1), "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos".

Considerando o delineamento metodológico, Gil (2008), afirma que:

> O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post-facto, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (Gil, 2008, p. 50).

A pesquisa qualitativa envolve o contato direto do pesquisador com o objeto a ser estudado, buscando dados descritivos pautados principalmente sobre a ótica/perspectiva dos participantes da pesquisa. Ludke e Andre (1986, p. 13) afirmam que "Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso".

Diante da abordagem de pesquisa selecionada e do objetivo central do estudo proposto, a condução deste projeto implicará a adoção dos seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários, observação, entrevista com os professores, transcrição dos dados, elaboração de categorias (eixos), análise dos dados.

Primeiramente, o projeto terá início com a realização da pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2016 p.131), se desenvolve a partir da análise do: "[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.".

Dessa maneira tal etapa envolverá o levantamento, a seleção e o estudo aprofundado de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações, teses, etc.) relacionadas à temática em questão. Essa etapa colocará o pesquisador em contato direto com toda a produção sobre assunto em tela, possibilitando assim a construção do referencial teórico do presente trabalho.

Após a pesquisa bibliográfica, será realizada a pesquisa documental, entendida por Severino (2016, p.131) como: "[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais". Portanto, incluirá a seleção, exploração e análise da legislação estadual e municipal, no que se refere ao fenômeno investigado. Também será contemplado a caracterização do município em estudo com a coleta de dados estatísticos educacionais, demográficos, socioeconômicos, histórico-culturais e político-partidários.

Realizaremos a aplicação de um questionário com todos os professores da unidade escolar. Denota-se que utilização do questionário como um instrumento de coleta de dados tem se mostrado uma técnica muito utilizada nas práticas de coleta e análise de dados qualitativos, sobretudo porque "O questionário permite levantar características pessoais, profissionais e de formação de um número mais amplo de professores, oferecendo uma maior contingência de informações a respeito da totalidade dos professores". (Yamashiro, 2008, p. 87).

Também será realizada entrevistas do tipo semiestruturada com fontes-chave de informação, "assim denominadas por possuírem experiências e conhecimentos relevantes sobre o tema em estudo ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente" (Soriano, 2004, p. 153-154).

Dessa maneira, os professores do Ensino Fundamental da escola selecionada serão os sujeitos a serem entrevistados nessa pesquisa. Para tanto, serão entrevistados todos os professores da unidade com o objetivo de explorar suas percepções, experiências e práticas em relação à implementação do Currículo Paulista e do uso so livro didático. Salienta-se que as entrevistas serão gravadas (desde que autorizadas) e posteriormente, transcritas.

As entrevistas semiestruturadas serão planejadas com base em um roteiro de questões abertas, que abordarão acerca da percepção dos professores diante dos materiais advindos do Currículo Paulista e como conciliam tais materiais com o uso dos livros didáticos.

Sobre a referida técnica, Gil (2008) relata que:

> A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. (Gil, 2008, p. 111).

Por fim, realizaremos a observação de uma turma que será indicada pela gestão como a turma de melhor desempenho da unidade escolar. A turma será acompanhada semanalmente durante um ano letivo, tendo como objetivo analisar como se da o ensino da Matemática diante dos materiais curriculares e o livro didático. A respeito da observação Ludke e André (1986) definem que:

> [...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludke e André, 1986, p. 26).

Após a coleta e organização dos dados considerados essenciais, procederemos com a interpretação e análise final dos mesmos, para isso será utilizado como condutor, o referencial teórico norteador da pesquisa, valendo-se de análise de conteúdo. Bardin (1977, P. 42) conceitua a análise de conteúdo como "uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações".

A análise das entrevistas seguirá uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, de acordo com Severino (2016 p. 129) envolve "[...] a análise de conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens".

De acordo com a concepção de Bardin o processo de análise de conteúdo (1977) consiste em três etapas: 1) Pré análise – fase da organização do material a ser analisado, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas nas entrevistas. 2) Exploração do material – Construção das operações de codificação e definição de categorias de análise. Todo material coletado é recortado em unidades de registros, que permitirão a identificação de palavras-chaves dando origem à categorização. 3) Tratamento dos resultados – nesta etapa é preciso a condensação e o destaque das informações para uma análise reflexiva e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Paulista; PNLD; Ensino de Matemática; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 7. ed. Campinas, Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; et al. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br. Acesso em: março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Brasília, MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: março de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. 5. ed. Porto, Porto Editora, 2014.

RICHARDSON, Roberto J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida.** Disponível em: https://climatechangemoz.com/wp-content/uploads/2020/04/Metodologia-de-Pesquisa-Social-Richardson.pdf. Acesso em: setembro de 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Caderno do Gestor 1. São Paulo, SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais. São Paulo, SEDUC-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculo-paulista.
SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, v. 3, n. 4, p. 54–84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SEDUC/SP; COMED. **Resolução SEDUC/COMED n. 18/2020**. São Paulo, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2016.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social.** Petrópolis, Vozes, 2004.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE JOGOS, PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mércia Menezes de Freitas Oliveira
Márcia Cristina de Oliveira Mello
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com jogo envolve reconhecer que a reconstrução do conhecimento matemático está ligada à capacidade de utilizar diferentes formas de aprendizagem, com ênfase na ludicidade, para desenvolver novos saberes matemáticos. Nesse contexto, é fundamental valorizar, no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, situações que incentivem o aluno a refletir e analisar seu próprio raciocínio, e o uso de jogos facilita a dinamização desse processo.

Sobre a importância dos jogos nas aulas de Matemática, indicam que seu uso "[...] implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático" Smole, Diniz e Milani (2007, p. 09). O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico.

Compreende-se, assim, que o uso do lúdico na prática pedagógica torna o ensino de Matemática mais sólido, favorecendo o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas, interpretativas e relacionais diante de problemas e outras situações, contribuindo para a criação de novas oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem da Matemática envolve, inevitavelmente, a necessidade de aproximar essa área do conhecimento do grande desafio de superar as persistentes frustrações associadas ao aprendizado da disciplina. Uma vez que alguns profissionais do Ensino Fundamental dos anos iniciais apresentam dificuldade de trabalhar com este componente, justamente por que não aprendeu de forma significativa e correta, para conseguir desenvolver com seus alunos. Ou seja,

"[...] o desafio é fazer com que [...]" entendam que podem gostar da Matemática, podem passar a ser bem-sucedidos e, portanto, que a matemática pode se tornar "fácil". Para tanto, a atuação do professor é essencial. A questão fundamental é esta: quais atividades de aprendizagem podem dar sentido ao estudo da matemática, levar o aluno ao prazer de aprender e de saber [...]. (Silva, 2009, p.61).

Neste contexto, o jogo emerge como um recurso essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Durante sua aplicação, os estudantes se divertem, debatem, criticam, formulam hipóteses e criam diferentes estratégias para resolver o problema proposto, além de cometerem erros. Através

desses erros, refletem e aprendem, aprimorando também seus aspectos emocionais e afetivos.

Assim, os jogos, quando bem trabalhados, podem ser explorados pelo professor sob diferentes perspectivas: como uma forma de motivar os alunos para novas aprendizagens, para fixar um conteúdo já estudado ou simplesmente para recreação. Desta forma, consolidar não somente o desenvolvimento do educando, mas desmistificando também que o componente curricular possa ser um dos mais complexos a se trabalhar em uma sala de aula, porque é difícil de compreender.

Grando (2000) destaca que o uso de jogos nas aulas de Matemática oferece diversas vantagens, tais como: a possibilidade de introduzir novos conceitos, auxiliar na fixação de conteúdos de maneira motivadora, explorar diferentes estratégias para a resolução de problemas, promover a interdisciplinaridade, além de incentivar a socialização e o trabalho em equipe.

De acordo com a autora, quando o jogo é desafiador, ele cria "[...] desafios cognitivos ao sujeito, despertando-o para a ação, para o envolvimento com a atividade, motivando-o ainda mais" (Grando, 2000, p.26). Nesse contexto, o jogo favorece a investigação, permitindo que os estudantes desenvolvam estratégias para a resolução de problemas à medida que precisam refletir sobre os procedimentos a serem adotados durante o processo.

No entanto, apesar de suas potencialidades, acredito que a partir de diversos elementos que envolvem a realidade das escolas, muitos professores não compreendem o papel dos jogos na formação dos estudantes e trabalham atividades sem intenção pedagógica, fazendo com que a aprendizagem não aconteça ou aconteça pela metade. Além disso, muitos são os desafios enfrentados na utilização dos jogos, dentre os quais, coloco como foco desta proposta.

Embora os jogos possam ser ferramentas eficazes para promover a aprendizagem em Matemática, oferecendo diversas vantagens, seu uso ainda é limitado nas salas de aula, mesmo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Cada estudante tem uma forma de aprender, e a ludicidade dos jogos colaboram, porém é uma forma de trabalhar que alguns profissionais possuem dificuldade, por que precisa se dispor da criação destes jogos, precisa pesquisar, precisa de tempo para planejar estas atividades mais dinâmicas. Segundo Luvison e Grando (2018, p. 54), "[...] esse fato veio a agravar-se com a nova legislação do Ensino Fundamental de nove anos, em que estamos assistindo à antecipação da escolarização 'séria' da criança, com pouco espaço para o jogo, para o brincar".

Com isso, segundo essas autoras observa-se que as práticas vêm se consolidando basicamente com exercícios e atividades. Além disso, um dos principais desafios é alinhar os jogos aos currículos e aos objetivos educacionais determinados. Encontrar um equilíbrio entre atividades lúdicas e o ensino de conceitos matemáticos fundamentais pode ser uma tarefa complexa, exigindo dos professores um conhecimento do currículo. Conciliar o aspecto divertido dos jogos com a transmissão de conhecimentos, demanda um planejamento e atenção.

Outro desafio enfrentado pelos professores é a administração do tempo em sala de aula. A implementação de jogos matemáticos e a criação de uma experiência enriquecedora pode consumir bastante tempo, o que pode gerar questões em relação ao cumprimento do currículo estabelecido.

Encontrar um equilíbrio entre o tempo dedicado aos jogos e o atendimento às exigências curriculares, é crucial. Além disso, a variedade nos estilos de aprendizagem dos alunos é uma consideração importante. Enquanto alguns alunos prosperam com a abordagem prática dos jogos matemáticos, outros podem enfrentar dificuldades e resistências. Adaptar os jogos às diferentes necessidades dos alunos é um desafio complexo que exige flexibilidade e estratégias diversas.

Acredito no valor dos jogos para o ensino da Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, por isso, considero que eles devem ser empregados com mais frequência nas salas de aula. Concordo com a

visão de Smole, Diniz e Millani (2007, p.10), ao afirmarem que

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos se sintam chamados a participar das atividades com interesse.

Essa junção de possibilidades também permite a recuperação de valores dos alunos, o que pode promover a sua consciência cultural, criando uma tríade que une o lúdico, a educação e a cultura. Dessa forma, é viável explorar os conteúdos matemáticos de modo a incentivar os alunos a participarem ativamente da construção do seu aprendizado, envolvendo suas famílias e explorando a cultura local.

Atividades envolvendo jogos no ambiente escolar, quando bem planejadas e executadas de maneira adequada, podem contribuir significativamente para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de diversas habilidades importantes para o aprendizado do aluno. É essencial que o professor encare os jogos como parte integrante do currículo e os inclua em seu plano de aula, em vez de usá-los apenas como uma atividade para preencher tempo livre. A escolha dos jogos e o nível de dificuldade devem ser ajustados com base no conhecimento prévio dos alunos e no ano escolar em que serão aplicados.

Em linhas gerais, compreende-se que os jogos são ferramentas valiosas para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles tornam o aprendizado mais acessível e significativo, estimulando a criatividade, a cooperação e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que tornam as aulas mais agradáveis e menos estressantes. Ao integrar o lúdico ao processo educativo, os professores conseguem alcançar melhores resultados, promovendo um ensino de Matemática mais eficaz e inclusivo para todos os alunos.

A partir do exposto, apresento, neste pré-projeto de pesquisa, a necessidade de se pensar nos jogos no ensino de Matemática, para além de uma atividade trivial e sem importância, mas como uma importante ferramenta para a aprendizagem matemática com sentido, para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, é necessário que o jogo seja encarado para além de simples brincadeira, com sentido e intenção pedagógica. Essa compreensão me incita a compreender como os professores encaram os jogos ao ensinar matemática, indicando os desafios e possibilidades para a utilização dos jogos no ensino de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa terá um cunho de observação e análise, se estes recursos são utilizados pelos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e se são, quais são os jogos mais utilizados, em que momento os professores acreditam ser necessários e como eles adquirem estes jogos. Visto que, para a compreensão de vários conteúdos matemáticos, os recursos são inúmeros. Como os professores decidem que tipo de recurso utilizar, se possuem algum método e porquê.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será desenvolvida por meio de análise bibliográfica, utilização de instrumento de entrevista e observação. Análise bibliográfica acerca de pesquisas publicadas sobre a relação entre jogos e ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa análise embasará a proposta. Serão realizadas algumas entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam nos anos iniciais na rede particular de ensino, na cidade de Presidente Epitácio-SP. A proposta envolve entrevistar um grupo de professores que atuam em todas as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental para identificar como concebem o ensino de Matemática por meio de jogos. Haverá observações em aulas de Matemática ministradas por professoras dos anos iniciais de uma escola particular, acompanhamento das aulas para identificar adaptações e procedimentos utilizados nos jogos,

em aulas de Matemática.

A pesquisa também será efetivada através da análise e da observação do trabalho de três professoras que atuam no Ensino Fundamental dos anos finais, no período matutino, no Colégio Atlas de Presidente Epitácio.

É importante salientar que cada uma das educadoras, tem no mínimo cinco anos de trabalhos letivos, e são todas formadas em Pedagogia. Porém, nem todas possuem este tempo de efetivação, na rede particular.

Desta forma, entendemos que a pesquisa na rede particular servirá de estratégia fundamental para entender e avaliar se existe aulas dinâmicas, onde os alunos participem e aprendam os conteúdos trabalhados no componente curricular, de Matemática, de forma significativa. Observando se existe o uso de jogos, que permitam que o educando construa seu conhecimento de forma ativa, criativa, diversificada, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático, com autonomia e com a capacidade de conseguir entender e resolver problemas de maneira independente e livre.

É importante salientar que dentro deste contexto, as escolas particulares também encontram muitos desafios com relação ao comprometimento e participação dos alunos. Nem todos aceitam uma abordagem mais lúdica, por questões de timidez, não saber perder, não gostar de trabalhar em equipe. Portanto, a pesquisa é de extrema relevância devido ao contexto do desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos alunos, favorecendo a cooperação, o respeito às regras e a importância de se trabalhar em grupo. Os jogos possuem um caráter recreativo que ajudará despertar a vontade de aprender, a curiosidade, a compreensão das regras, além de auxiliar na redução da ansiedade diante aos desafios, a princípio matemático, porém, poderá servir para a vida como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ensino de Matemática; Licenciados em Pedagogia; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Vozes, 2001

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento Matemático e no uso de jogos na sala de aula.** Universidade de Campinas. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2015.

LUVISION, C. da C.; GRANDO, R. C. **Leitura e escrita nas aulas de matemática: j**ogos e gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, V. A. **Por que e para que aprender matemática?** A relação com a matemática nas séries iniciais. São Paulo: Cortez: 2009.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Caderno Mathema, 1º ao 5º ano**. Ensino Fundamental. Penso, São Paulo. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Papirus Editora, 1983.

DE OLIVEIRA, Ester Castro. **Repensando a Didática** por Antonia Osina Lopes et alii. 2008.

ENFRENTAMENTO ÀS BARREIRAS E GARANTIA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O APOIO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ACESSIBILIDADE NA UNESP

Nadja Gabriella Aparecido Campana
Manoel Osmar Seabra Junior
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o percurso das políticas públicas brasileiras que tratam sobre os direitos da pessoa com deficiência e neurodivergência se deslocou de um paradigma centrado na Educação Especial, de caráter essencialmente segregacionista, para a Educação Inclusiva, fundamentada no modelo social da deficiência e orientada pelo princípio da equidade. Esse processo, fortemente influenciado por tratados e convenções internacionais, resultou na consolidação de um arcabouço normativo nacional que garantiu inúmeros direitos às pessoas com deficiência.

Embora tais avanços legais tenham ampliado o ingresso de pessoas com deficiência ao ensino superior, o acesso não se converte automaticamente em garantia de permanência, posto que a mera abertura dos portões da universidade não se traduz automaticamente em condições equitativas de aprendizagem, participação e sucesso acadêmico.

A consolidação da educação inclusiva no ensino superior brasileiro constitui um dos maiores desafios contemporâneos das políticas públicas e institucionais de equidade. Apesar dos avanços normativos obtidos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a efetivação do direito à educação para pessoas elegíveis aos serviços da educação especial ainda se mostra fragilizada no cotidiano das universidades, posto que as barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais persistem, comprometem a permanência qualificada desses estudantes e revelando a distância existente entre a garantia legal e a realidade institucional.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume relevância estratégica, não apenas como serviço de apoio pedagógico, mas também como mediação fundamental entre as necessidades individuais dos estudantes e a estrutura acadêmica universitária.

A questão norteadora deste estudo partirá da seguinte problemática: de que forma as políticas públicas e institucionais de acessibilidade e inclusão, particularmente o apoio psicopedagógico, podem contribuir para a permanência equitativa de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial no ensino superior? Essa indagação emerge da observação de que, apesar dos avanços legais, as ações desenvolvidas nas universidades ainda se apresentam de forma pontual, fragmentada e pouco articulada, motivo pelo qual será investigado se referidas iniciativas têm sido efetivas para enfrentar as barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e

estruturais que comprometem o processo de permanência desses estudantes

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre a acessibilidade e o papel do AEE na universidade pública, especialmente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), instituição que, pela sua abrangência multicampi e compromisso histórico com a equidade, constitui espaço privilegiado para a implementação de políticas inclusivas intersetoriais. Compreender como o apoio psicopedagógico se articula às demais frentes institucionais de inclusão permite vislumbrar caminhos para a consolidação de uma política universitária que garanta não apenas o ingresso, mas também a permanência com qualidade e pertencimento.

O objetivo geral deste trabalho será analisar o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, com foco nas políticas públicas e institucionais da UNESP voltadas à inclusão e à permanência de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, identificando avanços, desafios e práticas efetivas de acessibilidade no contexto universitário. Os objetivos específicos consistem em: (a) investigar os fundamentos legais e conceituais que orientam as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro; (b) mapear as ações institucionais e pedagógicas desenvolvidas pela UNESP voltadas à inclusão e ao AEE; (c) analisar as estratégias e práticas adotadas pelos núcleos de acessibilidade e demais setores responsáveis pela permanência estudantil; (d) compreender importância da atuação docente para o sucesso das políticas de inclusão e do atendimento educacional especializado no contexto universitário; (e) elaborar o Guia de Boas Práticas Inclusivas como instrumento que permeará a atuação docente no ensino superior.

Assim, este trabalho buscará contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre práticas de acessibilidade no ensino superior, oferecendo o Guia de Boas Práticas Inclusivas no último capítulo que servirá de subsídio para o fortalecimento das políticas públicas e institucionais da UNESP, garantindo não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes público-alvo da educação especial, com atuação que varia desde a formação docente continuada até as práticas pedagógicas flexíveis que reconheçam a diversidade como princípio estruturante da educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho será conduzido como uma pesquisa qualiquantitativa de natureza descritivo-analítica que adotará o modelo escandinavo, caracterizado pela organização do trabalho em capítulos analiticamente autônomos e epistemologicamente interdependentes, que se articularão com um objetivo comum.

Nesse modelo, cada capítulo, que chamaremos de estudo, se configurará como um trabalho próprio, percorrendo procedimentos metodológicos particulares e compatíveis a seus objetivos específicos que, quando integrados, contribuem para a construção do produto final da pesquisa. Assim, embora cada capítulo possua autonomia metodológica, todos se encontram articulados por uma lógica de interdependência finalística (Lazarotti Filho, 2011).

A escolha pela pesquisa descritiva justifica-se por não haver a intenção de testar hipóteses ou estabelecer relações causais, mas de tornar visíveis fluxos, desafios e práticas institucionais, compreendendo-os em sua complexidade e historicidade. (Gil, 2008)

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela compreensão das relações e estruturas sociais, deslocando o foco da recorrência empírica para a busca pela intensidade e importância do objeto, bem como a análise aprofundada de sua dimensão sociocultural (Minayo, 2017).

No presente estudo, isso se sustentará pela análise de documentos institucionais, legislações, relatórios técnicos, registros do atendimento psicopedagógico e nas experiências vivenciadas pela pesquisadora no contexto universitário.

No estudo 1, serão identificadas e analisadas produções científicas nacionais que tratam sobre a existência de guias ou manuais que orientem a atuação docente e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, com ênfase nas políticas e práticas institucionais e práticas voltadas à inclusão, acolhimento e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial.

No Estudo 2 será realizada uma pesquisa exploratória em bases digitais objetivando o mapeamento de produções relevantes, identificação de autores de referência na área e delimitação dos principais conceitos relacionados ao tema. Após a coleta do material, será realizada a leitura das fontes selecionadas, com sistematização das informações em categorias conceituais e organização cronológica das informações, com a definição dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, contextualizando os movimentos sociais vividos em cada época.

No Estudo 3, será realizado o levantamento de documentos nacionais e internacionais com validade no ordenamento jurídico brasileiro que tratem sobre a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Após, será realizada a análise de cada legislação, bem como de artigos científicos e produções acadêmicas que já realizaram levantamentos semelhantes no campo dos direitos das pessoas com deficiência. Os documentos serão organizados com sistematização cronológica dos principais marcos normativos, que servirão para subsidiar a fundamentação jurídico-normativa do Guia de Boas Práticas Inclusivas.

No Estudo 4, será realizado o mapeamento e análise de atos normativos da UNESP relacionados às políticas de acessibilidade, inclusão e deficiência, visando compreender como a instituição estrutura e operacionaliza condições de acesso, permanência e participação de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Os documentos selecionados serão organizados cronologicamente e analisados qualitativamente, permitindo identificar a evolução histórica das políticas institucionais e a criação de estruturas como a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão, a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

Complementarmente, serão examinados os relatórios institucionais produzidos pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão e pelo Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial nos anos de 2023 e 2024, tratados como fontes empíricas por registrarem demandas, fluxos de encaminhamento, tipos de apoio concedidos e barreiras vivenciadas pelos estudantes, incorporando-se dados provenientes da atuação profissional da pesquisadora no atendimento psicopedagógico institucional.

No Estudo 5 será realizada uma pesquisa voltada à sistematização de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior por meio da elaboração do Guia de Boas Práticas Inclusivas, que se fundamentará na articulação entre análise documental de políticas públicas e diretrizes institucionais da UNESP, referenciais teóricos da educação inclusiva e a experiência profissional da pesquisadora nos Núcleos de Acessibilidade da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas; Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p. 71–86, 2001

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no ensino superior. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023028, 2023. e-ISSN 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16173. Acesso em: 13 nov. 2025.

BUENO, J. J. Historical aspects of inclusive education in Brazil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.18, n.00, e023038, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822.

CABRAL, L.; NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na universidade federal da grande Dourados. Política e Educação, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/. Acesso em: 04 dez. 2025

CAPELLINI, V. L. M. F. Educação inclusiva: experiências e reflexões. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CAPELLINI, V. L. Inclusão e práticas pedagógicas no ensino regular: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; MARTINS, M. H.; LEITE, L. P. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-71966. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71966. Acesso em: 16 nov. 2025.

COSTA, S. C.; CARMO, S. M.; SANTOS, C.A.B.; LIMA, A. G. D. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p89-102. Acesso em: 21 fev. 2026.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, A. K. M; SILVA, R. As políticas de inclusão escolar no Brasil: desafios, impactos e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, São Paulo, v. 11, n. 11, nov. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22048/13626. Acesso em: 21 fev. 2026

GIL, A C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008

GIL, M. Deficiência e inclusão: dos conceitos à prática. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

GIL, M. Inclusão: Conceitos, histórias e práticas. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli.

LANUTTI, J. E. A educação inclusiva como utopia: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 2015.

LAZZAROTTI FILHO, A. O modus operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física. 2011. 95 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares. Bauru: MEC/SEE – Faculdade de Ciências/UNESP – Departamento de Educação, 2008. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id%3A177. Acesso em: 14 nov. 2025.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIRA, L. Atendimento educacional especializado no ensino superior: uma proposta de análise. Revista Tópicos, v. 3, n. 22, 2025. ISSN 2965-6672.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. dos. Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, São Carlos, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve--Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

MINAYO, M. C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1–12, abr. 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 4 fev. 2026.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial.. Uberlândia: Unimep, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publica- cao/4762/art1_15.pdf. Acesso em 21 fev. 2026.

NASCIMENTO, F. P; OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, D.A. A educação superior brasileira: entre a ampliação do acesso e desafios contemporâneos. Cadernos da Fucamp, v. 44, p. 50–64, set. 2025. ISSN 2236-9929. Disponível em: <INSERIR LINK>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NOVA ESCOLA. Como fazer planejamento inclusivo. Nova Escola, 20 ago. 2025. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22436/como-fazer-planejamento-inclusivo. Acesso em: 21 fev. 2026.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. SciELO Preprints, [s. l.], p. 1–19, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051/5583. Acesso em: 18 jan. 2025.

SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, M. A. Educação especial: políticas públicas e marcos históricos. Curitiba: UFPR, 2008.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. Políticas e práticas para a educação inclusiva: discussões sobre uma perspectiva ampliada. Paranaguá: UNESPAR, 2024. 243 p. ISBN 978-65-86807-56-1. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

YAEGASHI, J.G. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. Revista Brasileira de Iniciação Científica, p. 1-22, 2021. Disponível em http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/334.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DIZER E O CONTAR NA ROTINA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE MARTINÓPOLIS/SP

Paula Cristina Dantas dos Santos
Renata Junqueira de Souza
Processos formativos, ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desencadeada na graduação, quando obtive meu primeiro contato com a contação de histórias no Centro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" – CELLIJ. A partir de leituras teóricas realizadas para o projeto "Hora do Conto", das vivências dos estágios obrigatórios da licenciatura em pedagogia, fui percebendo que os professores misturavam momentos de contação de histórias com ações de leitura em voz alta. Na época da pandemia da Covid-19, observei muitos vídeos em que docentes anunciavam contar histórias e na realidade liam um livro infantil em voz alta. Busquei embasamento teórico em Silva (2014) e Bajard (2014) para distinguir o dizer do contar. Nesse sentido, este projeto pode colaborar para a mudança da realidade escolar ao propor a construção de conhecimentos acerca de atividades de leitura na primeira infância.

A leitura literária, quando inserida no contexto escolar, apresenta potencial para despertar o interesse dos estudantes por livros e pelo universo da literatura (Silva, 2024). Além disso, a literatura tem o poder de contribuir significativamente para o processo de humanização (Candido 1972; Reyes, 2012). Bettelheim (2015) aponta em seus estudos que a partir dos contos as crianças conseguem compreender a realidade ao seu redor, resolver conflitos internos, ao passo que vive e fantasia através de sua imaginação. Nesse sentido, o estímulo à leitura literária configura-se como um elemento essencial no ambiente educacional.

Conforme destaca Paulo Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que é fundamental considerar o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. A leitura, portanto, deve ser compreendida como um ato de interpretação crítica do texto escrito, que se articula diretamente com a experiência e a realidade do leitor (Freire, 2011).

Nesse sentido, Elie Bajard (2014) propõe uma nova perspectiva sobre os vínculos de leitura entre a oralidade e a contação de histórias. O autor não considera a "leitura em voz alta" como modalidade de leitura, justificando que a proferição iguala-se a contação, já que não há diferenciação entre leitor e ouvinte:

> A atividade do contador, assim como a do ator, se dá no campo da emissão; tanto o espectador quanto o leitor realizam atividades de recepção. Deste modo, falar de "leitura em voz alta" equivale a reunir, num mesmo vocábulo, uma atividade de emissão e outra de recepção. (Bajard, 2014, p. 70).

O termo “leitura em voz alta” reúne, em um único conceito, duas atividades distintas, visto que quem realiza a leitura assume o papel de leitor, enquanto aquele que recebe o texto por meio da voz ocupa a posição de ouvinte. A partir dessas considerações, o autor introduz termos distintos para descrever três diferentes modalidades de leitura: “ler”, “dizer” e “contar”.

A leitura é descrita pelo estudioso como o encontro individual entre leitor e texto e caracteriza-se como “produtora de sentido e não de voz” (Bajard, 2014, p. 51). Silva, por sua vez, compreende a leitura como uma atividade introspectiva, que exige um mergulho individual, reflexão e análise (2014, p. 42).

Nesse contexto, a “leitura silenciosa” demanda apenas a presença do texto escrito e do leitor. Como afirmam as pesquisadoras Matos e Sorsy:

> Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa ‘viagem’ é solitária. Se a oralidade associa-se à ideia do grupo, do coletivo, a leitura associa-se à ideia do indivíduo em sua introspecção e reflexão analítica” (Matos e Sorsy, 2009, p. 17).

Assim sendo, a leitura se configura como um ato solitário, enquanto a oralidade está relacionada a práticas coletivas. A “leitura em voz alta”, conforme argumenta Elie Bajard (2014), surgiu com o objetivo de transmitir as informações contidas nos textos aos analfabetos. O autor esclarece que a leitura originou-se com a finalidade de disseminar as sagradas escrituras, e, dado que poucos eram capazes de ler em latim na época, tornou-se necessário a “passagem à boca do texto” (Bajard, 2014, p. 30).

Como o especialista francês substitui os termos: “leitura silenciosa” por “ler” e “leitura em voz alta” por “dizer”, possibilita também descrever o conceito de contar. Por contar, entende-se a adaptação do texto a voz, de forma a ajustar os escritos para melhor compreensão na linguagem oral, sem deixar de lado a essência da história (Coelho, 1997). Quando contamos uma narrativa, apresentamos um pouco do autor, ao passo que acrescentamos algo nosso, transformando o conto em algo único ao ser contado, firmando compromisso somente com o instante (Freitas, 2016, p. 33).

De acordo com o Referencial Nacional da Educação Infantil – RCNEI, “A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (Brasil, 1998, p. 117). Nesse sentido, a literatura e a prática oral e escrita além de ser direito de toda criança, torna-se primordial na primeira infância, ao inseri-la no universo letrado.

Portanto, a presente pesquisa busca aprofundar a discussão entre dizer e contar na primeira infância, buscando identificar as concepções dos professores da pré-escola da rede municipal de Martinópolis/SP sobre o dizer e contar histórias e se se atribuem a esses atos o potencial para motivar gestos embrionários de leitura. Para isso, propõe-se: identificar as concepções que norteiam as professoras da pré-escola sobre os conceitos de dizer e contar histórias; ofertar uma oficina de proferição de textos e contação de histórias em momentos de formação continuada de docentes; e examinar os avanços nas práticas do dizer e contar em momentos posteriores a formação. Deste modo, buscaremos contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores na primeira infância utilizando técnicas de proferição e contação de histórias. Abaixo, descreveremos de modo mais detalhado os objetivos da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa será construída através de uma abordagem qualitativa, devido à intencionalidade explicitada em compreender as concepções dos professores da pré-escola da rede municipal de Martinópolis/SP. Severino explica que uma pesquisa qualitativa envolve um conjunto de metodologias de pesquisa:

> [...] quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (Severino, 1997, p. 119).

Na mesma perspectiva, o estudioso Chizzotti pontua que uma investigação qualitativa é aquela em que o pesquisador extrai da realidade com sensibilidade, contendo zelo e cuidado em sua análise (Chizzotti, 2003). De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se atenta a uma compreensão aprofundada de certa organização, grupo social ou mesmo de sujeitos específicos.

Esta pesquisa envolverá a interação direta do pesquisador com os indivíduos participantes, o que demanda um conhecimento da área de estudo, além de uma habilidade para lidar com dados e procedimentos de análise descritiva. De acordo com Machado et al. (2007), "[...] o que caracteriza uma pesquisa como qualitativa é o tratamento significativo dos dados coletados, sem perder de vista o rigor e a objetividade exigidos em qualquer investigação científica" (p. 156). Dessa forma, a abordagem qualitativa se empenhará em analisar os dados com a devida precisão e clareza, visando cumprir os objetivos estabelecidos pela pesquisa.

Participarão do estudo 30 professoras da rede municipal de Martinópolis que lecionam na modalidade da pré-escola. Ao todo serão quatro unidades escolares, aos quais as docentes primeiramente responderão ao questionário enviado via Google formulários para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre as atividades de dizer e contar histórias na pré-escola.

Esta modalidade de ensino foi escolhida, visto que é nela que deve acontecer o contato com a diversidade de gêneros textuais, para que se possa desenvolver todas as habilidades e competências necessárias para uma leitura fluente e letrada nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, as atividades de oralidade e leitura de mundo devem ser exploradas ao máximo, oferendo uma gama de vivências capazes de impactar positivamente na formação do leitor literário.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a rede municipal de Martinópolis/SP, devido a pesquisadora residir no município e estreitar laços com a educação local, além do município apresentar boas práticas de leitura em suas unidades escolares, como leitura diária realizada em todos os segmentos da educação básica, cantinho da leitura com acesso a livros literários pelas crianças e projetos de sacola literária nas escolas. A cidade é composta por quatro escolas que atendem a faixa etária da pré-escola. Todos os professores que lecionam nesta modalidade responderão ao questionário que abordará principalmente a prática de atividades de dizer e contar histórias na sala de aula.

O autor Gunther (1999) explica que um questionário é utilizado como um instrumento de amostragem para realizar um "levantamento de dados" e ele tem como definição:

> [...] um conjunto de perguntas sobre determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn, 1986, p. 186 apud Gunther, 1999, p. 232).

Dito isso, a presente pesquisa buscará realizar o levantamento de dados da pré-escola do município de Martinópolis acerca das práticas educativas de dizer e contar na sala de aula.

A realização da pesquisa será organizada nos seguintes momentos: 1) Revisão bibliográfica; 2) Aplicação do questionário as professoras para conhecer a realidade e sondar as concepções acerca do dizer e contar na educação infantil; 3) Realização da formação em serviço para a escola que mais possui dificuldade em discernir os conceitos de dizer e contar; 4) Avaliação final a ser aplicada as professoras a fim de verificar se

houve mudanças no entendimento dos conceitos de dizer e contar. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa possa colaborar com saberes para os professores, ao passo que valorize as boas práticas que são realizadas diariamente por eles na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Contação de histórias; Proferição; Leitura; Literatura.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 11 ed.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Volume 3: Conhecimento de Mundo – Eixo de Trabalho: Linguagem Oral e Escrita. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume3. PDF Acesso 05 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, setembro de 1972.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. R**evista Portuguesa de Educação**, Braga: Portugal, n. 002, p. 221-236. CIEd – Universidade do Minho, 2003. vol. 16.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época v. 22.

FREITAS, Roberto de. Amara-me e calarei. In: SISTO, Celso. org. **A história fora do papel:** a oralidade e o espetáculo. Passo Fundo: Ed. Universalidade de Passo Fundo, 2016. p. 30-35.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUNTER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In. PAQUALI, Luiz. **Instrumentos psicológicos:** manual prático de elaboração. Brasília, DF: UnB, LabPAM/IBAPP, 1999, p. 231-258. METODOLOGIA

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; OLIGURSKY, Eliana Maria; PREVIATTI, Areta Held; RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. Uma análise de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 23, p. 151-158, novembro 2007.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 3ª ed.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Valéria dos Santos. **A hora do conto no cotidiano escolar:** reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia "Júlio de Mesquita Filho" – FCT UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

SILVA, Verônica Cardoso da. **Experienciando textos:** a leitura diária como percurso para a formação do leitor. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 198. 2024.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: PROCESSOS DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

Samanta Kasper Fernandes
Rozana Aparecida Lopes Messias
Processos formativos, ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural, bem como pelo surgimento contínuo de novas tecnologias e meios de comunicação, aspectos esses que intensificam a busca por diferentes tipos de conhecimento, incluindo a aprendizagem de pelo menos uma língua adicional. Na maioria das vezes, a língua inglesa tende a ser a primeira opção, considerando sua relevância no mundo atual (Rocha, 2009).

O inglês tem se consagrado como a língua da comunicação na maior parte dos países, uma vez que está presente nos mais diversos contextos e espaços sociais como a internet, os negócios, os meios científicos, os esportes, a publicidade, aeroportos e restaurantes, assumindo o status de língua franca e língua internacional. Esses elementos, alinhados a um contexto social e econômico cada vez mais globalizado, intensificaram o interesse pelo ensino do idioma e contribuíram para uma forte tendência de que seu aprendizado se inicie ainda na infância.

Shohamy (2007) define a globalização como um termo complexo, que se refere às hierarquias e à reputação atribuídas aos diferentes idiomas em contextos específicos, sendo o inglês compreendido tanto como uma ferramenta de globalização em países que não o falam, quanto como um dispositivo patriótico e nacionalista nos Estados Unidos. Block e Cameron (2002), ao refletirem sobre as implicações da globalização no processo de ensino-aprendizagem de línguas, afirmam que esse fenômeno alterou significativamente as condições em que essa aprendizagem ocorre. Tradicionalmente, as línguas eram concebidas como símbolos de identidade étnica ou nacional; entretanto, no cenário contemporâneo, o domínio de uma língua estrangeira passou a ser entendido como um elemento valioso no mercado de trabalho.

Diante desse cenário, têm-se observado inúmeras discussões na área do ensino de línguas que problematizam a qualidade do ensino ofertado. Tais debates indicam, como um dos principais desafios, a necessidade de um ensino de inglês que não atenda apenas a objetivos mercadológicos impostos pela lógica da globalização, mas que também promova uma formação humanista, fundamentada em perspectivas éticas e críticas.

Nesse contexto, encontram-se os professores de língua inglesa, cuja atuação profissional é

atravessada por conflitos e inseguranças. Essa realidade já havia sido identificada por Paiva (1997) nos anos 1990 e, passadas quase três décadas, tais conflitos ainda permeiam o cotidiano do professor de inglês. A autora destaca três grandes tensões: (1) o fato de muitos professores ensinarem um idioma que não possuem oportunidades concretas de praticar, nem domínio fluente; (2) os interesses dos estudantes, que frequentemente desejam aprender a se comunicar oralmente, enquanto as aulas tendem a priorizar conteúdos gramaticais; e (3) a contradição entre a crença do docente na importância do inglês e a desvalorização da disciplina, evidenciada, entre outros fatores, pela reduzida carga horária.

Ao pensar no professor de língua inglesa, torna-se imprescindível refletir sobre sua formação inicial. Os questionamentos acerca da formação docente já despertavam inquietações na década de 1980. Menezes (1986), por exemplo, afirma que a universidade deve assumir a formação de professores como uma de suas tarefas centrais, oferecendo ao licenciando uma formação diferenciada. Segundo o autor, a formação deve ter como foco aquilo que é específico da função que o futuro professor exercerá, o que exige um repensar profundo do curso, envolvendo conteúdos, disciplinas e metodologias de ensino.

No que se refere especificamente à formação de professores de línguas estrangeiras nos cursos de Letras, Gimenez e Cristovão (2004) também propõem mudanças ao discutirem aspectos considerados essenciais para a construção de “pontes”, entendidas como elementos capazes de superar obstáculos formativos. Para as autoras, os currículos podem funcionar como “paredes”, na medida em que separam disciplinas de caráter conteudista das disciplinas pedagógicas, comprometendo o diálogo necessário à interdisciplinaridade.

Além disso, essas “paredes” se justificam pela falta de integração entre teoria e prática, pela ausência de uma formação voltada à autonomia intelectual e à construção da identidade profissional docente, pela lacuna na incorporação da pesquisa como componente relevante e pela adoção de uma formação excessivamente genérica. As autoras também ressaltam que, em muitos currículos de dupla habilitação, a língua estrangeira é tratada como um elemento secundário. No entanto, uma formação de qualidade para professores de línguas estrangeiras demandaria um trabalho mais amplo, consistente e aprofundado.

Dessa forma, os desafios que marcam a formação de professores de inglês no Brasil demandam ações articuladas. Somente por meio do esforço conjunto entre universidades, órgãos governamentais e a sociedade será possível avançar na melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa no país.

Frente a essa realidade complexa e conflituosa, os futuros professores passam a se questionar sobre o que devem saber e fazer (Quevedo-Camargo; Ramos, 2008). Considerando a intrínseca relação entre o futuro docente e sua vida pessoal, suas vivências e a maneira como percebe o mundo, observa-se que suas ações são fortemente pautadas por experiências prévias. Essas experiências incluem, entre outros aspectos, a trajetória escolar, as vivências no curso de graduação e as experiências de ensino. Nesse sentido, registrar as possíveis (res)significações dessas representações ao longo da formação inicial torna-se essencial para compreender o processo de aprendizagem docente, especialmente no que diz respeito às experiências que moldam suas concepções pedagógicas.

O psicólogo Serge Moscovici, criador da Teoria das Representações Sociais (TRS), postula que a compreensão das ações individuais passa, necessariamente, pelo entendimento das representações construídas no interior dos grupos sociais. Para Moscovici (2003, p. 54), as representações sociais são elaboradas e compartilhadas coletivamente no cotidiano, configurando “estruturas individuais de conhecimentos e afetos que justificam, informam e orientam os membros de um grupo”. Assim, compreender o pensamento de um indivíduo ou de um grupo social torna-se possível por meio da análise de suas representações, fundamentais para entender como o sujeito se constrói em interação com o mundo.

Nessa perspectiva, a TRS revela-se um referencial teórico pertinente para a compreensão da dinâmica social dos estudantes de Letras e futuros professores. Tal relevância decorre da capacidade dessa teoria de investigar a construção e a circulação de saberes, crenças, ideias e explicações que emergem nas interações cotidianas desse grupo (Jodelet, 2001; Moscovici, 2003).

Compreende-se, assim, que o estudante de Letras, ao ingressar no curso, traz consigo diversas representações que orientam sua forma de compreender o ensino e a aprendizagem de línguas. Desconsiderar essas representações como formas legítimas de conhecimento significaria ignorar esses sujeitos como seres sociais, cognitivos e afetivos. Por outro lado, tais representações podem ser ressignificadas ao longo do processo formativo.

O cenário discrepante entre a crescente demanda pela aprendizagem do inglês e a visão desfavorável acerca de seu ensino, especialmente na rede pública, conduz a questionamentos sobre quem serão os futuros docentes e como irão atuar. A formação inicial desses profissionais assume, portanto, papel central, uma vez que é nesse espaço que suas representações podem ser tensionadas e ressignificadas, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem que conduzirão.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de (res)significação das representações dos estudantes do curso de Letras da UNESP/Assis acerca do ensinar e do aprender a língua inglesa durante a formação inicial docente. Parte-se do pressuposto de que tais representações são construídas socialmente e se transformam à medida que os licenciandos vivenciam experiências acadêmicas, pedagógicas e pessoais ao longo do curso.

Desse modo, a relevância desta investigação extrapola o âmbito do Ensino Superior, alcançando também a Educação Básica, uma vez que as representações construídas pelos futuros professores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Compreender esse processo possibilita que os licenciandos se tornem mais conscientes e críticos em relação às próprias concepções, incentivando uma postura reflexiva sobre como tais representações podem impactar sua atuação profissional. Não se trata de atribuir juízos de valor, mas de promover espaços de reflexão e conscientização a partir da problematização de temas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Assim, conhecer as representações dos futuros professores acerca do ensino de língua inglesa configura-se como uma investigação atual e relevante no campo da Educação. Ao oferecer subsídios para a reflexão crítica dos estudantes de Letras, a pesquisa contribui para a formação de um professor questionador, consciente e comprometido com uma prática pedagógica mais ética, crítica e contextualizada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica envolve produção de conhecimento e deve ser vista em toda sua complexidade e potencialidade. Seu desenvolvimento exige estudo, planejamento e organização. Portanto, ao desenvolver um trabalho científico, é fundamental definir muito bem a metodologia, pois é a partir dela que os conhecimentos serão construídos, os dados obtidos, as análises realizadas e as teorias ou leis construídas (Sposito; Ferreira; Borges; Sogame, 1996). Muitas vezes, a metodologia científica utilizada pode ser mais relevante do que as conclusões obtidas, uma vez que pode servir de modelo e ser aplicada em outros estudos e investigações (Sposito; Ferreira; Borges; Sogame, 1996).

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, por investigar de forma aprofundada e contextualizada um grupo específico (os estudantes do curso de Letras da UNESP/Assis), buscando compreender

o processo de (res)significação de suas representações acerca do ensinar e do aprender a língua inglesa durante a formação inicial docente. O estudo de caso permite analisar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, preservando a complexidade das interações e das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos (Yin, 2015).

Ao remeter-se às características e singularidades da presente pesquisa, o enfoque qualitativo se apresenta como mais apropriado, visto que os significados atribuídos pelos participantes serão de suma importância para a análise. Considera-se o ponto de vista, a interpretação, a realidade, o contexto e a visão de mundo dos futuros docentes, possibilitando novas descobertas diante do contexto investigado. Minayo (2007, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com um "[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". Conforme Esteban (2010), uma característica central da pesquisa qualitativa é sua imersão no contexto, sendo os cenários investigados autênticos e espontâneos.

As pessoas não são entendidas como um conjunto separado de variáveis, suas experiências são compreendidas de forma holística. Um ponto crucial é o conceito de "eu como instrumento" (Esteban, 2010, p. 129), que enfatiza o papel fundamental do pesquisador na coleta de dados. A presente pesquisa será desenvolvida em um ambiente natural, a Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP/Assis, onde o pesquisador irá a campo visando captar o fenômeno em estudo com base nas representações e perspectivas dos participantes. O caráter flexível da pesquisa qualitativa proporciona ampla liberdade teórico-metodológica, facilitando a aplicação de diferentes abordagens e procedimentos no desenvolvimento do estudo (Triviños, 2009), embasando a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Com o intuito de compreender como as pesquisas têm abordado a problemática ao longo do tempo, identificar tendências e lacunas de pesquisa e contextualizar o objeto de investigação, será realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados nacionais e internacionais, a saber: SCIELO, Portal de Periódicos da CAPES, BDTD, ERIC e Web of Science.

A seleção dessas bases de dados fundamenta-se na sua capacidade de disponibilizar publicações que passaram por rigorosa validação e análise por especialistas ou bancas, sendo reconhecidas como referências na área da Educação. A pesquisa bibliográfica abrangerá as publicações dos últimos dez anos (2015–2025), período marcado pela implementação da BNCC (2018) e das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 02/2019), que exigiram reestruturações nos cursos de licenciatura.

Além disso, observa-se a consolidação de novos paradigmas teóricos na Linguística Aplicada, com o deslocamento do foco para discussões sobre justiça social, poder, colonialidade, descolonização no ensino de línguas, internacionalização e o papel da universidade, incluindo o inglês como Meio de Instrução (EMI).

Após a identificação do material bibliográfico, será iniciado a organização do corpus de análise a partir da leitura de títulos, palavras-chave e resumos, seguida de leitura detalhada das publicações selecionadas. Em seguida, será desenvolvida a pesquisa documental. Flick (2009) destaca que os documentos funcionam como meios de comunicação e devem ser compreendidos a partir de sua intencionalidade. Assim, analisaremos, na esfera nacional, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Brasil, 2002) e, na esfera local, o currículo vigente do Curso de Letras da UNESP/Assis, os planos de ensino das disciplinas de Educação e o Projeto Político-Pedagógico, disponíveis no site da universidade.

Posteriormente, será realizada uma pesquisa de campo com estudantes do Curso de Letras da UNESP/Assis, licenciandos da habilitação em língua inglesa matriculados no 2º ano em 2025 e no 3º ano em 2026, considerando que é a partir do 2º ano que as disciplinas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem são ofertadas. Após a autorização institucional e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, será iniciada a coleta de dados empíricos, cujos instrumentos serão o questionário e a entrevista semiestruturada.

O questionário visará delinear o perfil dos participantes da pesquisa e suas experiências prévias em sala de aula (Gil, 1999). A entrevista, considerada um dos instrumentos básicos na pesquisa em Educação (Ludke; André, 1986), possibilitará mapear as representações dos sujeitos participantes de modo aprofundado, a partir da forma como percebem e (res)significam o ensinar e o aprender a língua inglesa durante a formação inicial. Especificamente, será utilizada a entrevista semiestruturada por sua flexibilidade e possibilidade de adaptação ao longo do encontro (Ludke; André, 1986).

As entrevistas serão realizadas em duas etapas: no 2º semestre do 2º ano e ao final do 3º ano, após o término das disciplinas de estágio supervisionado, possibilitando compreender as (res)significações das representações sobre o ensinar e o aprender língua inglesa. Ainda, serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas mediante autorização prévia dos participantes.

Concluídas as etapas de coleta e organização do material, a análise dos dados será realizada a partir dos fundamentos teóricos de Moscovici (2003) e da Análise de Conteúdo, definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 2011). O processo será sistematizado por meio da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. De modo complementar, a análise categorial possibilitará compreender, descrever e evidenciar o fenômeno investigado (Valle; Ferreira, 2024), bem como interpretar as vivências, percepções e (res)significações dos licenciandos acerca de sua formação, identificando padrões, categorias e temas relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Representação social; Língua inglesa; Ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOCK, D.; CAMERON, D. Introduction. In: Block, D.; Cameron (eds) **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002, p. 1-10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, Seção 1, p. 50. Parecer CES/CNE 1.363/2001, homologação publicada no DOU 29/01/2002, Seção 1, p. 60. Resolução CES/CNE 12;13;14;15/2002, publicada no Dou 09/04/2002, Seção 1, p. 33; Resolução CES/CNE 16;17;18;19;20; 21/04/2002, Seção 1, p. 34.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** COSTA, J. E. (Trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes:** formação de professores de língua inglesa na atualidade. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, 4(2), p. 85–95. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/jXt3zWpkQhsRk9VTc5bC7Lz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

JODELET, D. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In.: JODELET, D. (org). As representações socias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MENEZES, L. C. **Formar professores:** tarefa da universidade. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T.; MENEZES, L. C.; FISCHMANN, R (org.). Universidade, escola e formação de professores. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 115 -125.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/ FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Formação de professores de línguas: crenças, saberes e práticas. In: LIMA, D. C. de (org.). In: **Ensino e aprendizagem de línguas:** a perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 23, n. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbCvFXqzkGvS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2025.

SHOHAMY, E. Reinterpreting globalization in multilingual contexts. **International Multilingual Research Journal**. v.1, n.2, 127-133, 2007.

SPOSITO, E. S.; FERREIRA, M. A. A. M.; BORGES, R. E.; SOGAME, M. Dissertação, tese e metodologia. **Revista Formação (Online),** v. 1, n. 3, p. 109-120, 1996. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2439. Acesso em: 10 jan. 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697. Acesso em: 6 jan. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. I**ntrodução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MODELOS PEDAGÓGICOS PARA O APRIMORAMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Simone Pinto Ferreira
Manoel Osmar Seabra Junior
Maria João Carvalheiro Campos
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As inovações na área da Tecnologia Assistiva, tão requeridas em nosso país, diga-se pela área de Educação Especial, têm aqui seu recorte em jogos digitais (JD), onde além de serem uma atividade lúdica, são jogos bem estruturados onde envolve uma série de escolhas, objetivos, conjunto de desafios e regras, gráficos e comentários/feedback (Schuytema, 2011). Os JD podem ter diferentes formatos e classificações em que o acesso pode ser por várias interfaces on-line ou off-line, individualmente ou em grupos, onde o jogador pode interagir com tais jogos em diferentes plataformas: computadores, telefones celulares, tablets e videogames com ou sem consoles.

A oportunidade de aprender novos conceitos é possível por meio da interação do jogador com o ambiente virtual proporcionado pelo jogo, suas regras e o contexto em que os jogadores se encontram, favorecendo o desenvolvimento ou a criação de novas estratégias para enfrentar os desafios apresentados (Silva, 2017; Santos, 2018). Ao integrar princípios que promovem a aprendizagem, os jogos digitais surgem como meio de estimular os aspectos cognitivos por meio da interface entre jogos, prazer (diversão) e cognição (Ramos, 2013; Mossmann, 2020).

As FE integram um conjunto de habilidades cognitivas, onde estão envolvidas em quase todas as atividades que desempenhamos no dia a dia, tendo seu processamento no córtex pré-frontal (Knapp; Morton, 2013), no qual pode ser definidas segundo Diamond (2013) como, “as habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações”, essas funções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em um escopo contínuo de maturação, que vai do nascimento e se estende até terceira década de vida (Hounsell, Krause; 2020).

A nomenclatura e as classificações dos itens que compõe as FE apresentam divergências entre os pesquisadores da área, mas três delas são consenso e ditas com centrais: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, as demais funções derivam-se delas, mais complexas, chamadas de FE de alta ordem, na qual exigem o funcionamento combinado com as FE centrais (Diamond, 2013).

Deste modo, as FE são habilidades cognitivas complexas, onde mediam a regulação dos pensamentos e emoções, gerenciando a atenção, o comportamento, tomada de decisão, resolução de problemas, onde permeiam diversas atividades da vida diária (Knapp; Morton, 2013). Assim, estas funções interferem diretamente

na vida dos indivíduos, tendo relação direta com a qualidade de vida, podendo interferir nas mais diversas áreas, como por exemplo: saúde mental, saúde física e sucesso acadêmico (Carvalho et al., 2014; Ferreira, 2023).

Krause et al., (2020) revisaram diversos estudos científicos envolvendo JD e sua relação com as FE, incluindo todos os tipos de públicos, jogos de estilo e o objetivo das intervenções. Com base nessas coletas de dados, os autores extraíram evidências que associam a mecânica dos JD aos componentes executivos e elaboraram o: Modelo de Interação Cognitiva Jogo-Jogador (IcJJ). IcJJ envolve a interação entre o jogador e o JD, através da relação entre 12 mecânicas de JD, oito estratégias de level design e três componentes de FE, mostrando atributos cognitivos de alto nível. O modelo IcJJ pode ser usado como um suporte para explorar e identificar o potencial cognitivo do jogo digital, especialmente aqueles aplicados ao conhecimento de formação educacional ou como uma referência para o desenvolvimento de jogos digitais com foco nas Funções Executivas.

No cenário descrito, os jogos digitais emergem como uma forma de Tecnologia Assistiva quando são empregadas estratégias de ensino e adaptação, tornando-se assim funcionais para os estudantes do público-alvo da Educação Especial.

Sistematizar um protocolo para capacitação de profissionais da Educação Especial na seleção, classificação e avaliação de jogos digitais focados nas funções executivas é essencial para promover o desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a criação de um protocolo permite que os educadores façam escolhas informadas sobre os jogos a serem utilizados, assegurando que atendam às necessidades específicas de seus alunos. Esse projeto não apenas melhora a formação dos profissionais, mas também contribui para práticas pedagógicas de qualidade e para a inclusão no ambiente escolar. A sistematização do protocolo pode gerar dados relevantes para pesquisas futuras e informar políticas educacionais, beneficiando diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes da Educação Especial.

Com isso, o objetivo deste trabalho é sistematizar um protocolo para capacitação de profissionais da Educação Especial para seleção, classificação e avaliação de jogos digitais com enfase nas funções executivas para estudante público-alvo da Educação Especial.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho analítico descritivo. A presente tese adotará o modelo escandinavo, estruturado em três artigos científicos interligados, mediante aos objetivos específicos, precedidos por uma introdução geral e seguidos por considerações finais integradoras. Essa organização visa favorecer a divulgação científica durante o percurso de doutoramento e permite uma análise mais focada de diferentes dimensões do objeto de estudo. Cada manuscrito, embora autônomo, abordará aspectos complementares sobre o uso de jogos digitais no desenvolvimento das funções executivas de estudantes público-alvo da Educação Especial. Por fim, as considerações finais integrarão os resultados e destacará as principais contribuições teóricas, metodológicas e práticas dos estudos, alinhando-se ao objetivo geral proposto.

O projeto de pesquisa em tela está vinculado a um estudo maior, onde foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), conforme Resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todos os participantes e envolvidos na pesquisa assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de fotografia e filmagem.

Os procedimentos de coleta de dados serão conduzidos em três etapas, cada uma correspondendo a objetivos específicos delineados para a pesquisa. A seguir serão apresentados as três estudos e suas características:

Estudo 1 - Revisão Sistemática de Literatura

Objetivo: Identificar, na literatura nacional e internacional como profissionais da Educação Especial sistematizam o desenvolvimento e treinamento das funções executivas no uso de jogos digitais com os estudantes PAEE no ambiente educacional.

O procedimento metodológico adotado para responder ao objetivo específico acima será a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), onde é um dos tipos de revisão da literatura que tem como objetivo reunir materiais semelhantes de vários autores e realizar uma análise qualitativa e quantitativa sobre um determinado tema e/ou assunto, uma das vantagens da revisão sistemática da literatura é permitir que outros pesquisadores façam futuras atualizações da revisão.

A revisão será desmembrada em três seções: 1) Planejamento - definição do objetivo, do problema, dos critérios de seleção dos estudos e do protocolo de revisão; 2) Condução - análise inicial do material coletado, a partir dos critérios inclusão e exclusão de estudos, extração e sistematização dos dados, e 3) Sistematização e Pré-análise dos Dados - organização dos dados. Após a coleta dos estudos e sistematização dos dados, os estudos serão classificados, analisados e agrupados, com utilização da análise de conteúdo de Bardin (2016). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento: 1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final; 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicos nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias.

Estudo 2 – Entrevistas semiestruturadas

Objetivo: Identificar e analisar as dificuldades encontradas por profissionais da Educação Especial para compreender as Funções Executivas no uso de jogos digitais para o EPAEE.

a) Seleção dos participantes

Serão selecionados profissionais que atuam diretamente na área da Educação Especial, abrangendo três grupos principais: desenvolvedores da área de tecnologia com experiência em recursos educacionais digitais; professores e pesquisadores da Educação Especial e Inclusiva; e profissionais da área terapêutica que utilizam ou estudam tecnologias assistivas em contextos educacionais. A diversidade dos perfis busca contemplar diferentes perspectivas sobre como elaborar um modelo/protocolo que visa o uso de jogos digitais no desenvolvimento das funções executivas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Como critérios de inclusão, os profissionais precisam estar vinculados a uma das seguintes áreas de atuação: Desenvolvimento tecnológico (profissionais que criam, adaptam ou aplicam jogos e recursos digitais com fins educacionais); Educação Especial e Inclusiva (professores ou pesquisadores envolvidos em práticas pedagógicas ou investigações sobre o uso de tecnologias); Área terapêutica (profissionais que utilizam recursos digitais em processos de estimulação cognitiva ou reabilitação). Disponibilidade para participar dos procedimentos de coleta de dados, como entrevistas ou grupo focal, conforme o cronograma estabelecido. Participar voluntariamente da pesquisa, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e assinar o Termo de Fotografia e Filmagem.

b) Elaboração do roteiro de entrevistas

O roteiro será elaborado pelos próprios pesquisadores, a partir de questões que serão adaptadas de Seabra Junior e Lacerda (2018) e Manzinni (2020), terão como objetivo identificar, a partir da fala dos profissionais entrevistados, quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizam para inclusão do EPAEE - Bloco 1: Informações pessoais e profissionais, cuja finalidade será obter informações acerca da formação inicial, continuada

e experiência profissional na Educação Especial; - Bloco 2: Informações sobre experiências com uso de jogos digitais, seu uso e conhecimento acerca das funções executivas; e com os EPAEE. - Bloco 3: Informações de como e o quê um protocolo de uso de jogos digitais com foco nas funções executivas deve conter.

O roteiro de entrevista será submetido à apreciação de dois juízes com experiência em Educação Especial e na elaboração de roteiro, a fim de realizar adequações em relação às ordens das perguntas e da linguagem. Posteriormente, será realizada uma entrevista piloto, presencial, com um profissional da Educação Especial, que não irá compor a amostra, com o objetivo de identificar o tempo médio para a realização da entrevista e para identificar possíveis necessidades em relação à adequação de termos e/ou inserção de outras perguntas. Após a entrevista piloto e possíveis adequações no roteiro as entrevistas serão realizadas individualmente com os demais profissionais de Educação Especial.

A análise dos dados ocorrerá por meio de dados qualitativos, todas as entrevistas serão gravadas em áudio, mediante autorização prévia, e posteriormente transcritas na íntegra para análise, observadas as normas de transcrição de Marcuschi (1986), o conteúdo das transcrições será categorizado segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). As categorias identificadas serão submetidas a dois juízes com conhecimento na área, a fim de validar tais categorias que contribuirão para a elaboração do protocolo.

Estudo 3 – Sistematização e Disponibilização de um Protocolo com foco na capacitação de profissionais da Educação Especial em face do uso de jogos digitais e as funções executivas para o EPAEE.

Objetivo: Sistematizar e desenvolver um protocolo para capacitação de profissionais da educação especial para seleção, classificação e avaliação de jogos digitais com foco no aprimoramento das funções executivas para o EPAEE.

A elaboração do protocolo será realizada pela congregação de todas as categorias temáticas e organizadas em verbos do infinitivo como indicativo que comporão o protocolo para o aprimoramento de FE de estudantes com TEA em face do uso de JD. O modelo de design para a apresentação das proposituras relacionadas às categorias temáticas são apresentados, de forma adaptada, acessível e funcional.

Após a construção do protocolo, será refeito contato com os profissionais da Educação Especial (etapa 2), para que tenham acesso ao protocolo e que possam fazer uma avaliação do mesmo. Esta avaliação será feita através de um google forms, a fim de obter informações se o protocolo atendeu as necessidades apresentadas, se é de fácil compreensão, intuitivo e funcional, bem como sugestões de como melhorá-lo. Feito as possíveis adequações sugeridas pelos profissionais da Educação Especial, o protocolo será submetido a um revisor de língua portuguesa, para identificação de possíveis equívocos de escritas, entre outros. Após a finalização da construção do protocolo, este será disponibilizado em um portal de acesso público.

O portal de acesso público em questão, configura-se como um projeto enviado e aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (CNPq), processo nº 401801/2023-3, cujo objetivo é desenvolver, validar e implementar um repositório multiprofissional de Tecnologia Assistiva para disseminar recursos digitais e analógicos a profissionais, terapeutas, estudantes e pesquisadores de diferentes temáticas, com o foco na Educação Especial, em face da inovação de Tecnologia Assistiva de baixo custo.

Aanálise dos dados será conduzida de forma individual, respeitando a estrutura do modelo escandinavo adotado. Em seguida, os resultados provenientes da Revisão Sistemática da Literatura, das entrevistas com os profissionais da Educação Especial, dos relatórios de campo e da elaboração do protocolo pedagógico serão integrados por meio da triangulação de dados. A análise seguirá os pressupostos da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados (Triviños, 1987).

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Digitais; Função Executiva; Educação Especial; Protocolo.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, C.; ABREU, N. Estimulando Funções Executivas em sala de aula: o Programa Heróis da Mente. **Anais do Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2014.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology,** v. 64, p. 135-168, 2013. Doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750 [GS Search]. Disponível em: https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-113011-143750. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERREIRA, S. P. **Jogos Digitais como Recurso de Tecnologia Assistiva com Foco no Controle Inibitório de Estudantes com Paralisia Cerebral.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2023. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/items/65d45f89-9402-40ad-a889-eb9da8b79abe. Acesso em: 10 nov. 2024.

HOUNSELL, M. S.; KRAUSE, K. G. Conferência 07: "Funções Executivas: pesquisas e evidências. I Ciclo de Conferências online Gepitama – Unesp 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W9TYFUze91s&t=5529s. Acesso em 03 de ago. 2023.

KNAPP, K.; MORTON, B. Brain Development And Executive Functioning. In: Tremblay, R. E.; Boivin, M.; Peters, R. D. P. **Encyclopedia on Early Childhood Development [online].** Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013. Disponível em: https://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/brain-development-and-executi-ve-functioning. Acesso em: 13 de jul. de 2023.

KRAUSE, K. G.; HOUNSELL, M. S.; GASPARINI, I. A Model for the Interrelationship between Executive Functions and Elements of Digital Games (Um modelo para inter-relação entre funções executivas e elementos de jogos digitais). **Brazilian Journal of Computers in Education**, 28, 596-625, 2020.. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.596. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/346227906_Um_Modelo_para_Inter-relacao_entre_Funcoes_Executivas_e_Elementos_de_Jogos_Digitais. Acesso em: 28 de jul. de 2024.

MANZINNI, E. J. **Análise de entrevista**. 1ª. ed. Marília: ABPEE, 2020, p. 284.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986, 94p.

MOSSMANN, J. B. et al.Um Exergame para Estimulação de Componentes das Funções Executivas em Crianças do Ensino Fundamental I. In: **XV Simpósio Brasileiro De Jogos E Entretenimento Digita**l, 2016, São Paulo. Anais. São Paulo, 2016 p. 01 – 08.
SANTOS, E. O. Exergames como Tecnologia Assistiva a estudante com paralisia cerebral. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2018.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2018, vol.23, e230016. Epub 12-Jan-2018. ISSN 1809-449X.

SILVA, F. C. T.; BRACCIALLI, L. M. P. Exergames como recurso facilitador da participação de aluno com deficiência física nas aulas de educação física: percepção do aluno. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 184–208, 2017.

SCHUYTEMA, P. **Design de Games:** uma abordagem prática. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

DO OUTRO LADO DA SALA DE AULA: ENCONTROS INTERGERACIONAIS ENTRE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E PROFESSORES APOSENTADOS

Victor César de Oliveira
Rozana Aparecida Lopes Messias
Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

Aeducação ao longo da vida é um tema que tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em uma sociedade que valoriza o conhecimento contínuo e a capacidade de adaptação às constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse contexto, a Terceira Idade emerge como um grupo social que busca, por meio da educação, novas formas de inserção social, de realização pessoal e de revitalização de sua identidade (Tavares; Menezes, 2020). O retorno aos estudos por parte de pessoas idosas demonstra não apenas o desejo de atualização e participação ativa no mundo contemporâneo, mas também uma forma de resistência frente aos estigmas e às limitações impostas socialmente à velhice.

Ao retornarem aos estudos, os idosos transgridem a marginalização imposta pelo sistema produtivo e rompem com as expectativas sociais que os confinam ao silêncio e à passividade. Assim, a educação na Terceira Idade não deve ser vista apenas como uma ferramenta de ocupação do tempo livre, mas como um instrumento de transformação social.

Ela permite que o idoso recupere o protagonismo sobre sua própria trajetória, enfrentando o idadismo que insiste em limitar suas possibilidades. A sociedade que valoriza verdadeiramente a educação ao longo da vida é aquela que reconhece o potencial, a sabedoria e a contribuição dos sujeitos em todas as idades, reafirmando o direito de aprender, ensinar e viver plenamente em qualquer etapa da existência.

O envelhecimento populacional é uma realidade crescente em muitas comunidades ao redor do mundo (OMS, 2015), com isso, urge a necessidade de repensar as políticas públicas e as estratégias educacionais voltadas para a terceira idade. Bem como prevê o “Relatório Mundial sobre o Idadismo” (Global report on ageism) para a Campanha mundial de combate ao Idadismo.

Em 2022, a Organização Mundial da Saúde (OMS), dentre outras informações importantes, apresentou três estratégias importantes no cenário de valorização das pessoas da terceira idade no relatório supracitado, sendo: 1) “Políticas e leis”; 2) “Intervenções educacionais”, e 3) “Intervenções de contato intergeracional” (OMS, 2022, p. 19).

Além da iniciativa da OMS, também apresento a Agenda 2030 da ONU, sendo um plano global adotado pelos Estados Membros em 2015, visando promover o desenvolvimento sustentável em suas dimensões econômica, social e ambiental. Composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, a Agenda tem em vista erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz

e prosperidade até 2030.

Ao focalizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o item 4 “Educação de qualidade” e o item 10 “Redução das desigualdades”, compreendo que as universidades também assumem um papel central na promoção do envelhecimento ativo e na consolidação de uma sociedade inclusiva e democrática.

O compromisso institucional com a educação ao longo da vida reforça o entendimento de que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos os cidadãos, independentemente da idade. Nesse cenário, emergem as Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI) como exemplos de iniciativas que materializam o princípio da educação permanente, contribuindo para o bem-estar biopsicossocial da população idosa e para a redução das desigualdades educacionais e culturais.

No caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a UNATI constitui uma das mais consolidadas experiências de educação voltada à Terceira Idade no Brasil. Desde 1994, a instituição oferece, em mais de 20 campi, uma diversidade de cursos, oficinas artísticas, didáticas, culturais e de saúde, voltadas tanto à comunidade interna quanto à comunidade externa (Oliveira, 2022).

Essas atividades não apenas ampliam o acesso à educação, mas também fortalecem o sentimento de pertencimento dos idosos ao espaço universitário, promovendo interação social, autoestima, autonomia e bem-estar. De acordo com Oliveira (2022) e Moraes-Caruzzo (2023), tais ações cumprem uma função social estratégica: contribuem para a redução das barreiras etárias e simbólicas, oferecendo aos idosos oportunidades de reconstrução identitária e de reconexão com o saber.

Entre o público atendido pelas UNATI, destacam-se os professores aposentados, cuja trajetória profissional foi dedicada à educação. Para esse grupo, o retorno à universidade representa uma oportunidade ímpar de reaproximação com o ambiente acadêmico, de renovação pessoal e de ressignificação do papel social após a aposentadoria. Essa vivência possibilita também que o professor aposentado transite de um lugar de autoridade pedagógica para um espaço de escuta e aprendizagem, promovendo uma nova relação com o conhecimento, marcada pela horizontalidade e pelo diálogo.

Do outro lado da sala de aula, encontram-se os oficineiros, em sua maioria discentes dos cursos de graduação da UNESP, que atuam voluntariamente no desenvolvimento das atividades. Esses estudantes desempenham papel essencial na sustentação do projeto de extensão, mobilizando seus saberes disciplinares e pedagógicos em prol da inclusão e da cidadania. O contexto da UNATI, portanto, revela-se um campo fecundo para a formação inicial de professores.

Ao interagir com o público idoso, os graduandos são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas, a criar materiais didáticos significativos e a aplicar teorias metodológicas diversas de forma contextualizada, o que amplia sua compreensão sobre o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana. Além disso, o contato direto com pessoas idosas possibilita uma aprendizagem prática sobre educação inclusiva e intergeracional, temas cada vez mais relevantes na formação de professores comprometidos com os princípios da equidade e da justiça social.

Compreende-se, assim, que o ambiente constituído pela UNATI, que congrega professores aposentados, docentes em formação inicial que são discentes dos cursos de licenciatura, configura-se como um espaço privilegiado de encontro entre gerações. Essa interação intergeracional promove uma troca de saberes e experiências, fortalecendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada de educadores.

Portanto, as experiências formativas desenvolvidas pelo projeto transcendem a dimensão da extensão universitária e assumem um caráter transformador. Ao garantir o acesso da população idosa à educação de qualidade e ao promover o diálogo entre diferentes gerações, a universidade reafirma seu compromisso com os valores democráticos, a inclusão social e o direito universal ao conhecimento.

Com base nessas observações, proponho um estudo em nível de doutorado que busque investigar

um grupo de idosos, professores aposentados que estejam matriculados nos cursos de línguas estrangeiras da UNATI, e seus respectivos professores, alunos de graduação que atuam voluntariamente no projeto.

Guiado por questões como formação de professores, intergeracionalidade e construção de conhecimento por meio de experiências, tenho a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira os encontros intergeracionais em aulas de línguas estrangeiras na UNATI podem contribuir para a formação inicial de alunos-professores e para a formação continuada de professores-alunos?

Esta pesquisa objetiva investigar os encontros intergeracionais que ocorrem nas oficinas de línguas estrangeiras UNATI, vinculada à UNESP de Assis, nas quais licenciandos em Letras atuam como professores e docentes aposentados que participam na condição de alunos.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Teorizar histórias de experiências nesses encontros intergeracionais, identificando as potencialidades e desafios do contexto b) Observar as possíveis contribuições mútuas para a formação inicial e continuada de professores entre sujeitos de fases diferentes da carreira profissional e c) Analisar a formação docente para a educação em diferentes faixas etárias e a Conscientização Gerontológica e suas relações intergeracionais.

Ao focar nas experiências desses professores, em fases diferentes da carreira docente, esta proposição de estudo busca não somente contribuir para o campo da educação ao longo da vida, mas também trazer à luz como as instituições educacionais podem incentivar projetos que contribuem para a formação de professores em contextos diversos além do eixo universidade-escola (ensino básico).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de estabelecer um contato direto e sensível com o campo empírico, atuarei como supervisor voluntário das aulas de línguas estrangeiras oferecidas pela UNATI da UNESP campus de Assis. Essa inserção participativa possibilitará uma observação próxima e contextualizada das interações que ocorrem no ambiente de ensino-aprendizagem, favorecendo a compreensão das dinâmicas sociais, afetivas e pedagógicas que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Ao longo desse processo, será realizada a coleta das narrativas apenas nos grupos em que estejam matriculados participantes que dedicaram suas vidas à carreira docente e que, na Terceira Idade, retornam à universidade na condição de estudantes. Essa delimitação busca compreender as ressignificações identitárias e os sentidos atribuídos à docência e à aprendizagem por sujeitos que vivenciam a transição entre os papéis de professor e aluno em diferentes momentos de suas trajetórias.

Como procedimento ético fundamental, a coleta de dados dependerá exclusivamente da participação de indivíduos que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que assegura o respeito à autonomia, privacidade e voluntariedade dos participantes.

A coleta dos dados será realizada por meio de dois instrumentos complementares: a) Diários reflexivos, confeccionados pelo pesquisador, que servirão para o registro sistemático de observações, impressões e acontecimentos significativos ocorridos durante as aulas. Esses registros permitirão captar aspectos subjetivos, gestuais e interacionais do processo educativo que nem sempre emergem em entrevistas formais; e b) Entrevistas orais, realizadas com os participantes (professores-alunos e alunos-professores), gravadas em formato de conversas individuais ou em grupo, visando à criação de um ambiente de diálogo aberto e acolhedor. Essa abordagem privilegia a oralidade como meio legítimo de expressão da experiência e possibilita que os sujeitos compartilhem suas histórias de vida, memórias e percepções de forma espontânea e significativa.

Para a análise e interpretação dos dados, adotarei a Pesquisa com Narrativas como principal abordagem metodológica. Essa opção fundamenta-se na premissa de que as narrativas pessoais constituem

formas de conhecimento e de interpretação da realidade social, permitindo compreender como os indivíduos constroem sentidos sobre suas vivências e identidades.

Nesse tipo de investigação, o foco recai sobre o processo e não apenas sobre o resultado, buscando compreender as trajetórias, emoções e reflexões que emergem durante a vivência dos sujeitos. A escolha dessa metodologia dialoga diretamente com os pressupostos da pesquisa qualitativa, que privilegia a compreensão profunda dos fenômenos sociais e reconhece o pesquisador como parte integrante do campo investigado. Assim, mais do que descrever fatos, pretende-se interpretar experiências, evidenciando as relações entre memória, identidade e aprendizagem em um contexto intergeracional e educativo.

Ao valorizar a escuta e a singularidade das histórias de vida, o estudo alinha-se a uma perspectiva emancipatória e humanizadora da pesquisa em educação, coerente com a tradição freireana, que compreende o ato de narrar como um exercício de reflexão crítica, autonomia e afirmação de identidade.

Com o intuito de embasar nossa escolha pela pesquisa com narrativas de cunho qualitativo nos orientamos por Clandinin e Connelly (1995, 2011, 2015) pois, esse tipo de ação desempenha um papel tanto de "fenômeno", também chamado pelos autores de "história" em que a experiência é passada e, também, "método" que podemos citar como "narrativa", sendo a investigação acerca da experiência (Clandinin; Conelly, 1995). Além do fenômeno e do método, o pesquisador narrativo desempenha um papel fundamental nesse tipo de pesquisa.

Vale ressaltar que, embora reconheça a importância do pragmatismo de Dewey (1979) e sua influência na vertente canadense de pesquisa com narrativas, busco, também, me ancorar na ciência pós-moderna e/ou pós-crítica. Focalizarei, mais especificamente, no par experiência/sentido pela perspectiva de Boaventura de Souza Santos e Jorge Larrosa.

A ciência pós-moderna representa uma ruptura com os paradigmas da ciência moderna, especialmente com sua pretensão de objetividade universal e neutralidade (Santos, 2010). Para Santos, a ciência deve reconhecer a pluralidade de saberes e legitimar outras formas de conhecimento, como os saberes e narrativas populares e de outros grupos marginais, os quais compreendem os idosos.

Larrosa, por sua vez, ao refletir sobre educação e subjetividade, enfatiza o valor da experiência e da narrativa como dimensões fundamentais do conhecimento. Para ele, a experiência não pode ser reduzida a dados ou evidências objetivas, ao envolver um movimento interno de transformação e significado. A narrativa torna-se, assim, o meio pelo qual a experiência se expressa e se comunica, sendo central para a construção do sujeito.

Assim sendo, tal bricolagem é a mais adequada para a pesquisa, já que estaremos em contato direto com o objeto estudado, ao investigar as narrativas intergeracionais de professores aposentados que retornaram a estudar na Terceira Idade e suas relações com professores em formação. Ressalto que, as aulas a serem supervisionadas por mim, serão de grupos mistos, ou seja, com alunos que foram professores e outros que não, mas a coleta e análise dos dados se darão com os professores aposentados.

Dessa forma, o acúmulo de conhecimento que os professores (aposentados, neste caso) carregam é aspecto da práxis pedagógica e, também, do âmbito pessoal, de suas próprias histórias e experiências de vida. Telles (1999, p. 83), também estudioso de pesquisas pós-modernas, complementa: "através da observação atenta e crítica das ações de sala de aula dos professores e, também, através das histórias que eles contam das suas práticas pedagógicas [...] podemos acessar este conhecimento pessoal prático do educador". Ou seja, o discurso narrativo pessoal pode não ser desassociado do discurso narrativo prático, reforçando assim a possível narrativa laboral nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: UNATI; Intergeracionalidade; Formação de professores de línguas estrangeiras; Pesquisa com Narrativas.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2a ed. 2015.

DEWEY, J. Experiência e Educação. Atualidade pedagógicas. Volume 131. Trad. Anísio Teixeira. 1979.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. Reflexão E Ação, 19(2), 04-27. https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444. 2011

MORAES-CARUZZO, V.N.R. O Ensino-Aprendizagem Remoto De Inglês Para A Terceira Idade Mediado Pelas Tecnologias Digitais: parâmetros humanos e técnicos. Tese (doutorado em estudos linguísticos). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p. 325. 2023.

OLIVEIRA, V. C. Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p. 188. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas Brasil. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Organização Mundial da Saúde. Global report on ageism. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/340208. Acesso em: 23 de ago. 2024.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. Terceira Idade: Questões de Designação. In: Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico] / Carla Nunes Vieira Tavares, Stella Ferreira Menezes (organizadoras). Uberlândia : EDUFU, 2020. p. 21-31.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 34, p. 79-92, 1999.



unesp

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

linha de pesquisa 3

Processos formativos, infância e juventude

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Josinaldo Macelino de Sousa
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Processos Formativos, Infância e Juventude.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um campo estratégico para a formação intelectual, desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual e da consciência crítica dos estudantes. No entanto, observa-se que, na maioria das práticas escolares, esse componente curricular ainda é abordado de maneira fragmentada, tecnicista e descontextualizada, limitando-se a memorização de fatos e datas, em detrimento da reflexão crítica e consciente sobre o processo histórico, em especial da condição de vida na sociedade capitalista e, em especial, da condição da classe trabalhadora que está submetida ao jugo do capital e submetido aos processos de alienação a ele inerentes.

É de conhecimento que a ideologia capitalista adentra às escolas por meio de políticas neoliberais e sua face tecnicista e domina todas as estruturas escolares, em especial das escolas públicas aonde se encontram os filhos e filhas das classes trabalhadoras do nosso país. As proposições educativas a serviço do capital, principalmente representadas por grupos empresariais, determinam as políticas, o currículo, a didática e o processo de ensino na escola atual, comprometendo, assim, a autonomia intelectual e a liberdade de cátedra do professor, tornando-o mera peça na engrenagem de reprodução da ideologia da sociedade capitalista no interior da escola.

Acreditamos numa escola diferente da atual, pois crítica e constituída como escola-comunidade (Viotto Filho, 2019), cuja tarefa social é constituir, intermediar e transformar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e orientá-lo na direção da transformação social. Saviani (2008) nos ajuda a pensarmos a investigação sobre a disciplina de História, e o quanto ela poderá contribuir, desde a Escola de Ensino Fundamental, para a constituição da consciência crítica dos estudantes, considerando a necessária crítica a sociedade capitalista e seu principal fenômeno, a alienação que domina as consciências dos sujeitos das classes trabalhadoras, tornando-as objeto de exploração do capital.

Nesse movimento de reflexão, faz-se necessário retomar o que historicamente já foi construído, isto é, a trajetória da educação no Brasil, marcada por descontinuidades e pela ausência de prioridades voltadas à formação e desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora. Tal constatação permite compreender que o desenvolvimento do ensino no país se constituiu de forma contraditória, revelando limites estruturais que ainda desafiam o campo educacional.

Neste viés, a educação escolar pública constitui, atualmente, um espaço de disputa entre a renovação do capital e a realidade social, que sofre constantemente e busca resistir ao caos estabelecido na sociedade. Como observa Duarte (2004, p. 57): "A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital", situação que submete os sujeitos oriundos das classes trabalhadoras à viverem uma condição de submissão, exploração e marginalização social, ainda que incluídos segundos os parâmetros do modo de produção capitalista que garante o emprego, ainda que limitado à manutenção da sobrevivência física dos trabalhadores e seus familiares.

Diante essa situação, a escola pública brasileira revela o descompasso gerado pela lógica capitalista e suas constantes turbulências ideológicas que procuram capturar os estudantes para mantê-los cativos ao modo de produção capitalista, vivenciando uma educação escolar adaptada que compromete o processo de desenvolvimento da consciência numa direção crítica e emancipatória. Marx, ainda no século XIX, já havia analisado possíveis consequências desse processo alienado e alienante próprio do sistema capitalista, e com o avançar do tempo temos visto as consequências desse processo no interior da escola, tornando crível aquilo que o pensador alemão já anunciava.

> Antagônico à alienação, o trabalho vital possibilita sermos verdadeiramente sujeitos sociais, criativos e construtores ativos do nosso processo de humanização e, simultaneamente, do gênero humano. Essa condição ontológica do trabalho precisa ser resgatada na educação escolar desde o nível educacional mais básico até universidade e, sobretudo, ao pensarmos o processo de formação humana nas diferentes áreas do ensino superior e a atuação profissional, com vistas à superação do trabalho alienado e a sua organização social correspondente, o sistema capitalista (Viotto Filho, 2023, p. 23).

Portanto, historicamente, a escola tem se mostrado relapsa quanto aos cuidados voltados à emancipação da classe trabalhadora no que diz respeito à formação educacional e cultural dos sujeitos. Saviani (2011, p.80) nos orienta que, "num outro ângulo de análise, a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas", ou seja, precisamos compreender a história passada para alimentarmos o presente com ações transformadoras, tendo em vista um futuro crítico, conscientizador e humanizador para a escola pública brasileira, pilares básicos para afirmarmos a importância da educação escolar no processo de desenvolvimento humano numa direção livre e universal.

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, alicerçado no materialismo histórico-dialético, precisamos compreender o processo histórico de constituição da escola pública brasileira e o desenvolvimento dos sujeitos presentes nesta escola, enfatizando que somente o conhecimento sistematizado — isto é, aquele que possibilita ao sujeito apropriar-se criticamente da realidade — pode promover a superação da condição de alienação imposta pelo sistema do capital. Nesse sentido, a educação assume um papel histórico e transformador, capaz de desvelar as contradições do sistema e contribuir para a emancipação humana (Viotto Filho, 2018).

Nesse contexto, o presente projeto terá como propósito desenvolver um processo de pesquisa intervenção-formativa, contando com a participação de um docente especialista na área de Ciências Humanas, especificamente na disciplina de História, junto a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP. O objetivo central consiste em analisar as potencialidades de uma prática pedagógica orientada articulando intervenção-formativa dos estudantes numa direção crítica, por meio da transmissão de conteúdos críticos presente na história do Brasil e que podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente dos sujeitos da pesquisa, estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Ademais, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de repensar o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I a partir dos elementos de um trabalho pedagógico crítico, na direção da superação de práticas pedagógicas voltadas a reprodução técnica de datas e fatos históricos, tal como acontece

na escola conservadora tradicional, pensada pela elite branca que domina a política e os destinos da educação escolar brasileira desde há muito tempo.

A partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, compreende-se que a educação é uma prática social que se realiza historicamente e se vincula diretamente às condições materiais de existência. Saviani (2007), em Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, ao discutir "a emergência histórica da separação entre trabalho e educação", vai nos afirmar que a divisão do trabalho conduziu-nos a ruptura e consequentemente a divisão de classes:

> O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (Saviani, 2007, p. 155).

Como o próprio autor enfatiza, "é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar" (Saviani, 2007, p. 155). Sob essa perspectiva, entende-se que a escola é uma instituição social historicamente constituída, situada no interior das relações de produção e permeada pelas contradições próprias do modo de organização capitalista, e agora, mais do que nunca, acompanhada das transformações e desejos da classe dominante que busca interferir nesses espaços e faz com que a escola esteja a serviço da indústria e do capital financeiro.

Por fim, essas contradições se expressam, em especial, no cotidiano escolar, mediante desigualdades, exclusões e políticas educacionais que reforçam os interesses da classe operante.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de pesquisa tem como base o método do materialismo histórico-dialético (MHD), já que acredita nas análises a partir da realidade total, contemplando suas múltiplas determinações a partir das contradições inerentes ao movimento da realidade histórica e social. Este tipo de pesquisa, que tem caráter de pesquisa-intervenção, configura-se com os seguintes princípios:

> A pesquisa-intervenção desenvolvida pelo GEIPEEthc configura-se por ações coletivas "in loco", nos diferentes espaços de atuação, desde o LAR até a escola pública. O trabalho coletivo dirige-se para o enfrentamento dos problemas encontrados no processo de aprendizagem desenvolvimento humano e, simultaneamente, voltado para a construção de conhecimento científicos com objetividade social, porque decorrentes da realidade objetiva das instituições e sujeitos com quem trabalhamos e Compartilhamos nossos conhecimentos e experiência (Viotto Filho, 2018, p. 32).

Deste modo, a pesquisa intervenção-formativa, fundamentada no método MHD e nos aportes da teoria histórico-cultural, confirma-se como um caminho metodológico capaz de articular teoria e prática no processo educativo. Essa abordagem não se restringe apenas à observação da realidade escolar, mas busca compreendê-la em suas múltiplas determinações, desvelando contradições e possibilidades de transformação.

> Para nós o conceito de intervenção relaciona-se à uma forma diferenciada, consciente crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico-dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa. Diante dessa possibilidade, acreditamos que na escola, ao lado dos pesquisadores encontram-se os gestores, professores, estudantes, pais e familiares, os quais, conscientes do seu papel e organizados coletivamente, poderão contribuir para a efetiva transformação dessa instituição e das relações sociais e educativas nela presentes (Viotto Filho, 2018, p. 32).

A pesquisa de natureza intervenção-formativa é fundamentada na Pedagogia histórico-crítica em diálogo com a Teoria histórico-cultural e visa proporcionar condições educativo-formativas para os sujeitos

da pesquisa (Estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental I), enfatizando os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e específicos da história do Brasil, como essenciais para a construção da consciência crítica do estudante da escola pública brasileira.

O processo de investigação interventivo-formativo tem o objetivo de compreender como o ensino de história no Ensino Fundamental e especificamente o ensino de história do Brasil, poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I, com base a começar com os conteúdos do currículo oferecido pela secretaria de educação do município de Presidente Prudente e ampliando a socialização de conhecimentos críticos para atingir o objetivo de construir a humanidade nos estudantes por meio da educação escolar, como afirma a Pedagogia histórico-crítica.

A pesquisa será desenvolvida em três etapas interdependentes, sendo a primeira, diagnóstico da realidade escolar, ou seja, observação das condições pedagógicas e análise das concepções iniciais dos alunos sobre os conteúdos históricos e sua relação com a realidade social, utilizando diálogos e observação participante e registros em diário de campo junto à equipe escolar, em especial o trabalho educativo junto ao docente regular da turma objeto da pesquisa.

Em seguimento, será realizada a intervenção formativa – dado isso, a realização de encontros pedagógicos mediados pelo pesquisador em colaboração com o professor da turma, desenvolvendo atividades que problematizam a realidade concreta e possibilitem a apropriação crítica do conhecimento histórico.

Os conteúdos a serem aplicados junto aos anos/séries serão escolhidos em conjunto entre o pesquisador e o professor regente, com orientação do orientador e supervisão por parte da gestão escolar, respeitando os espaços e tempo sem que haja prejuízo no cronograma de ensino já determinado em calendário escolar.

Por fim, nesta etapa, ocorrerá a avaliação e reflexão crítica – que se dará pela análise das produções escritas, falas e registros dos estudantes, buscando identificar transformações qualitativas nas formas de compreender a história do Brasil de forma crítica e consciente.

Destaca-se que, como prática, a pesquisa será realizada em consonância com as normas éticas vigentes, respeitando o anonimato dos participantes, sendo que todas as etapas serão acompanhadas pelo professor orientador e o projeto submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-Presidente Prudente.

As técnicas e instrumentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa visam apreender o processo educativo em sua totalidade, privilegiando a observação participante, a realização de diálogos reflexivos com os sujeitos e a realização de entrevistas quando necessário o aprofundamento da coleta de dados ao longo do processo, garantindo uma análise qualitativa das práticas sociais e educativas por meio dos caminhos oferecidos pelo método materialista histórico-dialético (Marx, 2013). Entre os instrumentos previstos estão: observação participante, diário de campo, questionário diagnóstico e reflexivos, produções dos alunos, registros audiovisuais, entrevistas reflexivas.

Esses instrumentos de pesquisa serão utilizados de maneira articulada, buscando apreender o movimento de formação da consciência histórica crítica e materialista-dialética no interior da prática educativa, considerando tanto os aspectos objetivos da atividade escolar quanto os elementos subjetivos e reais expressos nas falas e produções de cada um dos participantes desta produção acadêmica. É importante salientar que todos os dados serão tratados de forma fidedigna (Lima Nunes; Viotto Filho; Rizo Salomão, 2018; 2022), respeitando todos os envolvidos, assim como a prática docente.

A análise dos dados será orientada pelo método dialético e terá como base a Pedagogia histórico-crítica e a Teoria histórico-cultural, que busca compreender o fenômeno educativo em sua totalidade mais concreta

e fundamentada assim possível, considerando as contradições entre a aparência e a essência, o individual e o coletivo, o particular e o universal. Neste viés, a interpretação dos resultados não se limita apenas à descrição por si dos fatos, logo, procurará revelar as ações históricas que configuram o processo educativo.

Assim, a pesquisa intervenção-formativa reafirma-se como uma prática científica crítica, formativa e transformadora, que não apresenta soluções padronizadas, mas constrói, junto à comunidade escolar, processos reflexivos capazes de enfrentar as determinações impostas pelo sistema capitalista. Nesse movimento, revela-se a potência dessa metodologia em contribuir para a emancipação humana e para a formação de sujeitos críticos e conscientes no âmbito da educação escolar.

O procedimento desta pesquisa se dará da seguinte forma analítica, sendo organizado em três momentos, sendo: análise diagnóstica, ou seja, identificação das concepções iniciais dos alunos sobre o ensino de História e sua relação com a realidade social.

Portanto, a análise será sustentada teoricamente por autores como Saviani (2007), Duarte (2004) e pelos fundamentos da teoria histórico-cultural (Vygotski; Luria e Leontiev, 2010), além do materialismo histórico-dialético Marx (Marx, 2004), (Gramsci, 2010), reconhecendo que a formação da consciência crítica é produto das relações sociais mediadas pelo conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: História e Desenvolvimento do Pensamento; Ensino de História e Consciência Crítica; História e Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; RIZO SALOMÃO, F. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos: Systematization of interventional-formative research: first discussions. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Campinas: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Trabalho vital na educação e visão crítica de ser humano e sociedade. In: VIOTTO FILHO, I. A. T. (org.). **Formação e atuação crítica e educação:** reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23–42. ISBN 978-65-265-0563-2.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Apresentação – processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEETHC. In: VIOTTO FILHO, I. A. T. et al. (org.). **Processo grupal e práxis científica educativa:** a história do GEIPEETHC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-48.

CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Júlia Piciula Peres
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Processos Formativos, Infância e Juventude

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, consolidou-se no Brasil como um direito fundamental das crianças e um dever do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Trata-se de um espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e formação humana, no qual a criança é reconhecida como sujeito histórico, cultural e de direitos. Nessa etapa, as experiências vividas no cotidiano da escola — em interação com outras crianças, adultos, espaços, tempos e materiais — são fundamentais para a construção de significados sobre o mundo e sobre si mesma. Como afirma Ostetto (2018, p. 60), "Na Educação Infantil, todo o cotidiano ensina, todo o contexto educa; as crianças aprendem sem hora e lugar marcados".

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, constituem um marco normativo essencial para orientar a organização curricular e as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. Elaboradas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as DCNEI têm como objetivo orientar a construção de currículos e propostas pedagógicas, respeitando as especificidades locais e as legislações dos sistemas de ensino (Brasil, 2010).

As DCNEI reafirmam uma concepção de Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Para tanto, organizam o currículo a partir de dois eixos estruturantes — as interações e as brincadeiras — compreendidos como bases das experiências educativas. A criança é concebida como sujeito ativo no processo de aprendizagem, curiosa, imaginativa e capaz de explorar, expressar-se e produzir cultura a partir de suas vivências. O documento define currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Observa-se que essa definição não se ancora em conteúdos ou objetivos previamente prescritos, mas na valorização das experiências e dos saberes das crianças como elementos centrais da ação pedagógica. No entanto, embora o termo "experiência" ocupe lugar central na organização curricular proposta pelas DCNEI, o documento não apresenta uma definição conceitual explícita do que compreende como experiência educativa.

Essa ausência torna-se particularmente evidente no tópico “Práticas pedagógicas da Educação Infantil”, no qual o documento afirma que as creches e pré-escolas devem estabelecer modos de integração das experiências a partir de suas identidades institucionais e escolhas pedagógicas (Brasil, 2010). Surge, assim, uma questão fundamental: o que pode ser compreendido como experiência no contexto da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil?

É nesse cenário que o conceito de experiência se apresenta como categoria central para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, extrapolando a visão tradicional de ensino como mera transmissão de conteúdos.

A noção de experiência possui uma trajetória teórica complexa, atravessando diferentes campos do saber. No âmbito da filosofia e da educação, John Dewey foi um dos primeiros autores a sistematizar uma concepção de experiência vinculada à aprendizagem, defendendo que toda educação genuína se funda na experiência vivida. Contudo, o autor adverte que nem toda experiência é, necessariamente, educativa, pois somente aquelas que promovem crescimento e continuidade contribuem para o desenvolvimento humano (Dewey, 1971).

Walter Benjamin, por sua vez, propõe uma leitura da experiência marcada por sua dimensão histórica, narrativa e estética. Para o autor, a modernidade produziu uma “pobreza de experiência”, decorrente da fragmentação do tempo e da aceleração da vida cotidiana (Benjamin, 1994). Em sua reflexão sobre a infância, Benjamin reconhece a criança como portadora de uma relação singular com o mundo, marcada pela repetição, pela imaginação e pela recriação constante da experiência, compreendendo-a não como algo incompleto, mas como expressão plena de um modo próprio de existir.

No campo da educação contemporânea, Jorge Larrosa (2002; 2018) retoma e aprofunda o debate sobre a experiência, compreendendo-a como aquilo que nos acontece e nos transforma. Para o autor, a experiência exige abertura, atenção e disponibilidade para ser afetado, o que implica resistir à lógica da pressa, do excesso de informação e da produtividade que atravessam as práticas escolares. Educar pela experiência, nesse sentido, significa criar condições para que o sujeito possa parar, escutar, sentir e refletir.

Maria Montessori também contribui significativamente para a compreensão da experiência no contexto da infância, ao diferenciar o simples experimentar do experienciar. Para a autora, a experiência implica contato profundo e contínuo com o real, constância, repetição e envolvimento significativo, sendo o modo como a atividade é realizada mais importante do que a quantidade de tarefas propostas (Montessori, 2019). Além disso, Montessori destaca o papel do ambiente, da imaginação e da mediação adulta na construção das experiências infantis, reconhecendo o adulto como parte do ambiente educativo e responsável por favorecer a autonomia e o desenvolvimento da criança.

As diferentes concepções de experiência apresentadas por Dewey, Benjamin, Larrosa e Montessori revelam tanto pontos de convergência quanto distinções teóricas importantes, evidenciando a complexidade do termo. No contexto da Educação Infantil, pensar a experiência implica reconhecer a infância como tempo de vivências, encontros e descobertas, em que o brincar, a imaginação, o corpo e a linguagem constituem formas legítimas de conhecimento. As práticas pedagógicas não podem, portanto, limitar-se à antecipação de conteúdos escolares, mas devem favorecer experiências significativas que integrem dimensão ética, estética, cultural e política da educação.

Refletir sobre a experiência na Educação Infantil também exige considerar o papel do professor e do ambiente educativo. A experiência educativa é sempre um encontro entre sujeitos — crianças e adultos — que se transformam mutuamente, mediado por espaços, tempos, materiais e relações. Nesse sentido, a escuta sensível, o olhar atento e a intencionalidade pedagógica tornam-se elementos fundamentais para reconhecer e

potencializar as aprendizagens que emergem do cotidiano.

Diante disso, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) enfatizem a importância das experiências no processo educativo, o documento não define claramente o termo, o que pode gerar interpretações divergentes na prática docente e esse é o problema dessa pesquisa. Ao investigar essa problemática, pretende-se contribuir para o aprofundamento teórico e pedagógico sobre a noção de experiência, oferecendo subsídios para a reflexão crítica das práticas educativas na Educação Infantil e para a efetivação dos princípios defendidos pelas DCNEI.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender, entre diferentes concepções de experiência, qual delas atende de forma mais consistente às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em, inicialmente, identificar autores que apresentam distintas concepções de experiência no campo da educação, selecionando aquelas que dialogam com as especificidades da Educação Infantil. Em seguida, busca-se relacionar as concepções de experiência selecionadas às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira etapa da pesquisa, será realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados acadêmicas, com o intuito de selecionar os escritos que comporão o corpus de análise. A busca será orientada pelos descritores “experiência” e, separadamente, o nome de cada autor selecionado para o estudo — Jerome Bruner, Jorge Larrosa e Maria Montessori. A escolha desses autores justifica-se por sua relevância no campo da educação e por suas contribuições teóricas para a compreensão da experiência nos processos educativos, especialmente no contexto da infância e da aprendizagem.

Essa etapa inicial da pesquisa mostra-se fundamental para mapear em quais escritos os autores abordam o conceito de experiência, possibilitando a seleção criteriosa dos textos que apresentam maior relevância e aderência aos objetivos do estudo. A partir desse mapeamento, serão escolhidos os materiais que efetivamente contribuirão para a análise proposta. Na sequência, os textos selecionados serão submetidos a uma leitura integral, sistemática e aprofundada, constituindo, assim, o corpus documental a ser analisado no desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda etapa, será realizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. A análise será desenvolvida em suas três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, serão organizados os documentos e definidos os critérios de análise; na exploração do material, serão identificadas unidades de registro e de contexto relacionadas ao conceito de experiência; e, por fim, no tratamento dos resultados, serão realizadas interpretações à luz do referencial teórico adotado.

Após a leitura e a análise dos textos, será utilizado o software ATLAS.ti como ferramenta de apoio à organização, codificação e categorização dos dados qualitativos. O uso do software possibilitará a sistematização dos excertos selecionados, a criação de códigos e categorias analíticas, bem como o estabelecimento de relações entre os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de experiência pelos autores analisados. Ressalta-se que o software não substitui o trabalho interpretativo do pesquisador, mas atua como recurso técnico que favorece a transparência, a organização e o rigor analítico do processo.

Na etapa seguinte, a partir das categorias construídas por meio da Análise de Conteúdo e

sistematizadas no ATLAS.ti, será realizada a análise comparativa das concepções de experiência identificadas nos textos de Bruner, Larrosa e Montessori. Essa análise permitirá selecionar as concepções que apresentam maior aproximação com as especificidades da Educação Infantil.

Por fim, atendendo ao terceiro objetivo específico da pesquisa, as concepções de experiência selecionadas serão relacionadas às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), buscando compreender em que medida tais concepções contribuem para a interpretação, a fundamentação e a efetivação das práticas pedagógicas orientadas por esse documento normativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Experiência; DCNEI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. DE; CAVALIERI BAZILLO, L. **Educação cósmica montessoriana:** a criança de 6 a 12 anos. Rio de Janeiro: Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2020.

BENJAMIN, W. et al. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infanti**l. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. M. E. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em http://basenacional-comum.mec.gov.br/ Acesso em: 18 ago. 2025.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan – abr. 2002.

LARROSA, J. **Tremores:** Ensaios sobre experiência. Tradução de Adriana Moraes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MONTESSORI, M. **Educação para a paz.** Tradução de Vera Pereira. 3. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

MONTESSORI, M. **O segredo da infância.** Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kírion, 2019.

MONTESSORI, M. **Para Educar O Potencial Humano**. [s.l.] Papirus Editora, 2003.

OSTETTO, L. E. Crianças, professores, educação infantil: por uma formação brincante. In: ARIOSI, C. M. F (org). **Pelo direito de brincar:** reflexões e experiências. 1. ed. Curitiba [PR]: CRV, 2018. p. 59 – 71.

PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lucilene Aparecida dos Santos
Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Processos Formativos, Infância e Juventude

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto, vinculado à linha de pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude, tem como objeto de estudo a intervenção do psicopedagogo no contexto escolar, a partir de uma perspectiva crítica, em busca de possibilitar mudanças de concepções de educadores que se encontram na escola de Ensino Fundamental e avançar na crítica às concepções e práticas biologizantes acerca das queixas de dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência da pesquisadora como psicopedagoga na proposição e execução de um projeto piloto de ação multidisciplinar, desenvolvido no ano de 2023, na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, na qual foi possível identificar diferentes formas de conceber o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” dos estudantes no contexto escolar. Além disso, a participação como aluna ouvinte no GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), da FCT/UNESP de Presidente Prudente, contribuiu significativamente para a construção de um olhar histórico-cultural sobre as queixas de dificuldades de aprendizagem que se apresentam na escola.

Autores como Souza (2009), Tanamachi (1997), Moyses e Collares (1996; 1997; 2013), Meira (2012, 2019), Asbahr (2012), Tuleski (2019), Franco (2020, 2022) e outros, têm contribuído com estudos críticos acerca do processo de patologização das queixas escolares, evidenciando o crescente processo de medicalização da educação escolar. Esses referenciais respaldaram o processo de intervenção psicopedagógica já realizado e sustentarão a análise e a sistematização dos resultados a serem desenvolvidos nesta dissertação de mestrado.

No intuito de compreender a educação escolar na perspectiva histórico-crítica, respaldamo-nos em Saviani (2011) e em outros autores da Pedagogia histórico-crítica, que analisam a educação escolar e seu processo de desenvolvimento sob o jugo da sociedade capitalista, bem como o papel do professor no exercício de seu trabalho educativo no interior da escola pública.

Para o autor, a natureza da educação está diretamente vinculada à compreensão da natureza humana, uma vez que o trabalho educativo do professor contribui para a construção dos pensamentos, dos sentimentos e da consciência dos estudantes. Este trabalho atua no plano das ideias, dos conceitos e dos saberes, contribuindo para a construção da segunda natureza humana, aquela construída historicamente, enquanto a primeira natureza é garantida desde o nascimento pela hereditariedade, que define a configuração biológica dos seres humanos.

Como aponta Saviani (2011), diferentemente dos animais, que garantem sua sobrevivência por meio da adaptação à natureza, o ser humano precisa transformá-la intencionalmente para criar as condições de sua subsistência.

Veja o que afirma Saviani (2011, p. 11),

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Portanto para Saviani (2011), da relação estabelecida com a natureza, os seres humanos produzem as condições materiais para sua subsistência de formas cada vez mais elaboradas e permeadas pela linguagem de significados sociais. Nesse processo são desenvolvidos os seus pensamentos conceituais, as representações mentais e subjetivas, produto ideal e decorrente da educação transmitida de geração a geração, sendo que esse processo de transmissão de ideias, conceitos, valores, costumes é reconhecido como uma forma de "trabalho não material". Nas palavras de Saviani (2011, p. 12) ao referir-se à educação,

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Conforme explica Saviani (2011), nesse processo de produção de trabalho não material, o homem produz saberes, ou seja, conhecimentos e é neste momento que se situa a natureza e a especificidade da educação. É importante enfatizar que essa produção de saberes transforma, portanto, a subjetividade humana, os seus pensamentos e consciência, sendo a educação imprescindível para a efetivação desse processo.

Para Saviani (2011) os conhecimentos historicamente produzidos pelo coletivo dos seres humanos ao longo da história, não são dados naturalmente a cada indivíduo. Para que cada sujeito possa se apropriar desse saber é preciso produzir meios que possibilitem o seu acesso e é justamente neste ponto que se encontra o papel da educação. Nessa perspectiva, Saviani (2011) esclarece que compreender a educação implica entendê-la como um processo amplo que produz conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, qualidades humanas que foram historicamente produzidas pela humanidade.

O ensino escolar, por sua vez, constitui-se como atividade social para viabilizar a transmissão dos saberes construídos pela humanidade e necessários a construção da segunda natureza humana, sendo que o papel social da escola é promover a socialização desse saber e disponibilizá-los aos estudantes por meio dos melhores caminhos possíveis para o adequado processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola.

Conforme Saviani (2011), o processo de transmissão dos conhecimentos sistematizados pelo coletivo da humanidade possibilita a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em uma direção humanizadora. Nessa perspectiva, o trabalho educativo do professor deve acontecer de forma direta e intencional, uma vez que é por meio da educação escolar que se desenvolve a humanidade nos seres humanos.

Para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem e o papel imprescindível do ensino dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem, teremos como referência os fundamentos de Vigotski (2009; 2018). O autor afirma que embora sejam processos distintos, o desenvolvimento e a aprendizagem se influenciam mutuamente, sendo que a aprendizagem da criança inicia muito antes de adentrar na escola (Vigotski, 2010). Para que possamos relacionar o nível de desenvolvimento à capacidade de aprendizagem, é necessário tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial da criança.

Vigotski (2010) compreende o nível de desenvolvimento efetivo como as atividades que a criança consegue realizar de forma independente, enquanto que o nível de desenvolvimento proximal relaciona-se às atividades que a criança precisa do auxílio de um adulto para realizar, portanto podemos entender que programas de ensino que se baseiam apenas no que as crianças já sabem, pouco contribuem para a sua aprendizagem.

Vigotski (2010) considera que a aprendizagem, quando bem organizada, ativa o desenvolvimento de

funções propriamente humanas (linguagem, memória, atenção, imaginação, sentimentos), as quais não poderiam se desenvolver por si mesmas. Logo, podemos afirmar que a aprendizagem promove um desenvolvimento que engendra a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cada vez mais complexos e qualitativamente superiores. O autor reitera que "a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente" (Vigotski, 2012, p. 115).

Assim, torna-se necessária a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações, e a finalidade da educação consiste em selecionar os conhecimentos fundamentais que precisam ser apropriados pelos seres humanos. Para tanto, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entre outros construídos pela humanidade, assumem papel central, bem como a utilização dos melhores recursos metodológicos para alcançar os objetivos da aprendizagem, sendo o trabalho pedagógico e psicopedagógico imprescindíveis nesse processo.

Portanto, a necessidade de que as novas gerações tenham acesso e se apropriem dos conhecimentos já produzidos e sistematizados historicamente justifica o papel social da escola. No entanto, uma questão fundamental da educação escolar refere-se à necessidade de organizar as formas mais adequadas de ensino dos conhecimentos, sem perder de vista a quem se ensina, no qual o planejamento pedagógico se alicerça na tríade conteúdo-forma-destinatário (o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar), para que, de fato, a aprendizagem se efetive.

Em vista disso, a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia Histórico-Cultural evidenciam o papel do ensino na superação do saber do senso comum em direção ao saber mais elaborado sendo que o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e, ato contínuo, da consciência humana, necessita da aprendizagem escolar, tal como esclarece Martins (2013) ao explicar o processo de desenvolvimento do pensamento humano, enfatizando a educação nesse processo.

Para Martins (2013), é importante esclarecer que a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica partem da mesma base filosófica (materialismo histórico-dialético) e defendem que mesmo que os sujeitos tenham todas as bases biológicas para desenvolverem, estas não são garantias para a formação da segunda natureza humana, somente a educação possibilitará a efetivação desse processo.

Assim sendo, promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos é o papel da educação escolar e a psicopedagogia, conforme temos defendido, pode contribuir para esse processo e desnaturalizar pressupostos presentes na educação tradicional que preconizam uma visão biologizante dos seres humanos, sendo que a Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica são teorias imprescindíveis para a realização dessa tarefa no trabalho da psicopedagoga.

Lamentavelmente, tem sido frequente a presença de estudantes que não se apropriam qualitativamente dos conteúdos escolares, especialmente das habilidades de leitura e escrita. Como decorrência desse processo, observa-se um fenômeno social marcado pelo crescente encaminhamento de alunos com queixas de problemas de escolarização aos serviços de saúde.

Esse movimento tem resultado na emissão de sucessivos diagnósticos médicos – como TDAH, TOD e transtornos específicos de aprendizagem em leitura e/ou escrita, bem como na prescrição de medicamentos, atribuindo ao campo médico a explicação e a solução para as dificuldades de aprendizagem. Tal dinâmica alimenta o processo de medicalização da educação escolar, conforme apontam Meira (2012; 2019), Franco (2020; 2022) e Tuleski (2019), entre outros autores da Psicologia e da Pedagogia.

Assim, acaba-se por reduzir as dificuldades de aprendizagem escolar a aspectos de natureza biológica, desconsiderando os contextos social, escolar, familiar, cultural e econômico aos quais os alunos estão submetidos. Tal reducionismo biológico engendra os processos de culpabilização e patologização das queixas

escolares, como afirma Meira (2019).

No entanto, o respaldo teórico e metodológico ancorado na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica pode nos ajudar a rever esse processo de naturalização, biologização, patologização dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar.

Além disso, a presente pesquisa pretende compreender as queixas de aprendizagem a partir de seus múltiplos determinantes, bem como identificar possibilidades de intervenção nessa realidade através do trabalho interventivo-formativo do psicopedagogo, conforme proposto por Viotto Filho (2018), em atuação junto à escola.

Nesse processo, busca-se proporcionar aos professores situações de reflexão crítica que favoreçam a tomada de consciência sobre a sua própria realidade e sobre o trabalho educativo que desenvolvem. Enfatiza-se, assim, a apropriação de conhecimentos críticos da Pedagogia e da Psicologia, de modo que os docentes possam apreender a realidade objetiva dos alunos para além de sua aparência imediata e, coletivamente, transformá-la por meio do processo educativo escolar.

Com esta pesquisa, defenderemos a atuação do psicopedagogo como um profissional com possibilidades de auxiliar o professor na superação de concepções biologizantes acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, objetivo deste estudo é descrever e analisar as contribuições teóricas e metodológicas de um processo de intervenção formativa crítica, realizado pelo psicopedagogo junto aos professores de uma escola pública de Ensino Fundamental de Presidente Prudente, e suas implicações na prática do professor.

Para tanto, o estudo buscará contextualizar historicamente e compreender o trabalho educativo do psicopedagogo enquanto área do conhecimento e campo de atuação na escola. Pretende-se, ainda, caracterizar as queixas de dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, a partir do modelo biológico e do modelo social, tomando como referência a concepção histórico-cultural da linguagem escrita e a noção de crise na transição escolar.

Ademais, o estudo propõe analisar o processo de intervenção formativa realizado pelo psicopedagogo no contexto escolar, bem como examinar as concepções dos professores acerca da queixa escolar de dificuldade de aprendizagem antes e após o processo de intervenção, à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, busca-se apresentar as contribuições do processo de intervenção formativa psicopedagógica para a prática pedagógica em sala de aula e para a educação escolar como um todo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interventiva e formativa.

Inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o percurso histórico da Psicopedagogia no Brasil para compreender o trabalho educativo do psicopedagogo como área do conhecimento, a partir de levantamento em bancos de dados de dissertações, teses e artigos e outras publicações. O objetivo é mapear as produções acadêmicas existentes sobre a temática.

Num segundo momento, será realizada a descrição do processo de intervenção-formativa realizada pela psicopedagoga no contexto escolar, através de uma pesquisa documental nos prontuários dos alunos de 3° e 4° ano com queixas de dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização encaminhados para a equipe multidisciplinar da SEDUC/Pres. Prudente durante o período de 2024 a 2025. Serão respeitados os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações.

Esses prontuários contêm registros do acompanhamento dos casos, incluindo: identificação e descrição da queixa escolar, visitas à escola, acolhimento da demanda, entrevistas com gestores e professores, entrevistas e orientações às famílias, análise de prontuário e histórico escolar, análise de produções escolares,

observação do aluno no ambiente escolar, devolutiva à escola e proposição de estratégias, bem como acompanhamento do caso.

Na sequência, serão analisadas as concepções dos professores sobre a queixa escolar de dificuldade de aprendizagem antes e após o processo de intervenção, a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia histórico-cultural, em intermediação com a Pedagogia histórico-crítica.

Posteriormente, com o intuito de ilustrar e aprofundar a discussão, será desenvolvido um estudo de caso relativo a um professor participante do processo de intervenção formativa realizado pela psicopedagoga na escola. O caso será selecionado com base na identificação de elementos que evidenciem reflexão e transformação nas concepções docentes acerca das queixas escolares e das dificuldades de aprendizagem observadas, ao longo do processo formativo.

O processo de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018) e análise dos dados produzidos ao longo do estudo, serão analisados pelos princípios do método materialista histórico-dialético, com respaldo nos fundamentos da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. Esses princípios metodológicos serão aprofundados no capítulo dedicado ao método da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Queixas escolares; Intervenção psicopedagógica; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural; Materialismo histórico- dialético.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S.F. **Novas velhas explicações sobre o fracasso escolar.** In: Viotto Filho, I.A.T. e outros (Orgs). Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui: Boreal, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp) **Código de Ética da ABPp**. São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acesso em 12 jul 2024.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas:** as avaliações de inteligência. **Revista Psicologia.** São Paulo: USP, nt.7, vol.1, 1997.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Controle e medicalização da infância:** controlar é preciso. Número 1 ano 1. Temas em destaque. 2013. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090. Acesso em 04 out. 2025.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (**A Patologização da Educação). Série Ideias, S. Paulo, FDE, 25-31. 1994.

FRANCO, A. de F.; TULESKI, S. C.; MENDONÇA, F. W. Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 177–197, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64390. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64390. Acesso em: 4 out. 2025.

FRANCO, A. de F.; TULESKI, S. C.; MENDONÇA, F. W. **Medicalização da infância: avanço ou retrocesso.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 38–59, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8289. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8289. Acesso em: 4 out. 2025.

LEONTIEV, A., 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo / Alexis Leontiev** ; (tradutor Rubens Eduardo Frias), 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. Os Fundamentos Psicológicos Da Pedagogia Histórico-Crítica E Os Fundamentos Pedagógicos Da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, Ligia Marcia. **Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Socioistórica.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MEIRA, M.E.M. **Incluir para continuar excluindo:** A produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.;

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000100014. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014. Acesso em: 20 nov. 2025.

TULESKI, S.C. **A exclusão dos "incluídos":** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDEUM, 2012.

MEIRA, M.E.M. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. In: TULESKI, S.C., FRANCO, A.F.(Orgs.) **O lado sombrio da medicalização da infância:** possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro. NAU Editora, 2019.

NUNES, R.; ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO, I.; RIZO SALOMÃO, F. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos: Systematization of interventional-formative research: first discussions . **Revista Cocar,** [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921. Acesso em: 9 ago. 2024.

OLIVEIRA, B. A. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas - SP. Autores Associados, 1996.

SALOMÃO, F. R., VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural: avançando às concepções biologizantes e naturalizantes acerca do desenvolvimento humano. In: VIOTTO FILHO, I. A. T, NUNES, R. L, RINALDINI, L, SALOMÃO, F. R., FÁTIMA, C. R. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural e formação humana:** reflexões sobre o trabalho educativo crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SALOMÃO, F. R., VIOTTO FILHO, I. A., NUNES, R. L. As contribuições da THC para avançar às concepções biológicas e psicologizantes nas queixas escolares. Revista GESTO-DEBATE, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 21, p.369-382, jan/dez 2022. Disponível em https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/download/17186/11395/. Acesso em: 03 ago. 2024.

SALOMÃO, Fabiane Rizo. **Processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo diante as queixas de dificuldades escolares:** contribuições da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presi-dente Prudente, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/20cb0bcb-fd7f-4903-a12f-

5e7c69569e01. Acesso em: 20 nov. 2025.
SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Valeria Garcia da; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzales; ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). **Pesquisas em queixa escolar:** desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: EDUEM, 2012, p. 51-82.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA. M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p.179- 182. jan/jun-2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021

SOUZA, M.P.R. (2005). **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar.** Estilos Da Clínica. pp.82-107, 2005. Disponível: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v10i18p82-107. Acesso em: 04 out. 2025.

TANAMACHI, E. R. **Visão Crítica de Educação e de Psicologia:** elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. (Tese de Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. UNESP-Marília, 1997.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W.; FERRACIOLI, M. U.; EIDT, Nadia Mara. Tem Remédio Para A Educação? Considerações Da Psicologia Histórico-cultural. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 154–177, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5863. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5863. Acesso em: 4 out. 2025.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich). **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução]. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed Rio de Janeiro : E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; DOS SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. **Processo grupal e práxis científica educativa:** a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: **Processo grupal e práxis científica educativa.** (Viotto Filho, Nunes e Outros). São Carlos: Pedro & João, 2018.

MOVIMENTO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS

Marcely Gonçalves
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Processos Formativos, Infância e Juventude

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa aqui posto, leva em consideração o Movimento Internacional de Cidades Educadoras, fomentado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). O movimento teve seu início em 1990, na cidade de Barcelona, a partir realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, organizado pela Câmara Municipal de Barcelona, a qual já havia adotado a concepção de Cidade Educadora em 1989, por considerá-la uma proposta inovadora, capaz de integrar a "[...] educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam [...]" (AICE, 2013, p. 19).

O Movimento Internacional de Cidades Educadoras leva em consideração uma abordagem integradora, constituindo-se em um sistema formado por diversas esferas da cidade, que atuam em conjunto e por meio de ações combinadas para fornecer bem-estar aos moradores. Logo, o conceito de Cidade Educadora é estabelecido em uma base flexível, repleta de dinamicidade, encontrando-se em constante transformação e evolução (Bernet, 1990). Levando em conta que, "A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento" (Gadotti, 2009, p. 40).

As Cidades Educadoras buscam assim, garantir um processo educativo que perpassa todas as fases da vida, visto que a formação do ser humano não ocorre somente dentro de instituições formais de ensino, pois "A educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional" (AICE, 2020, p. 05). Diante disso, o movimento se mostra potencialmente capaz de impactar no desenvolvimento dos cidadãos, desde a infância, portanto, se faz pertinente pensar o desenvolvimento das crianças em contextos de Cidades Educadoras, sobretudo da Primeira Infância (crianças de 0 a 6 anos de idade).

É ainda durante a Primeira Infância que a inteligência da criança passa a ser formada e que suas habilidades são descobertas, neste período os pequenos possuem uma mente inconsciente, mas não inferior, que gradativamente passa a ser consciente. Dessa forma, é importante que a criança dessa faixa etária possua acesso à cidade, às produções culturais, aos espaços, às relações intergeracionais e às experiências não-formais e informais de educação que visem uma formação para a vida, valorizando as características da Primeira Infância (Brasil, 2016).

Pensando nisso, é possível pontuar alguns questionamentos a respeito do tema aqui posto: 1) Como a cidade influencia no desenvolvimento da Primeira Infância? 2) Quais podem ser as contribuições do Movimento Internacional de Cidades Educadoras para o desenvolvimento da Primeira Infância? e 3) Que tipo de iniciativas voltadas a essa faixa etária são realizadas por Cidades Educadoras brasileiras? Através de tais questionamentos, surge o problema dessa pesquisa, que se trata do possível papel desempenhado pelo Movimento Internacional de Cidades Educadoras no desenvolvimento da Primeira Infância, nas cidades brasileiras integrantes da AICE.

Este problema demanda uma compreensão a respeito da concepção de Primeira Infância, pois no

âmbito de estudos relacionados a educação existem diferentes pensamentos e abordagens. Tendo isso em vista, optou-se pela abordagem montessoriana para pensar sobre essa etapa de vida da criança, escolha essa que se deu por conta da aproximação entre o que a pedagoga italiana acredita e o que as Cidades Educadoras se propõe a oferecer, em suma: uma educação para a vida, e não uma redução da vida a instituições formais de ensino que limitam as atividades espontâneas da criança (Montessori, 2018; AICE, 2020).

Com isso, a pesquisa possui como objetivo compreender como o Movimento Internacional de Cidades Educadoras pode contribuir para o desenvolvimento da Primeira Infância, nas cidades brasileiras integrantes da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), considerando a perspectiva montessoriana a respeito dessa faixa etária.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui posto adota a abordagem qualitativa, que se preocupa em explorar e compreender os significados de fenômenos e/ou conceitos, atribuídos por indivíduos ou grupos, a respeito de questões sociais e experiências vividas (Creswell; Creswell, 2021; Gil, 2021). Além disso, pode ser compreendida como uma pesquisa bibliográfica, ou seja, "´[...] elaborada com base em material já publicado" (Gil, 2022, p. 44). Material este, que pode ser composto por pesquisas já publicadas, artigos científicos, livros, dissertações, teses, revistas, anais de eventos e jornais (Gil, 2022; Severino, 2017).

Neste caso, a pesquisa aqui posta estabelecerá como fonte bibliográfica documentos disponibilizados pela AICE por meio de seu web site, bem como pelo Bando Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE), como a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), declarações de congressos, artigos de revistas, entre outros. Além dessas fontes, serão utilizados livros de Maria Montessori (2017; 2018; 2021; 2023) para a construção da fundamentação teórica da pesquisa, os quais foram escolhidos com base em suas contribuições para a compreensão da concepção montessoriana de Primeira Infância, e dos aspectos que permeiam o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, o que se deu através da Leitura Exploratória (Gil, 2019; 2022) das obras, ou seja, leitura dos prefácios, índices, notas de rodapé e referências bibliográficas.

Ademais, deve-se destacar que para a análise de dados serão utilizadas fontes bibliográficas encontradas por meio de uma Revisão Bibliográfica a respeito da concepção de Montessori sobre a Primeira Infância e seu desenvolvimento. Para a realização da revisão bibliográfica, serão adotadas as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). A escolha por essas bases de dados se deu devido ao caráter multidisciplinar presente em cada uma, visto que ao tratar-se das premissas montessorianas a respeito da Primeira Infância e de seu desenvolvimento, existe a possibilidade de surgir trabalhos que não estejam restritos somente ao campo da educação.

Após o desenvolvimento da Revisão Bibliográfica destacada anteriormente, objetiva-se relacionar a concepção de Montessori sobre Primeira Infância com o Movimento Internacional de Cidades Educadoras, através de uma aproximação entre as premissas montessorianas e os princípios das Cidades Educadora. Para isso, será adotada a Análise Textual Discursiva (ATD), composta por três etapas principais, sendo elas: 1) Unitarização; 2) Categorização; e 3) Captação do Novo Emergente.

Pensando nas necessidades específicas da pesquisa aqui proposta, as etapas contemplarão os seguintes aspectos procedimentais: Antes de iniciar de fato o processo de análise, será realizada a Delimitação do Corpus da pesquisa, ou seja, o conjunto de documentos que será utilizado para a construção da ATD (Moraes; Galiazzi, 2020). O corpus da pesquisa será composto pelos materiais provenientes da Revisão Bibliográfica –

sobre as premissas de Montessori a respeito da Primeira Infância e de seu desenvolvimento – que haverá sido construída anteriormente. Vale ressaltar que, nesta etapa o corpus é construído progressivamente, de forma a atingir sua saturação, isto é "[...] quando a introdução de novas informações na análise não produz modificações nos resultados" (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 39). Portanto, a busca realizada durante a Revisão Bibliográfica será retomada sempre que necessário ou quando houver alguma notificação de novas publicações registradas nas bases de dados utilizadas.

Após a Delimitação do Corpus, inicia-se a Unitarização, em que serão selecionados fragmentos do corpus, os quais irão surgir durante a leitura integral e cuidadosa dos materiais, tendo em mente o objetivo que se busca alcançar com a pesquisa. Além disso, é importante frisar que "É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude" (Moraes, Galiazzi, 2020, p. 40). Assim, com os fragmentos retirados dos textos – considerando o contexto das produções – serão construídas as unidades de sentido (também chamadas de unidades de significado ou de análise).

Moraes e Galiazzi (2020), ressaltam a importância de codificar as unidades de sentido para que seja possível compreender o material de origem do fragmento utilizado, ou seja, sua unidade de contexto. Portanto, os textos de origem, provenientes da Revisão Bibliográfica, serão identificados por números e suas respectivas unidades de sentidos serão indicadas por letras. Dessa forma, o material 1 será responsável pelas unidades 1A, 1B, e assim por diante; já o material 2 será responsável pelas unidades 2A, 2B, e assim consecutivamente.

Posteriormente, será realizada a etapa de Categorização. Entretanto, essa se fará presente já na Unitarização, uma vez que serão adotadas categorias a priori para a pesquisa aqui proposta. Neste caso, as unidades de sentido devem ser separadas levando em conta as categorias previamente estabelecidas, as quais serão compostas pelos três tópicos de discussão presentes na Carta das Cidades Educadoras: 1) O Direito à Cidade Educadora; 2) O Compromisso da Cidade; e 3) Ao serviço Integral das Pessoas (AICE; 2020).

Após a separação das unidades de sentido, de acordo com as categorias a priori, essas serão constantemente comparadas entre si, chegando a "[...] agrupamentos de elementos semelhantes" (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 44), passando assim por um processo de afunilamento, dando origem às categorias iniciais, ou seja, quando unidades de sentido apresentam interpretações semelhantes, portanto são fundidas em uma categoria, sendo representada por uma palavra-chave (Silva; Schneider, 2024).

Tendo em vista que o processo de categorização se trata de um processo progressivo e contínuo, marcado por idas e vindas aos materiais, fragmentos e unidades de sentido, é necessário a construção de categorias intermediárias, em prol de retomar as categorias resultantes do primeiro momento de categorização, sintetizando aquelas que apresentam semelhanças entre si. Dessa forma, será possível chegar às categorias finais, isto é, a captação do novo emergente. Que na proposta aqui posta, apresentará a relação entre as premissas de Montessori e os princípios do Movimento Internacional de Cidades Educadoras.

Com as categorias finais estabelecidas, será possível desenvolver a escrita dos Metatextos, os quais são compostos "[...] pelas interpretações decorrentes do processo de análise do conjunto de textos/discursos [...]" (Silva; Schneider, 2024, p. 12). É importante ressaltar que a estruturação dos metatextos inicia-se ainda na Unitarização, em que uma estrutura básica deve ser definida. Posteriormente, durante a categorização é possível construir textos parciais que gradativamente serão mais bem argumentados.

Por fim, deve-se frisar que durante a produção dos Meta textos, as iniciativas de cidades educadoras brasileiras levantadas em uma seção anterior da pesquisa, serão retomadas, visando evidenciar de que forma essas contribuíram para o desenvolvimento da Primeira Infância, levando em conta as premissas de Montessori (interpretadas a partir dos materiais resultantes da revisão bibliográfica) e os princípios das Cidades Educadoras, relacionados por meio da ATD.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora; Primeira Infância; Montessori; Educação Não-Formal.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras.** Barcelona, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 22 abr. 2025

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Barcelona, 2013. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Brasília (DF), 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BERNET, Jaume Trilla. Introducción. In: **La Ciudad Educadora** = La Ville Éducatrice. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. 1990. p. 13-21. Disponível em: http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do. Acesso em: 01 mai. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. E-book.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em Processo. São Paulo: Ed, L. 2009. E-book.

GIL, Antonio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7º ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2020. E-book.

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança: pedagogia científica**. 1ª ed. São Paulo: Kírion, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A Formação do Homem**. 1ª ed. São Paulo: Kírion, 2018.

MONTESSORI, Maria. **A Mente da Criança:** Mente Absorvente. 1ª ed. São Paulo: Kírion, 2021.

MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância**. [s.l]: ALEMAR S.A.S. 2023. E-book.

SILVA, José Fonseca da. SCHNEIDER, Henrique Nou. **Tutorial Análise Textual Discursiva** (baseado na obra de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi). Grupo de Estudo e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED). São Cristóvão, 2024. E-book.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book.

FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA MILITÂNCIA POLÍTICA NO MST: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA E SOCIAL

Marisa de Fatima da Luz
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Processos Formativos, Infância e Juventude.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa busca analisar a produção da consciência crítica do militante intelectual orgânico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) enfatizando a sua trajetória social-política e educacional, luta pela Reforma Agrária e melhoria da vida no campo e a apropriação de teorias críticas e do método materialista histórico-dialético nesse processo de formação e desenvolvimento. As reflexões teóricas pedagógicas têm base na Pedagogia Freiriana, Pedagogia do Movimento Sem Terra e Pedagogia histórico-crítica e ainda, no âmbito da compreensão do psiquismo humano, tomamos a Teoria histórico-cultural como base fundamental. Tais escolhas teóricas se justificam pelo seu teor crítico e base no método histórico-dialético.

A tese a ser defendida enfatiza a importância da educação escolar crítica aliada à militância política no MST no processo de formação do sujeito militante reconhecido como intelectual orgânico dotado de consciência crítica e transformadora do real e que se diferencia pela compreensão da luta social pela terra e Reforma agrária como caminho para a superação da sociedade capitalista.

Em conformidade com a Pedagogia Freiriana na sua amplitude educacional, sobretudo no que se refere à educação como processo de conscientização dos seres humanos para ler o mundo (Freire,1983, 1977,1979) em que se encontram e, ao mesmo tempo, por meio da Pedagogia do Movimento Sem Terra (Caldart, 2010, 2012) e Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1986; 2001) que reconhecem a educação como essencial na formação dos seres humanos em direção à sua humanização e transformação da sociedade, assumindo a educação como o ato de produzir histórica e coletivamente a humanidade nos seres humanos e, ato contínuo, a participação como militante nos movimentos sociais críticos como caminho para a transformação da sociedade desde a sua estrutura, dinâmica e modo de produção. Para a Teoria Histórico -cultural, o processo de emancipação humana requer enfatizar a educação escolar como pressuposto fundamental para a humanização dos seres humanos junto a necessidade de apropriação dos conhecimentos acumulados pelas ciências exatas, biológicas, humanas e sociais, como essenciais para a construção do pensamento conceitual junto aos estudantes (Vigotsky, 1996; 2001a; 2001b).

Não há formação da consciência humana apartada da realidade concreta e objetiva. Nesse sentido, há que se garantirem vivências educativas desde a escola e fora dela, no interior das comunidades que vivem no campo e em outras comunidades organizadas, pois é o trabalho, essa atividade vital e criadora realizada pelos seres humanos (Marx, 2004), que se torna a base para a efetivação de uma educação reconhecida como

práxis transformadora.

Aliada a construção e defesa do direito à educação de forma ampla, desde o acesso a escola básica e direito de chegada na universidade, desejamos contribuir para o desenvolvimento de estratégias teórico-filosóficas, psicológicas e pedagógicas que possam materializar a formação dos sujeitos militantes por meio de uma base unitária que integre trabalho, ciência e cultura e participação nos movimentos de luta pela terra e da Reforma Agrária, notadamente na práxis produzida no MST, tendo em vista a construção de uma consciência crítica de natureza coletiva e voltada à transformação social.

Salienta Caldart (2010, p.65) que o trabalho educativo emancipador deve ser construído desde as escolas do campo, como também nos acampamentos do MST e em outros espaços sociais de formação humana engendrados no bojo da luta pela transformação social, pois "a educação acontece na dialética entre a transformação das circunstâncias e a autotransformação que esse processo provoca e exige (acontece na práxis)". Para a autora, à medida que a escola se aproximar dos movimentos e práticas sociais emancipatórias e, em alguma medida, estabelecer interlocução e participação dos sujeitos, o processo de aprendizagem dos estudantes, certamente, tornar-se-á mais denso e coroado pela práxis transformadora do real.

Para Viotto Filho (2019) nos respalda e nos orienta a avançarmos em nossas reflexões críticas ao pensarmos a escola numa perspectiva de escola-comunidade; uma escola que atenda às necessidades dos filhos das classes trabalhadoras da cidade e do campo e que engendre condições reais de construção da consciência crítica dos estudantes por meio da apropriação de conhecimentos humano genéricos e, simultaneamente, por meio da interlocução, vivência junto aos movimentos sociais populares organizados, considerando que o ser humano constitui-se como síntese de muitas determinações sociais e educativas.

Compreendemos que o acesso a processos formativos que garantem a transmissão e assimilação dos conceitos inerentes às diferentes ciências, às artes, letras, literatura, história e filosofia dentre outras objetivações genéricas Duarte (1993; 2013), aliados à participação militante nos movimentos sociais críticos tais como o MST, possibilita aos sujeitos militantes constituírem-se como intelectuais orgânicos do movimento e atuantes no âmbito da formação e da luta revolucionária de transformação social. Nesse sentido, a ampliação qualitativa e complexificação dos pensamentos, sentimentos, linguagem e consciência dos sujeitos militantes possibilita uma compreensão subjetiva coerente, crítica e fidedigna da realidade objetiva, para que possam realizar análises realistas de sua condição e situação social e avançarem, conscientemente, no processo de transformação social para conquistarem, coletivamente, novas possibilidades de vida, trabalho, educação e saúde no interior de uma nova sociedade que supere a sociedade do capital e estruture-se como uma nova sociabilidade de natureza emancipada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa é de natureza social e histórica e como salienta Minayo (2000) trata-se de um processo de construção em que os sujeitos da investigação possuem consciência histórica. Esse fato, segundo a autora, torna o ato de pesquisar uma ação coletiva em que todos os sujeitos envolvidos no processo devem ter voz e vez, pois todos dão sentido às suas atividades, emitem e interpretam os significados das palavras, constroem e participam de vivências essenciais para o seu processo de desenvolvimento e humanização.

Os sujeitos da pesquisa serão militantes ativos do MST que realizaram o processo de escolarização desde a escola básica até a universidade (graduação e pós-graduação). Trazemos a defesa do encontro de quatro teorias de base crítica e histórico-dialética, sendo três delas de natureza pedagógica (Pedagogia Freiriana, Pedagogia do Movimento Sem Terra e Pedagogia histórico-crítica) e, uma quarta teoria, de natureza psicológica

(Teoria histórico-cultural).

O encontro dessas quatro teorias, iluminadas pela teoria social marxiana e pelo método materialista histórico-dialético (Marx, 2011), nos ajudam a pensar a importância da educação desde o interior da escola básica até a universidade, em diálogo com a militância política e a prática social dos movimentos organizados como o MST, no processo de desenvolvimento da consciência crítica e de totalidade social do sujeito militante e seu papel no processo de transformação radical da sociedade capitalista.

Serão objeto de análise os conteúdos advindos de entrevistas, observações e registros realizadas com sujeitos militantes que chegaram à universidade, assim como, serão analisadas suas práticas sociais como militante no interior do MST e sua trajetória como estudante da educação escolar desde a escola básica a universidade. Para a pesquisa, faremos o uso de observação das ações do cotidiano do MST e da atuação dos militantes intelectuais orgânicos, seja em espaços formais e não formais, em atividades organizadas coletivamente ou mesmo espaços de apropriação de conhecimento (estudos coletivos, cursos, marchas, ocupações). Durante o processo de observação, os dados serão sistematizados em diário de campo, sendo que conteúdos de conversas informais e situacionais com os sujeitos serão objeto de registro pela pesquisadora.

Os materiais bibliográficos de consulta para a realização da pesquisa serão teses, dissertações e livros, enfatizando os trabalhos produzidos por pesquisadores do GEIPEEthc que discutem processos de construção da consciência crítica por meio da atividade social, apropriação da cultura e práxis social transformadora da realidade. Os dados coletados e construídos ao longo do processo de pesquisa, serão analisados por meio de estudo analítico interpretativo tendo por base o método materialista histórico-dialético e os pressupostos teóricos da Teoria histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, Pedagogia freiriana e da Pedagogia do movimento Sem Terra.

Ao longo do processo de investigação, queremos enfatizar o diálogo, as reflexões e debates coletivos, evidenciar as atividades sociais concretizadas nas lutas coletivas, com objetivo de compreendermos, o mais fidedignamente possível, o processo de construção da consciência dos sujeitos militantes sociais do MST, no sentido de resgatar o ser humano como sujeito social que aprende e se desenvolve permanentemente e busca um bem coletivo, a humanização de todos e a emancipação da sociedade

Todos os dados coletados, desde as observações, registros e entrevistas, com os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, serão objeto de análise por parte do pesquisador e ficarão sob sua guarda e responsabilidade

PALAVRAS-CHAVE: Consciência crítica; Militante no MST; Educação e movimentos sociais; Educação escolar.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.
_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.
. A individualidade para-si: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados,2013.
_____. Vigotski e o aprender a aprender. Campinas: **Autores Associados**, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983. _____Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.
_____ **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.
_____**Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
_____ **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2001.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1996.
_____ **Obras escogidas.** Tomo IV. Madri: Visor, 2001a.
_____ **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social.** Tese de Livre docência - Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP-Presidente Prudente: Presidente Prudente, 2019.



unesp
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

linha de pesquisa 4

Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública

PARCERIA COLABORATIVA ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: ESTUDOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS
RENATA PORTELA RINALDI
JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI
Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

1 INTRODUÇÃO

O estudo será desenvolvido no interior da linha de pesquisa Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS). Foi originado a partir do projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) "Universidade e escola: oportunidade de diálogo e parceria colaborativa diante dos desafios no cenário pós-pandemia".

Nesta vertente e localizada no campo de estudos sobre a formação de professores, a dinâmica da relação entre a escola pública e a universidade, durante o ECSO, configura o objeto de estudo, considerando que escola e universidade podem trabalhar juntas; que os saberes docentes podem ser produzidos nessa interação; que os diferentes contextos e desafios impostos a prática pedagógica podem compor conteúdos de estudo colaborativo para a formação inicial de futuros professores, bem como para a formação continuada de professores experientes. Desse modo, o problema da pesquisa está centrado na complexidade de estabelecer parcerias efetivas e colaborativas entre escola e universidade para a qualificação da formação docente capaz de lidar com os desafios contemporâneos que assolam a prática pedagógica, procurando responder: quais as perspectivas e desafios no estabelecimento da parceria entre a escola pública e a universidade?

Defende a necessidade e a importância de estabelecer uma relação dialógica entre essas instituições, de modo que todos os agentes envolvidos possam ao mesmo tempo que aprendem contribuir para sua própria formação. Parte do pressuposto de que a formação docente qualificada exige parceria colaborativa entre escola e universidade, especialmente em um cenário de adversidades que demandam adaptações pedagógicas urgentes (Gatti, 2010 e Cunha, 2000). Nesse sentido, compreende-se a formação como aquela que considera o conhecimento inerente à ação do indivíduo, às práticas e saberes historicamente acumulados capazes de transformar a realidade (Vygotsky, 2007) e que se torna um processo de transformação identitária, onde conhecimentos, experiências e engajamento político se entrelaçam para responder aos desafios da educação pública e para contribuir com a qualidade do ensino.

Contudo, desde a década de 1990, essa formação tem passado por reestruturações que impactam diretamente o agir docente e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes. No contexto legal, algumas

diretrizes para a formação de professores foram aprovadas e revogadas em curto espaço de tempo, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 (Brasil, 2015) e Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Para Brandt e Hobold (2023), ambas e respectivamente, apresentavam concepção sócio-histórica e produtivista. Em 2024, foi implementada nova normativa, a Resolução CNE/CP nº 4, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, que justifica a necessidade de rever as diretrizes a partir dos resultados revelados pelo MEC, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade, 2023), o que reforça a ideia de que as avaliações têm conduzido a discussão acerca da formação de professores.

1.1 O papel da escola pública e do ECSO na formação de professores: uma revisão de literatura

A investigação foi iniciada em abril de 2024 e concluída em junho do mesmo ano. Faz-se necessário elucidar que o conceito de parceria se refere ao propósito de colaboração entre as instituições, em um caráter dialógico e não se aplica à relação exploratória do fenômeno mais-valia (Marx, 2013). Nesse sentido, concebemos a colaboração como àquela "[...] que os participantes (professores, formadores da educação básica, pesquisadores e licenciandos) assumem papéis de natureza colaborativa em que cada um tem o que aprender com o outro e em que a relação estabelecida é multifacetada e não hierarquizada" (Rinaldi, 2023, p. 20).

As análises acerca da parceria escola e universidade para a formação inicial de professores, elucidou que ainda "[...] configura um processo em constituição (Cyrino e Neto, 2017) em decorrência de diferentes desafios como, as lacunas presentes nos currículos universitários que oferecem o estágio obrigatório, a falta de acompanhamento pontual pela universidade nesse período do curso de Pedagogia, o distanciamento na relação entre o professor regente de classe e o estagiário, a dicotomia teoria e prática, a formação tradicional pela universidade e a oferta de uma prática pedagógica restrita, pelo professor.

No âmbito do Estágio, Raquel Oliveira (2009) sugere que a superação da sequência linear observação-participação-regência, sendo, portanto, a contribuição da escola necessária para a formação de professores e avançarmos com a valorização do saber docente em exercício por compreendê-lo "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2002, p. 36) e que por meio da racionalidade crítico-emancipatória possam "[...] lançar as bases para uma teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro (Tardif e Lessard, 1991, p. 5).

1.2 Políticas públicas sobre a formação de professores: do âmbito nacional ao estado de São Paulo

Atualmente, a formação de professores no Brasil é amparada pela Lei n° 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e este, encarregado pela instituição da Resolução CNE/CP nº 04/2024. O Decreto nº 8.752 de 2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e também se alinha ao PNE (Brasil, 2014). Os documentos visam articular a formação docente às demandas da BNCC (Brasil, 2018), de forma que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 atualiza as diretrizes para a formação docente. A nível do estado de São Paulo, a Deliberação CEE/SP nº 154/2017 (São Paulo, 2017) é o normativo que [...] fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de professores para atuarem na educação básica nos cursos de graduação em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, ofertados pelas instituições de ensino superior vinculadas ao sistema estadual (Ferreira e Rinaldi, 2024, p. 9). Para Gatti

(2011) algumas dessas políticas públicas nem sempre configuram avanços na formação e qualificação da prática pedagógica. Nesse direcionamento, a autora aponta e critica a fragmentação e o descolamento da realidade que marcam os cursos de formação docente no Brasil.

De forma complementar e para compreendermos a trajetória no processo da formação inicial e continuada de professores no Brasil, incluiremos as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019. Isso se dá ao fato de que a Resolução CNE/CP nº 01/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, influenciando a estrutura dos cursos de licenciatura; a Resolução CNE/CP nº 02/2015 aprofundou essas diretrizes, definindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, buscando alinhar a formação docente às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, além de revogar a anterior, trouxe novas diretrizes para a formação inicial de professores, gerando debates e impactos significativos na organização dos cursos de licenciatura.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apoiados na parceria escola-universidade é que se almeja fortalecer uma relação de interação entre pesquisadores, professores da educação básica e universidade, de forma horizontal e dialética (Cyrino e Souza Neto, 2017). Como metodologia, abrangeremos a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), vinculadas à pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986).

Nesse contexto, articula-se com o estudo proposto à medida que "[...] há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo" (Thiollent, 1986, p. 19), com a participação de 15 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. João Franco de Godoy, 3 pesquisadores como mediadores e 10 estudantes licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista em período de ECSO e com o propósito de que a pesquisa deve se fortalecer no processo e não no produto (Vygotsky, 2004).

Para apoiar o estudo, integrarão as abordagens bibliográfica, documental e colaborativa (Pimenta, 2005). O tipo de material a ser investigado nesta etapa da pesquisa serão artigos, dissertações e teses publicadas on-line no período de 2002 e 2025, por meio da investigação dos descritores: Política Pública; formação docente; desenvolvimento profissional e estágio. Para o recorte temporal usamos como critério as décadas mais próximas da atualidade, entre o ano de 2000 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Em seguida e de forma complementar realizaremos a pesquisa documental, que dar-se-á através da análise de dados primários, como artigos científicos, livros, documentos normativos, a exemplo da Lei n° 13.005/2014 que aprova o PNE (2014-2024), entre outros. Por fim, integrará à pesquisa colaborativa (Pimenta, 2005) com o objetivo de problematizar práticas escolares a fim do favorecimento de uma emancipação profissional docente. O diário de campo exercerá função primordial nesse contexto, pois permitirá registrar de maneira sistemática as observações, impressões, reflexões e interpretações ao longo do processo investigativo e por isso, sua escolha.

Os questionários apresentarão características descritiva e analítica, serão respondidos tanto pelos estudantes de Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente em ECSO na Escola Municipal Dr. João Franco de Godoy, quanto pelos professores da educação básica que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na mesma unidade escolar. Comporão aproximadamente 10 questões, tanto abertas quanto de múltipla escolha, objetivando apoiar no delineamento do perfil dos participantes, no mapeamento dos desafios contemporâneos que

assolam a prática pedagógica do professor e na manifestação das perspectivas dos estagiários sobre a formação inicial a partir do ECSO permeado pela relação teoria e prática. Por meio da abordagem crítico-dialética far-se-á a organização, tratamento e análise dos dados. Estes, serão compostos por registros do diário de campo da pesquisadora, e respostas dos questionários. Os dados serão tratados metodologicamente, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa se apoiará na formação inicial e continuada de professores, tendo como suporte teórico Vygotsky (2007) e suas contribuições para a compreensão da educação como um processo de humanização e transformação.

Segundo o autor, o aprendizado e o desenvolvimento humano ocorrem em um ambiente social, onde a interação com outras pessoas desempenha um papel relevante (Vygotsky, 2001) e por isso, percebemos a necessidade de articular esse estudo com a formação docente, a qual envolve diferentes pessoas com diversos saberes e contribuições (professores, pesquisadores e estagiários). De acordo com Moretti e Moura (2011, p. 443):

> "dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo esse como atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor por meio da atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, consequentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem".

Dessa forma, a relação escola e universidade sugere que o ensino deve ser social e colaborativo (Vygotsky (2007) para favorecer a aquisição dos conhecimentos, que "[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática, e complementando-os simultaneamente, o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica [...]" (Moretti e Moura, 2011, p. 443). Buscamos em Vygotsky (2007) resgatar o propósito da educação como prática humanizadora e capaz da transformação de si, do outro e de lidar com diferentes contextos.

4 OBJETIVO GERAL

Analisar a dinâmica da relação entre a escola pública e a universidade considerando o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) como elo para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia da Unesp, Campus de Presidente Prudente, e para a formação continuada dos professores em exercício.

4.1 Objetivos específicos

- Investigar a formação inicial e continuada de professores implementadas pelas políticas públicas educacionais no Brasil e em nível do estado de São Paulo, na Unesp de Presidente Prudente "Júlio de Mesquita Filho" do curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Conhecer as perspectivas e desafios no estabelecimento de parceria entre a escola pública e a universidade para a melhoria na formação inicial e continuada de professores;
- Contribuir para a mobilização de saberes e o desenvolvimento profissional dos professores orientadores do ECSO.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa intenciona analisar e compreender como a parceria entre escola e universidade, em caráter dialógico e de colaboração, pode extrapolar a teoria, entrelaçar-se com a prática e proporcionar a todos os envolvidos condições para uma prática pedagógica reflexiva capaz de lidar com as adversidades e os desafios impostos na contemporaneidade. Considera as contribuições da investigação para o favorecimento de uma formação inicial que minimize os impactos dos conflitos iniciais internalizados pelos licenciados do curso de Pedagogia, mobilizar os saberes e desenvolvimento profissional dos professores experientes e orientadores do ECSO, bem como compreender a dinâmica da relação entre escola e universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Parceria Escola-Universidade; Formação Inicial e Continuada de Professores; Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso na pesquisa e na avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

BARDIN, L**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRANDT, A. G.; DE SOUZA HOBOLD, M. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): que concepção de formação de professores para o curso de pedagogia?. E**pistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–19, 2023. DOI: 10.26694/epeduc.v6i1.3982. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3982. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRAZIER, **F. A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental.** (2017).

CASAGRANDE, I. (2024). O processo de aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(2), e3464. https://doi.org/10.55905/cuadv16n2-095

COUTINHO, L. C. S. Desafios contemporâneos da formação e profissão docente. In: **Ciência, educação e lutas de classes:** desafios e perspectivas de resistência, Uberlândia: Navegando publicações, 2024, p. 1-12.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, 2013.

FREITAS, H. C. L. de. Cenário Educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3, 2000, Jundiaí. **Anais.** Jundiaí, 2000.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In:
GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educ. Rev. [online]. 2013, n.50, pp.51-67. ISSN 0104-4060.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social:** Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GONÇALVES, S. R.V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896. Acesso em: 5 jan. 2025.

KUENZER, A. Z.; Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. Sobre a colaboração entre pesquisa e prática na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 282-301, jan./abr. 2013.

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

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 177-184, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/. Acesso em: 28 abr. 2025.

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos:** as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. 2002. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

PIMENTA, S. G.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs.). **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, Andréia Nunes, SANTANA, Maria Silvia Rosa. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

INCLUSÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ÓPTICA DE PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP

Felipe Silva Gomes
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Formação dos profissionais da educação, políticas educacionais e escola pública.

1 INTRODUÇÃO

São os lugares por onde andei que me incluíram no mundo e logo me proporcionaram a possibilidade de afirmar o meu ser, minha existência e minhas experiências. Quando penso sobre o que é ser incluído na vida e nas relações sociais estabelecidas com outras pessoas lembro da minha trajetória como estudante e como professor e avanço para o pensamento sobre o que significa ser incluído em algo ou em alguma coisa. Nesse ponto me afloraram muitas reflexões sobre os pensadores que discutem em suas teorias e pesquisas sobre a educação, ao qual tive os primeiros contatos na minha graduação e rapidamente me colocaram em confronto com as minhas práticas enquanto docente e agora como estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Segundo Mantoan e Lanuti (2022, p.21) a inclusão "[...] implica estar com o outro, com os outros". Ou seja, não basta estar junto, para incluir é necessário se envolver nas práticas e nas ações educativas do cotidiano dos professores e dos alunos, das leis que direcionam documentos que por sua vez direcionam o fazer pedagógico que podem tendenciar ou não a inclusão escolar.

Neste sentido, percebo que a educação resulta do envolvimento entre os indivíduos que participam da rotina de uma escola e foi durante a graduação que tive contato com alguns documentos referentes à educação brasileira, a exemplo: a Constituição Federal (CF) de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em relação ao primeiro documento, é descrito em seu artigo n° 205 que "[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família", e ainda, "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 127). Quanto ao segundo documento, é apresentado em seu artigo n° 53 que "[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Brasil, 1990, p. 43).

O PPP por sua vez é um documento próprio de cada unidade escolar e contribuem no fortalecimento da identidade inclusiva da escola. Assim como a CF e o ECA que descrevem a relevância da educação para crianças, jovens e adultos, o documento tem sua devida importância, pois possibilita à escola repensar as suas próprias propostas pedagógicas como um processo educacional a partir das necessidades específicas de cada contexto.

Neste sentido, percebi que o PPP é fundamental para envolver os alunos, o corpo docente e toda

comunidade escolar na elaboração da cultura inclusiva. Para Veiga (1995, p. 15) “o [projeto político pedagógico] não visa simplesmente a um arranjo formal da escola, mas a uma qualidade de todo processo vivido” e acrescenta que “[...] a construção do [projeto político pedagógico] parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (Veiga, 1995, p. 22). Esse documento deve ser revisado e construído de forma coletiva por meio de uma gestão democrática que permita e valorize a participação dos membros da comunidade escolar (gestão, professores, profissionais da educação, famílias, estudantes).

Ainda que o PPP da escola definisse o que é uma educação inclusiva, as concepções cristalizadas sobre o ser humano, sobre o aluno e a deficiência vinham à tona quando surgia um problema envolvendo alguns estudantes. Sobre essa questão Mantoan e Lanuti (2022, p.26) trazem três regras da representação que excluem os estudantes dentro das relações que se formam na escola.

> 1.A definição de normalidade com base no que é convencionalmente aceito e, portanto, tido como regular.
> 2.A comparação entre as pessoas e suas classificações, regida por uma lógica hierárquica e binária, que opera na oposição.
> 3.A fixação de uma identidade - o que costumamos denominar, também por rótulo ou estigma (Mantoan; Lanuti, 2022, p.26).

Neste ponto, sem uma consciência exata do que algumas falas de meus colegas professores significavam, comecei a perceber que, estas, provocavam práticas que se configuravam como uma educação que excluía algumas pessoas. Foi assim que a inclusão e os documentos oficiais (externos e internos à escola) começaram a me interessar cada vez mais. Meus primeiros contatos com a educação inclusiva não foram propriamente relacionados a uma aproximação com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nem com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim durante o meu contato com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Foram as vivências durante esse Programa de Iniciação à Docência que me levaram a ter contato com as realidades da escola, seus fenômenos imprevisíveis, singulares e desafiadores, como também as relações interpessoais entre: professor-professor; professor-estudantes; professor-equipe gestora; professor-famílias; aluno-equipe gestora; equipe gestora-família; entre outras formas de contatos que testemunham os desdobramentos dos desafios escolares.

Refletindo sobre a representação dos alunos, do trabalho do professor, dos desafios que encontramos hoje na escola pública, destaco o PPP como um documento que está na base de toda e qualquer ação planejada e desenvolvida em uma unidade escolar. Se entendemos que as situações que acontecem na escola não possuem uma receita pronta para ser seguida, o papel do PPP é ajudar os professores a desenvolverem o seu trabalho a partir dos problemas locais e reais da escola, ou seja, no fornecimento à unidade escolar a possibilidade de criar sua identidade por meio da reflexão coletiva.

Segundo Marcelo-García (2010), no decorrer dos últimos anos as implantações e desenvolvimento das reformas educacionais têm alterado significativamente a atuação docente, levando, em alguns momentos, a uma desprofissionalização originada da perda gradual da autonomia profissional, comprometendo a identidade profissional do professor, e ao mesmo tempo tem se presenciado uma “reprofissionalização” justificada pela ampliação das funções/atribuições ao corpo do magistério.

Nesse sentido, a inclusão fica comprometida pela educação pautada em ideias de produtividade, competição e comparações, que não proporcionam reflexões sobre as práticas inclusivas. O profissional da educação ao se deparar com tantas demandas encontra os desafios para pensar, desenvolver e pôr em prática suas ações inclusivas. Assim, entendo que o PPP poderia contribuir com a criação de uma cultura inclusiva para que os professores e os demais membros da comunidade escolar possam vivenciar um ambiente democrático,

acessível e inclusivo.

Compreender o PPP, em especial como ele se articula à promoção da educação inclusiva, se torna vital para a reconstrução da escola. A fim de conhecer o que os professores apresentam em suas experiências e saberes sobre a relação entre o documento (PPP) e o entendimento de inclusão escolar, este projeto propõe o seguinte objetivo: Compreender como profissionais de uma escola pública de Presidente Prudente/SP percebem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua relação com a inclusão escolar.

Para além, o referido projeto busca em seus objetivos específicos: I) analisar o PPP da escola para identificar como o documento apresenta a inclusão escolar, seus princípios orientadores e ações previstas; II) investigar as percepções dos profissionais da escola sobre a inclusão escolar; III) analisar como os profissionais compreendem o PPP e como interpretam sua relação com a inclusão escolar; e IV) confrontar os achados da análise documental com as percepções dos profissionais, identificando convergências, divergências e lacunas entre o que está formalizado no PPP e o que é compreendido na prática.

Assim, este projeto justifica-se pela necessidade de se investigar como os profissionais das escolas têm pensado a respeito do PPP e de sua influência nas práticas pedagógicas, diante do atual cenário escolar, marcado pelo retrocesso e os desafios inerentes a profissão e as fragilidades das políticas educacionais. Sob este ângulo, o presente projeto de pesquisa tem como intuito responder à seguinte questão norteadora: Quais as percepções dos profissionais da educação de uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP sobre o PPP, sobretudo em relação a inclusão escolar?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é uma atividade essencial para o campo das Ciências Humanas, pois suas inquietações, questionamentos, indagações e construções estão estritamente acometidas às realidades da sociedade. Para Minayo (2002, p. 17), "[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

Por tanto, esta pesquisa se configura a partir da abordagem qualitativa, que por sua vez,

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2002, p. 21- 22).

O desenvolvimento desta pesquisa contará com a participação dos profissionais da educação que atuam na escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental I "E. M. JOÃO FRANCO DE GODOY", localizada no município de Presidente Prudente – SP. Quanto aos critérios de inclusão dos participantes é necessário que esses profissionais sejam efetivos na escola e que estejam atuando há pelo menos dois anos na unidade. Assim serão convidados: i) Diretor; ii) orientador pedagógico; iii) professores da sala de aula comum; iv) professores do Atendimento Educacional Especializado; e v) profissionais de apoio.

Desta forma aponta-se a seguir o procedimento ético do projeto de pesquisa que está vinculado à uma pesquisa trienal do orientador, o professor doutor José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, intitulada "ENTRE O PLANEJAMENTO DO ENSINO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, sob número CAAE: 86454525.8.0000.5402.

A escolha destes profissionais justifica-se pela compreensão ímpar que cada pessoa apresenta sobre a articulação entre o PPP e o entendimento da inclusão escolar. E ainda, diante destas narrativas, interpretar o

olhar de cada indivíduo e as influências que estes dois fenômenos têm sobre a prática inclusiva e as situações do cotidiano escolar. Sendo, a escolha da escola se justifica por estar vinculada à um projeto de pesquisa maior desenvolvida pelo meu orientador e por ser reconhecida pelo município por desenvolver boas práticas inclusivas.

Dada a complexidade das relações da escola, considero que não basta analisar um documento, no caso o PPP. Penso ser importante conhecer as percepções dos profissionais da educação sobre esse documento, portanto, será a pesquisa a ser desenvolvida será do tipo narrativa.

Sendo assim, Clandinin e Connelly (2015, p. 51) afirmam que a "[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência". Entender a perspectiva dos profissionais da educação sobre o PPP, a inclusão escolar e a relação com sua prática, requer o exercício de refletir sobre o tempo, as interações e as situações apresentadas pelos profissionais.

Este processo de compreensão das narrativas cedidas pelos entrevistados em confronto com a análise do PPP parte do desenvolvimento de três dimensões relevantes ao projeto de pesquisa, sendo abordadas por Clandinin e Connelly (2015, p. 85) "[...] a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira". Compreendemos que a Pesquisa Narrativa consiste em um modo de investigar próprio das Ciências Sociais, acreditamos que por meio da análise das narrativas e da produção de outras narrativas pelo pesquisador seja possível compreender o objeto de pesquisa aqui apresentado.

Neste sentido, para o alcance dos objetivos propostos nesse projeto e o desenvolvimento da pesquisa narrativa será preciso se debruçar sobre duas ações de pesquisa, sendo: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A primeira etapa da pesquisa consistirá de uma análise documental para compreender os aspectos legais adotados pela escola, as suas escolhas metodológicas e suas decisões pedagógicas para compreender como essa escola pensa o trabalho docente dos demais funcionários e especificamente como aborda a inclusão escolar.

> A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.10).

A ideia é analisar o PPP para que, na segunda fase da pesquisa, com as narrativas dos profissionais da escola, seja possível relacionar o referido documento e às percepções dos sujeitos colaboradores.

Na segunda etapa, os profissionais participantes serão entrevistados por meio de uma entrevista semiestruturada, a fim de construir os corpus empíricos para a pesquisa sobre o assunto tratado. Tratando-se das etapas para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada é preciso quatro ações de pesquisa: sendo a primeira etapa se dá a partir das categorias analíticas que fundamentam a elaboração do roteiro com questões norteadoras; a segunda etapa se caracteriza com a realização da entrevista que resulta em narrativas produzidas a partir de gravações em áudio; a terceira etapa se apresenta no momento das transcrições das narrativas para o registro escrito; e por fim, a quarta etapa contará com as análises e tratamento dos corpus.

Segundo Minayo (2002), para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada é fundamental obedecer a um roteiro ao qual possibilita uma orientação ao pesquisador sobre os objetivos da entrevista. Em relação a este roteiro são determinadas perguntas norteadoras que buscam direcionar e garantir a segurança de investigadores, em especial os iniciantes.

Sendo assim, o tratamento dos dados produzidos em campo exige um processo minucioso para a construção da escrita narrativa, pois, nos interessa aproximar a pesquisa da realidade, os objetivos deste projeto com os objetivos da perspectiva inclusiva elencados por Mantoan e Lanuti (2022). Tomamos como nossa

bandeira o partido da “educação para todos” e buscamos por meio da entrevista semiestruturada e dos diálogos estabelecidos afirmar as possibilidades da inclusão no contexto escolar.

Em suma, este projeto visa não apenas investigar, mas sim compreender e analisar perante amparos literários e experienciais às práticas e ações inclusivas de professores quem atuam em uma escola municipal pertencente a rede de ensino da cidade de Presidente Prudente – São Paulo. Mensurando os sentidos das propostas e das relações entre as pessoas que ocupam o espaço escolar para que a partir das suas visões e experiências possamos desenvolver por meio deste estudo a escrita sobre a realidades narradas pelo corpo docente em busca da contribuição de uma educação para todos na perspectiva inclusiva dentro do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; Projeto Político Pedagógico; Políticas educacionais; Inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Presidente da República,** 1988.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Trad. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU – Uberlândia: UDUFU, 2015.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. E. **A escola que queremos para todos.** – Curitiba: Ed. CRV, 2022.

MARCELO-GARCÍA, C. **La identidad docente:** constantes y desafios. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 15-42. Universidad Santo Tomás.

MINAYO, M. C de S. Ciência, técnica e arte: Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 09-29, 2002.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** v.1, p. 01-15, jul. 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 24. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. P. 11 – 37.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ASSIS: DESDOBRAMENTOS E CENÁRIOS DA META XVI

Flávia Oliveira de Assis Lourenço
Silvio Cesar Nunes Militão
Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como objeto de estudo investigar o processo de materialização da meta 16 do Plano Municipal de Educação de Assis/SP no intuito de analisar o percurso trilhado, as barreiras encontradas e os direcionamentos estratégicos. A meta 16 do Plano Municipal de Educação de Assis assim como no Plano Nacional de Educação, trata da formação e valorização dos profissionais da educação. Para que a meta 16 aconteça são descritos dois escopos; a) formar a nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano; b) garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. O objetivo desse trabalho é avaliar o PME 2014-2024 do município de Assis, no que se refere à meta 16, mais precisamente como foi o processo de monitoramento, avaliação e implementação do PME. Para tanto, a pesquisa adotará a abordagem qualitativa, utilizando o "ciclo de políticas" por Ball e colaboradores (1992; 1994). Essa metodologia permite compreender como a formulação e emprego das políticas não são fixas, mas em oposto a isso, são elaboradas e desenvolvidas dependendo precisamente da forma como são definidas pelos diferentes autores; valera-se ainda de procedimentos metodológicos como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários e realização de entrevista. Aspira-se que essa pesquisa que tem como foco a concretização das políticas públicas educacionais sobre formação continuada de professores contribua de forma significativa para consolidação de Políticas Públicas Educacionais que possa corroborar para o aprimoramento de políticas públicas no contexto escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa delineada para essa pesquisa será a qualitativa, pois entendemos que esse é o método mais apropriado para alçar nosso objetivo. O método qualitativo data dos séculos XVIII e XIX quando diversos sociólogos, cientistas, historiadores e cientistas sociais, descontentes com o método das ciências duras, que era parâmetro para pesquisas de fenômenos humanos e sociais, buscaram outros meios de investigação. Atores como Wilhen Dilthey e Max Weber, ambos pontuaram que a investigação em uma perspectiva qualitativa para contribuir significativamente deve buscar olhar para realidade, em todos os seus contextos. (GATTI, ANDRÉ, 2013)

Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do Ciclo de Políticas foi criada em 1994 por Stphen Ball e colaboradores e é frequentemente usada para análise do percurso de políticas sociais e educacionais. O ciclo de políticas é uma abordagem para o estudo das políticas públicas que distingue fases sequenciais e interativas no processo de produção de uma política, desde a sua elaboração até a concretização. (Mainarde, 2006)

Segundo o autor supracitado o ciclo de políticas não é uma formula prescritiva, pelo contrário, não há a necessidade de ser seguido sequencialmente, pois é dinâmico e não linear, não há um ponto de partida e de chegada definido, o processo é construído com o desenvolvimento da pesquisa. (Mainarde, 2006)

A abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball permitirá que nossa pesquisa analise o PME de Assis em diferentes contextos que influenciam as políticas educacionais, são eles; o contexto da influência: que analisa quem são os atores e qual sua influência na formulação de políticas educacionais. Contexto da produção de texto: investiga como são normatizadas as intenções políticas nos documentos oficiais. Contexto da prática: examina como as políticas são implementadas nas escolas, ou seja, como acontece a interpretação dessas políticas com os professores e agentes escolares, quais os desafios e adaptações que acontecem no chão da escola. Contexto dos resultados e efeitos: esse contexto avalia de forma pormenorizada a implementação, isto é, se e como houve divergências entre intenção primária das políticas e sua aplicação na prática com os alunos e o contexto das estratégias políticas: esse contexto propicia uma reflexão contínua sobre as políticas educacionais e práticas. (Ball, 1994)

Análise dos Dados

Os procedimentos metodológicos serão: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários e realização de entrevista. A análise de dados demanda trabalhar com todo material colhido durante a pesquisa de maneira mais profunda, demanda também registros cautelosos além de da organização de todo material coletado, relações e inferências. Stake (2011) destaca:

Pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas) [...]. Reunimos e separamos as coisas. Como pesquisadores qualitativos, tentamos ser principalmente sensíveis às totalidades, coisas que resistem a separação de suas partes, mas ainda assim nós as analisamos. E, em alguns casos, juntamos os fatos e formamos novas totalidades, novas interpretações, um novo fragmento. (STAKE, 2011, p.149).

PALAVRAS-CHAVES; Meta 16 do PNE; Formação Continuada de Professores; Implementação de Políticas Públicas no Contexto Escolar; Plano Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

ASSIS. Plano Municipal de Educação (2014-202). Disponível em: https://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/files/2015/plano_municipal_de_educa%C3%A7%C3%A3o_-_seguro2.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

BALL, Stephan J., Maguire, M., Braun, A. Como as escolas fazem políticas atuação em escolas secundárias; tradução Janete Bridon. 2º edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, S. J. Education reform; a critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____The micropolitics of school. Oxford: Penguin Books, 1987.

_____.What is policy Texts, trajectories and toolboxes. Discourse, v.13 n., p.10- 17,1993

BANCO MUNDIAL. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, D.C.: World Bank, 2018. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018 Acesso em : 04 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm , Acesso: 04 fev. 2026.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:-text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. . Acesso em: : 04 fev. 2026.

BRASIL.Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26. jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: : 04 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 04 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponivel em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/diretrizes-curiculares-nacionais-2013.pdf. Acesso em: 04.fev. 2026.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf . Acesso em: 04 fev. 2026.

_____, ANDRÉ MARLI, A Relevancia dos Métodos de Pesquisas Qualitativas em Educação no Brasil. In. Metodologia da Pesquisa Qualitaticca em Educação; teoria e prática. Wivian Weller, Nicolle Pfaff (organizadoras). 3.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
IBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez. 2009.
LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO, F. O.A. Análise Compativa Luso-Brasileira de Formação Continuada de Professores: Programa Nacional de Ensino de Português: Programa Nacional de Ensino de Português e Programa Letra e Vida. Marília, 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt , Acesso em: 20 mai. 2024.

NÓVOA, A. O Regresso dos Professores. In: Conferencia "Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida". 2007, Lisboa. Conferência [...]. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, p. 21-28. 2008.

_____Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99,
p. 355-375, maio/ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200004 .

OCDE, Teachers Matter: Attracting, Devoloping and Retaining Effective Teachers – ISBN-92-64-01802-6 © OECD 2005. Disponível em:
https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf Acesso em: 29 jul. 2023

STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam; tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks – Porto Alegre: Penso, 2011.

A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS CURSOS FEDERAIS DO SUDESTE BRASILEIRO

Discente : Giovana Leonardo de Moura
Orientador : Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão
Linha de Pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia consolidou-se como disciplina escolar no Brasil no século XIX, passando a assumir, entre o final do século XIX e meados do século XX, um papel estratégico voltado à valorização do território e das riquezas naturais, distanciando-se das dimensões sociais e políticas (Rocha, 2000; Vlach, 2015). A partir das décadas de 1970 e 1980, essa abordagem tradicional começou a ser questionada com a emergência da Geografia crítica, que propõe uma análise reflexiva das relações de poder e das desigualdades sociais e ambientais (Vesentini, 2015).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Geografia enquanto componente curricular possibilita a leitura, a interpretação e a compreensão crítica do espaço como produto das relações sociais, históricas, econômicas e culturais, contribuindo de maneira significativa para a formação cidadã dos estudantes e para o desenvolvimento de uma consciência espacial capaz de articular o local e o global (Straforini, 2002; Callai, 2005; Cavalcanti, 2006; Cruz, 2020). Nesse sentido, a Geografia escolar deve partir de temas do cotidiano das crianças (rua, bairro, escola) e se organizar com base em problemas reais e contextualizados no espaço e no tempo, para que as crianças aprendam a “ler o mundo” a partir de seu lugar (Callai, 2005).

Sendo assim, o lugar (próximo) e o global (longínquo) se interrelacionam de uma forma em que é preciso ter um olhar para o total, para as relações. Straforini (2002) propõe, então, o trabalho com o conceito de lugar como ponto de partida nas séries iniciais, encontrando elementos globais e refletindo acerca das relações entre as escalas local e global. Ao inserir as crianças em processos de reflexão sobre o lugar onde vivem, as transformações da paisagem, as relações sociedade-natureza e as desigualdades socioespaciais, o ensino de Geografia nos Anos Iniciais assume papel estratégico na construção de conhecimentos que ultrapassam a memorização de informações, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

No entanto, embora a perspectiva crítica tenha se consolidado academicamente, na realidade escolar nota-se uma dificuldade em sua implementação. Rocha (2000) destaca a influência da adesão brasileira às políticas neoliberais induzidas pelo Banco Mundial na educação e na formação docente. De forma similar, Libâneo (2012) estabelece uma relação direta entre as políticas educacionais brasileiras e a Conferência de Jomtien, evidenciando a forma como essas políticas foram reduzidas para atender às determinações do Banco Mundial. Nesse sentido, sob uma roupagem de garantir a inclusão e a educação para todos, as políticas se orientam na ideia de garantir necessidades mínimas de aprendizagem, reduzidas a competências mínimas para a sobrevivência e atendimento das necessidades do mercado. Essas políticas públicas trazem um modelo de formação desalinhado com as

teorias, em que o professor é tido como um profissional executor que não necessita de domínios teóricos e nem metodológicos, apenas habilidades sobre como implementar as técnicas de maior eficiência (Pimenta, 2023).

Além disso, estudos empíricos recentes evidenciam que ainda que se tenha tido um avanço conceitual na área de Geografia, as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) se mantêm predominantemente ancoradas no uso, muitas vezes exclusivo, do livro didático. Em somatória a essa constatação, verifica-se também que os desafios enfrentados no ensino de Geografia para os AIEF não se restringem a um único aspecto, mas atravessam dimensões materiais (Silva; Leão, 2016; Lemes; Lopes, 2020), didáticas (Silva; Leão, 2016; Oliveira; Santos; Silva, 2021) e conceituais (Silva; Silva, 2016; Lemes; Lopes, 2020).

Essa realidade, frequentemente observada nas práticas escolares, relaciona-se de modo direto à fragilidade da formação inicial do pedagogo no que se refere aos conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos da Geografia, condição que restringe a autonomia docente, dificulta a elaboração de propostas pedagógicas mais críticas e inovadoras e favorece a reprodução de modelos tradicionais de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Braga, 2007).

Sendo assim, compreende-se aqui a formação inicial como a primeira etapa de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, essencial para oferecer bases científicas, culturais, psicopedagógicas e éticas à docência (Garcia, 1999; Ferry, 2004; Imbernón, 2000). Assumindo esta perspectiva, adota-se que a formação não deve se limitar à aplicação técnica de teorias, mas promover uma postura crítico-reflexiva, a autonomia docente e a compreensão do professor como intelectual crítico e transformador, comprometido com a justiça social e com práticas educativas democráticas (Nóvoa, 1995; Pimenta, 1996; Giroux, 1997; Contreras, 2002; Ghedin 2005), em uma perspectiva social-reconstrucionista (Garcia, 1999).

Nesse contexto, os cursos de Pedagogia, responsáveis legalmente pela formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, têm sido objeto de análises e críticas no campo educacional, as quais evidenciam currículos fragmentados, com reduzida ênfase nos conhecimentos específicos das áreas do conhecimento e em suas metodologias de ensino, priorizando, muitas vezes, uma formação generalista que não garante o aprofundamento conceitual necessário ao exercício da docência (Gatti; Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Pimenta et al., 2017). A lacuna entre a formação recebida e as exigências da prática docente é, portanto, preocupante, especialmente considerando a diversidade de conteúdos que os professores dos AIEF precisam dominar, como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Nesse cenário, História e Geografia encontram-se entre as áreas que mais sofrem com lacunas formativas, sendo apontadas em um quadro preocupante, marcado pela ausência de clareza conceitual e metodológica em suas ementas (Gatti; Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Araújo; Guimarães, 2015). Outro ponto evidenciado em relação a esses componentes é que, em alguns casos, os fundamentos e as metodologias de História e Geografia têm sido trabalhados de forma conjunta, em uma única disciplina (Libâneo, 2010; Azevedo; Lastória; Assolini, 2017; Araújo; Guimarães, 2015), o que pode indicar que trabalho esteja sendo realizado de forma desconexa e que haja uma divisão da carga horária de forma desarticulada e possivelmente prejudicial (Azevedo; Lastória; Assolini, 2017). Os autores identificam também variações nas cargas horárias dos componentes curriculares relacionados ao ensino de Geografia (Azevedo; Lastória; Assolini, 2017). De maneira complementar, Araújo e Guimarães (2015), ao analisarem os currículos de instituições públicas de ensino superior EaD, destacam que há uma grande quantidade de conteúdos atribuídos à Geografia em relação à carga horária disponível, o que pode sugerir uma abordagem superficial do tema.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a Geografia tem sido inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia, considerando que a organização curricular expressa concepções de formação docente, de conhecimento e de ensino. Assim, este estudo tem como objetivo investigar a inserção e o papel da Geografia

nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da região Sudeste do Brasil, por meio da análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas relacionadas à área, buscando compreender como esses documentos estruturam a formação geográfica do pedagogo.

Justifica-se a relevância da pesquisa pela necessidade de aprofundar o diagnóstico sobre a formação inicial docente, ampliando o debate acadêmico acerca do ensino de Geografia nos Anos Iniciais e oferecendo subsídios para o aprimoramento curricular e para a formulação de políticas formativas, com vistas ao fortalecimento de uma Educação Básica comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a promoção da justiça social.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e natureza documental, delineamento considerado adequado ao objetivo de investigar a inserção e o papel da Geografia nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas federais do Sudeste brasileiro, uma vez que possibilita a interpretação dos sentidos, concepções e funções atribuídas a esse componente curricular no âmbito da formação inicial docente, considerando dimensões históricas, sociais, culturais e políticas que atravessam o objeto de estudo.

Conforme apontam Creswell (2010) e Minayo (2002), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, ultrapassando análises baseadas exclusivamente na mensuração de variáveis e favorecendo a apreensão de significados produzidos em contextos específicos, aspecto central para a análise curricular proposta. O caráter descritivo do estudo (Gil, 2002) orienta-se pelo propósito de mapear, caracterizar e estabelecer relações entre os cursos investigados, buscando identificar similitudes, divergências e tendências na forma como a Geografia tem sido incorporada aos currículos, sem a intenção de intervir na realidade analisada.

No que se refere ao delineamento da pesquisa, recorre-se à pesquisa documental, compreendida como um procedimento metodológico que se utiliza de técnicas específicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos institucionais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático, como Projetos Político-Pedagógicos, matrizes curriculares e ementas, diferenciando-se, assim, da pesquisa bibliográfica, que se ocupa de fontes secundárias já consolidadas no campo científico (Cellard, 2008; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A escolha por esse tipo de pesquisa possibilita identificar permanências e transformações nos currículos, bem como compreender os condicionantes históricos e institucionais que influenciam a organização da formação inicial docente.

O contexto empírico do estudo compreende os cursos de Pedagogia das universidades públicas federais localizadas na região Sudeste do Brasil, recorte justificado tanto pela centralidade desses cursos na formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto por sua expressividade no cenário nacional do ensino superior, além de atender a critérios de viabilidade da pesquisa no tempo destinado ao mestrado. A delimitação às instituições federais, em detrimento das universidades estaduais, fundamenta-se na necessidade de construção de um corpus documental passível de análise comparativa, considerando o elevado número de instituições, campi e ofertas curriculares existentes na região, bem como a inexistência de universidades estaduais com curso de Pedagogia no estado do Espírito Santo, o que reforça a opção por um recorte que contemple todos os estados do Sudeste.

O corpus da pesquisa será constituído pelas matrizes curriculares e pelas ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia nos cursos selecionados, documentos que permitem, de forma complementar, identificar nomenclaturas, cargas horárias, distribuição das disciplinas ao longo do curso, bem como objetivos,

conteúdos, metodologias e bibliografia adotada. Esses documentos serão coletados prioritariamente a partir dos Projetos Político-Pedagógicos ou Projetos Pedagógicos de Curso disponíveis nos sítios institucionais das universidades e, quando necessário, por meio de contato direto com as instituições, sendo posteriormente organizados em ambiente digital com registro de fonte e data de coleta, garantindo a sistematização, a rastreabilidade e a confiabilidade das informações. Por se tratar de documentos de acesso público, não há implicações éticas envolvidas.

Antes da análise propriamente dita, os documentos serão submetidos a uma avaliação crítica preliminar, conforme proposto por Cellard (2008), considerando o contexto de produção, a autoria, a autenticidade, a natureza do texto e os conceitos-chave, etapa que visa assegurar a consistência do corpus e orientar a análise subsequente. A análise dos dados será conduzida com base na proposta de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise, serão retomados os documentos selecionados (matrizes curriculares e ementas), organizados conforme os critérios previamente estabelecidos. Nessa fase, será realizada a leitura flutuante, visando à compreensão global do material e ao registro de impressões iniciais que possibilitarão o levantamento e o refinamento de hipóteses, bem como a identificação de trechos relevantes para a definição de indicadores analíticos (Bardin, 2016). Na etapa de exploração do material, será realizada a codificação, com a decomposição dos dados em unidades de registro correspondentes aos temas, seguida da enumeração, a fim de identificar a frequência e a relevância dos conteúdos.

Posteriormente, será efetuada a categorização por acervo, na qual as categorias emergirão da análise dos documentos, obedecendo aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2016). Por fim, no tratamento e interpretação dos dados, serão realizadas inferências, comparações e o estabelecimento de relações, buscando identificar regularidades e padrões. Os resultados serão interpretados à luz do contexto e do referencial teórico do estudo, até que se alcance a saturação analítica, conforme Cellard (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Formação docente; Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thais Angela Cavalheiro; LASTÓRIA, Andrea Coelho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. A geografia nos cursos de pedagogia das IES públicas do estado de São Paulo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 462–477, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.921. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7000. Acesso em: 25 abr. 2025.

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

BRAGA, Maria Cleonice B. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre,** [S. l.], v. 1, n. 28, p. 129–148, 2007. DOI: 10.62516/terra_livre.2007.226. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/226. Acesso em: 9 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt. Acesso em: 05 out. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.). **Formação de professores:** concepções e práticas em geografia. Goiania: Editora Vieira, 2006.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Dayana Aparecida Marques Oliveira. Entre limites e possibilidades da geografia escolar. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, p. 19–33, 2020. DOI: 10.51359/2594 9616.2020.243768. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/243768. Acesso em: 12 jun. 2025.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 117-155.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LEMES, Robson de Oliveira.; LOPES, Claudivan Sanches Estudo das necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 148–173, 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/897. Acesso em: 14 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022012000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, 17 dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 05 out. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Matos de; SANTOS, Mirian Rocha dos; SILVA, Ana Paula Evangelista. Itinerários da práxis pedagógica de professoras no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Polyphonía,** Goiânia, v. 32, n. 2, p. 226–237, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70849. Acesso em: 2 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 18-42.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579. Acesso em: 05 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa,** v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, curso e profissão. **Educação em revista**, v.38, [S. l.], 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956. Acesso em: 05 out. 2025.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 129–144, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364. Acesso em: 16 jun. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, Maria José Barros; SILVA, Marcos Nicolau Santos da. A metodologia e o ensino da geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo em Grajaú-MA. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v.4, n.08, p.64-92, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/geoamazonia/article/view/12485. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, Samara Mirelly; LEÃO, Vicente de Paula. Anos Iniciais do Ensino Fundamental: por onde anda a Geografia? / Early years of elementary school: where is the Geography?. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 46, p. 382–395, 2016. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/P.2318-2962.2016v26n46p382. Acesso em: 27 abr. 2025.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 18, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/203. Acesso em: 13 jun. 2025.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015, p. 219 – 248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015, p. 187 – 218.

NARRATIVAS SOBRE A POLÍTICA DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA: RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Gustavo da Silva Costa
Yoshie Ussami Ferrari Leite
Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo é atravessado por discursos que apresentam as tecnologias digitais como ferramentas neutras e soluções inevitáveis para os problemas da aprendizagem. No entanto, a incorporação dessas ferramentas, especialmente por meio de plataformas digitais, responde a demandas de acumulação de capital e reconfigura drasticamente a organização do trabalho humano. No contexto brasileiro, esse fenômeno, denominado plataformização da educação, ganhou contornos nítidos com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao focar em competências e habilidades, acaba por naturalizar o uso de sistemas privados dentro da escola pública sem uma problematização profunda de suas implicações políticas e ideológicas.

A BNCC traz em suas normativas diversos trechos acerca da necessidade de implementação de tecnologias, mencionando o termo plataformas educacionais de forma a naturalizar essas ferramentas como suportes pedagógicos indispensáveis. Conforme ressalta Silva (2010), o currículo não é apenas um documento normativo, mas está vitalmente envolvido naquilo que somos e na nossa identidade. Assim, a inserção das plataformas via currículo não é uma escolha neutra, pois está imersa em relações de poder que moldam as experiências e identidades dos educadores na contemporaneidade.

No estado de São Paulo, a gestão atual tem implementado uma série de plataformas digitais que impõem lógicas de padronização e controle gerencial sobre o cotidiano escolar. Conforme aponta Grohmann (2020), a plataformização não deve ser compreendida apenas como a presença de dispositivos tecnológicos em sala de aula, mas sim como a penetração profunda das infraestruturas e dos modelos de negócios das plataformas em diversos setores da vida social. Na educação paulista, essa racionalidade tecnológica se converte em um instrumento de dominação política e cultural, capturando a autonomia docente por meio de métricas de desempenho e de uma vigilância algorítmica constante. Tal cenário é evidenciado pelo ecossistema de aplicações adotado pela Secretaria da Educação, que abrange desde a gestão de conteúdos até o monitoramento de frequência e desempenho. Ao observar a imagem 1 abaixo acerca das plataformas implementadas para o ano letivo de 2025, nota-se uma fragmentação do fazer pedagógico em múltiplos suportes digitais os quais, sob o pretexto da inovação e da facilitação do ensino, acabam por consolidar uma estrutura de controle gerencialista que retira do professor a centralidade do planejamento e da autoria de sua prática. Assim, a tecnologia deixa de ser um suporte para tornar-se o próprio regente do trabalho docente, reduzindo a complexidade do ato educativo a dados processáveis e auditáveis por sistemas de monitoramento em tempo real.

É imperativo compreender que tal fenômeno se insere na lógica do capitalismo de plataforma, onde a educação passa a ser um campo fértil para a extração de dados e a vigilância constante. Conforme discute Grohmann (2020), as plataformas operam como infraestruturas que medeiam as interações sociais, subordinando o trabalho humano a métricas de produtividade algorítmica. No caso paulista, a imposição desse ecossistema digital (conforme ilustrado na imagem 1) reflete a tentativa de converter o ato pedagógico em um processo mensurável e auditável, onde o sucesso escolar é reduzido a índices de engajamento em aplicativos. Essa dinâmica altera a natureza do trabalho docente restando ao professor o papel de mediador de um currículo tecnicamente pré-formatado.

Imagem 1: Quadro de plataformas e aplicativos da SEDUC-SP em 2025.



Fonte: Print da tela do site do Escola Total: https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 18 ago. 2025

A visualização desse ecossistema de aplicativos permite constatar que a plataformização na rede estadual paulista não se restringe a um apoio pedagógico isolado, mas constitui uma infraestrutura de vigilância que fragmenta a prática docente em microtarefas monitoradas. Como se observa na diversidade de logotipos apresentada, as plataformas abrangem desde a correção automatizada de textos via inteligência artificial até o controle rigoroso da frequência e do cumprimento de metas quantitativas, consolidando o que se denomina gestão por resultados. Essa arquitetura digital impõe uma padronização que ignora a diversidade dos contextos escolares e a complexidade das relações humanas no aprendizado, reduzindo o espaço de criação do professor a uma constante alimentação de sistemas de Business Intelligence (BI) . Assim, a imagem materializa a captura da autonomia pedagógica por uma lógica empresarial, na qual o sucesso educativo passa a ser medido pela proficiência no preenchimento de tabelas e pelo tempo de permanência em tela.

A justificativa para este estudo reside na trajetória do pesquisador como docente na rede pública estadual de São Paulo, onde se observa o queAntunes (2023) descreve como uma nova era de desantropomorfização do trabalho. Trata-se de um processo em que o docente é deslocado de seu papel de criador intelectual para o de mero executor de conteúdos predefinidos por algoritmos. A relevância da pesquisa se acentua diante da necessidade de compreender como essa política de gestão, pautada pela eficácia e pelos números, reconfigura a subjetividade do professor e a natureza do fazer pedagógico.

A relevância deste estudo amplia-se ao considerar o atual cenário de reforma administrativa e pedagógica pelo qual atravessa a rede estadual de São Paulo. A investigação justifica-se pela urgência em dar visibilidade aos tensionamentos e aos silenciamentos impostos por uma política educacional que privilegia a técnica em detrimento da relação humana. Ao interrogar as narrativas docentes, esta pesquisa busca preencher uma lacuna nos estudos sobre políticas educativas, oferecendo uma análise crítica que não se limita aos resultados estatísticos, mas que se debruça sobre a experiência vivida e a reconfiguração da identidade profissional diante do controle algorítmico e das novas formas de precarização do trabalho no magistério

O avanço das plataformas na rede estadual paulista está intrinsecamente ligado à lógica do capitalismo de plataforma, que utiliza a extração de dados e a vigilância constante como ferramentas de gestão. De acordo com a literatura crítica, esse processo gera uma intensificação e controle do trabalho docente e altera profundamente o cotidiano escolar e a relação professor-aluno, reduzindo o espaço para a reflexão e para a autonomia pedagógica.

Diante desse cenário complexo, o problema de pesquisa que norteia este trabalho consiste em investigar de que modo a plataformização da educação do sistema estadual de ensino de São Paulo (re) configura as condições e a natureza do trabalho docente, bem como os sentimentos, emoções e dificuldades dos professores. O objetivo geral é analisar a reconfiguração do trabalho docente sob a égide da plataformização, enquanto os objetivos específicos buscam mapear os fundamentos políticos e econômicos dessa implementação, compreender as percepções dos professores e descrever os impactos subjetivos vivenciados no cotidiano escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação caracterizar-se-á como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, com o objetivo central de analisar a reconfiguração do trabalho docente sob a égide da plataformização na escola pública. O arcabouço teórico-metodológico que sustentará a análise será a Teoria Crítica da Sociedade, fundamentada em autores como Marcuse (1973) e Horkheimer (1975), no intuito de desvelar como a racionalidade tecnológica contemporânea opera como um sistema de dominação que suprime a capacidade de pensamento crítico e de resistência no ambiente escolar.

O percurso metodológico será estruturado em três frentes complementares e interdependentes. A primeira consistirá em uma pesquisa bibliográfica sistemática e em um levantamento do estado do conhecimento sobre o fenômeno da plataformização e suas intersecções com o trabalho docente. Esse mapeamento será realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o recorte temporal de 2017 a 2026, o qual compreende desde a homologação da BNCC até a consolidação das atuais políticas de plataformas na rede paulista. Para essa busca, utilizar-se-á o operador booleano “AND” com os descritores selecionados: “Plataformização”, “Educação”, “Trabalho Docente” e “São Paulo”.

A segunda frente envolverá a análise documental de marcos regulatórios, resoluções e materiais técnicos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Para a análise desse material, apropriar-se-á da abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach) de Stephen Ball (1992) como uma heurística analítica para recortar os contextos pertinentes à investigação. O esforço analítico recairá sobre os Contextos de Influência e da Produção de Texto, com o objetivo de identificar as lógicas empresariais e as intencionalidades políticas subjacentes aos contratos e manuais das plataformas digitais implementadas.

A opção pela abordagem do Ciclo de Políticas justifica-se pela necessidade de compreender a trajetória da política de plataformização para além de sua redação oficial. Através desta heurística, será possível analisar como os discursos globais de inovação influenciam o ‘contexto de influência’ e se materializam no ‘contexto da produção de texto’ da SEDUC-SP. Contudo, é no ‘contexto da prática’ que a política é reinterpretada e traduzida

pelos docentes, gerando resistências ou acomodações. Portanto, o cruzamento entre o Ciclo de Políticas e as narrativas (auto)biográficas permitirá capturar as ambiguidades desse processo, revelando como as diretrizes digitais são, de fato, experienciadas e ressignificadas no cotidiano das escolas públicas de Presidente Prudente.

A terceira frente, que constitui o cerne empírico deste trabalho, debruçar-se-á sobre o Contexto da Prática por meio das narrativas (auto)biográficas com professores da rede estadual paulista. Conforme propõe Souza (2004), o método das narrativas permite que o sujeito-professor organize sua existência e atribua sentido aos processos de mudança vividos, evidenciando as dimensões subjetivas que não são capturadas por métricas quantitativas. As entrevistas narrativas serão realizadas com oito professores de diferentes áreas do conhecimento e dois professores coordenadores de duas unidades escolares em Presidente Prudente/SP, sendo uma localizada na região central e outra em região periférica, a fim de apreender as nuances das distintas realidades escolares.

Os critérios de seleção dos participantes priorizarão docentes com mais de dez anos de efetivo exercício na rede estadual, uma vez que tais profissionais possuem o repertório necessário para narrar as transformações no fazer docente em perspectiva histórica, contrastando as trajetórias de trabalho antes e depois da imposição massiva das plataformas digitais. O processo de análise das narrativas seguirá a sistematização de Souza (2004) em três tempos: a pré-análise e leitura cruzada; a leitura temática para identificação de unidades descritivas de análise; e a leitura interpretativa e compreensiva do corpus constituído. Por fim, ressalta-se que a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP para assegurar a integridade e os padrões éticos necessários ao tratamento dos dados coletados.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização da Educação; Trabalho docente; Ensino Fundamental anos finais; Pesquisa Narrativa (auto)biográfica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, v. 58, n. 248, p. 512–532, 2023.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

GROHMANN, Rafael. A Comunicação na Circulação do Capital em Contexto de Plataformização. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, e5145, maio 2020.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** Tradução: E. A. Malagodi e R. P Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344p. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL - PEI: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP

Renan Moreira Ulloffo
Renata Portela Rinaldi
Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

1 INTRODUÇÃO

Há praticamente três décadas o estado de São Paulo foi governado por políticos pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB que utilizavam como padrão de gestão o modelo federal desde 1995 com Mário Covas, que de acordo com seus pronunciamentos e deliberações buscou "[...] colocar São Paulo num lugar de destaque no país, dentro do processo de modernização pretendido por Fernando Henrique Cardoso" (Ramos, 2012, p.131).

Essa hegemonia psdbista trouxeram modificações na gestão educacional perante um modelo descentralizado fundamentado por princípios técnicos. Tratou-se, portanto, de reorganizar o estado paulista através da busca por resultados educacionais que tiveram como foco as escolas e a gestão, mais precisamente, os estudantes e os professores como responsáveis pelo desempenho e para o alcance de metas e índices de ensino.

De acordo com a Secretaria da Educação do estado de São Paulo – Seduc, essa realidade pode ser evidenciada pelo fato de que nas últimas décadas houve avanços em relação ao acesso à educação básica e numa crescente expansão quanto ao número de matrículas do Ensino Fundamental e, consequentemente, de alunos que ingressaram no Ensino Médio. Todavia, esta conjuntura não implicou na qualidade do ensino paulista.

Posto isso, em 2011, sob a gestão governamental de Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2011 – 2014) criou-se o Programa Educação-Compromisso de São Paulo que dentre seus pilares, o terceiro se destinava pela prerrogativa da educação integral. Assim, é neste ângulo, que em 2012, pela Lei Complementar n° 1.164, de 2012 e pela Lei Complementar n° 1.191 é implantado o Programa Ensino Integral – PEI.

De acordo com os normativos do PEI, ao buscar pela melhoria dos resultados educacionais seus profissionais (gestores e professores) atuam em Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) ao qual desempenham as atividades escolares durante oito horas diárias totalizando as quarenta horas semanais e fazem jus a uma Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE) disposta pela Lei Complementar n° 1.425, de 06 de junho de 2025.

Quanto a sua organização conta com o Modelo de Gestão com documentos que orientam o seu funcionamento, sendo: Programa e Plano de Ação, Agenda Bimestral e Escolar, Guias de Aprendizagem, entre outros; um Modelo de Gestão de Pessoas por Competências que segundo suas diretrizes busca pelo auxílio da

qualificação do corpo do magistério (professores e gestores) através da avaliação de desempenho que coleta os pontos fortes e as fragilidades que necessitam ser melhoradas.

Por fim, é presente o Modelo Pedagógico que considera como base Princípios Educativos, a saber: a) Educação Interdimensional; b) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI; c) Pedagogia da Presença; e o d) Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2012). Assim, sua organização curricular prevê para a formação dos estudantes Atividades Complementares, o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular e de uma Parte Diversificada. É a partir disso, que o programa busca a implementação de ações como: Orientações de Estudos, Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, entre outros.

São estas duas últimas ações destacadas que centralizam o funcionamento do programa. Em relação ao Protagonismo Juvenil "[...] considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida" e "[...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla" (São Paulo, 2012, p.37).

Quanto ao Projeto de Vida "[...] cada estudante precisa materializar seu Projeto de Vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assuma a tarefa de orientá-lo tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento" (São Paulo, 2014, p. 22). Logo, é preciso considerar os sonhos e os planos almejados pelos estudantes "[...] sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo" (São Paulo, 2014, p. 23, grifo próprio).

Nesta égide, as ações descritas pelo programa encontram-se em consonância com o mundo produtivo não se tratando de uma formação integral, mas sim uma educação integrada que não tangencia os campos sociais, epistemológicos, estéticos, éticos, lúdicos, biológicos etc. dos indivíduos.

Posto isso, o discurso da política segundo seus normativos dispõe que a SEDUC – SP, em 2012, "[...] implantou mais uma alternativa para a expansão da educação integral, o Programa Ensino Integral, que busca formar alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2014, p. 12, grifo próprio).

Rinaldi e Ulloffo (2023) e Ulloffo (2023), em seus estudos tem evidenciado tendências internacionais de centralização e padronização curricular pautado em vieses mercadológicos que atribuem sob os professores e gestores a responsabilização pelo 'bom desempenho' do programa, além disso, a incumbência dos estudantes serem protagonistas de seus Projetos de Vida por meio de uma proposta adultocêntrica tolhendo os jovens de suas manifestações e expressões.

Destarte, há uma inconsistência discursiva e prática, ou seja, a formação dos estudantes é sentenciada na ideia de uma educação integral no campo teórico, todavia, a realidade empírica denota uma formação reduzida a uma educação pragmática e tecnicista de comportamentos e competências que são essenciais para o ingresso ao mundo produtivo incitados nos Projetos de Vida dos estudantes e em uma educação propedêutica orientada pela excelência acadêmica. Trata-se, portanto, de práticas operacionais que estão distantes de uma formação humana que considere as subjetividades em seu sentido pleno.

Neste sentido, o projeto de pesquisa tem como objetivo geral "analisar como se dá a implementação do Programa Ensino Integral (PEI), as ações educativas desenvolvidas e os reflexos na formação dos estudantes e na realidade investigada, considerando a percepção dos profissionais, discentes e egressos sobre a experiência da escola estadual que foi pioneira na sua implantação no município de Presidente Prudente, SP".

Assim, têm-se como intenção responder as seguintes questões norteadoras: "Qual é a percepção dos profissionais da escola (equipe de gestão escolar e docentes), discentes e egressos sobre a implementação do PEI e a organização das ações educativas da escola estadual que foi pioneira na implantação do programa

no município de Presidente Prudente, SP?" E, ainda, "Quais os seus reflexos na formação dos estudantes e na realidade investigada?"

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva (auto)biográfica. A escolha desta natureza de pesquisa se justifica pela possibilidade de oportunizar aos pesquisadores transitarem entre diversas áreas do conhecimento possibilitando investigações particulares através da compreensão dos indivíduos e de seus acontecimentos.

Para que possa ser possível a realização da pesquisa de campo será preciso submeter o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP pertencente a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/ Unesp), campus de Presidente Prudente – São Paulo, em consonante com a Resolução n° 510/2016 e suas correspondências operacionais. Dada a aprovação pelo comitê caberá aos convidados maiores de idade a comporem o corpus do estudo estar de acordo com os esclarecimentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como também aos estudantes e egressos do programa menores de 18 anos o Termo de Assentimento, a estes ainda, será preciso a autorização de seus pais e/ou responsáveis que se dará pelos aclaramentos de um TCLE próprio.

Quanto ao contexto da pesquisa tem-se o município de Presidente Prudente – SP, ao qual será realizado o contato com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE – com a intenção de solicitar a autorização para o desdobramento da investigação. Tendo em mãos o consentimento, realizaremos o convite para a escola pioneira na implantação do Programa Ensino Integral pertencente a cidade de Presidente Prudente, SP.

Aos colaboradores da pesquisa serão convidados a participar: i. os profissionais que compõem como parte do trio gestor da Coordenação de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC); ii. os quatro docentes das grandes Áreas do Conhecimento responsáveis pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; iii. estudantes que estiverem no 9° ano de Ensino Fundamental – Anos Finais, desde que tenham cursado o ciclo completo na escola (6° ano ao 9° ano); e por fim, iv. Egressos sejam eles recentes ou não.

Em busca de alcançar aos objetivos propostos serão necessários ações de pesquisa teóricas e empíricas desempenhada pelo pesquisador, a saber:

1ª Etapa (fase a): Revisão bibliográfica narrativa

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza por se tratar de um estudo de caso (Stake, 1995, Yin, 2005). Para tanto, terá como suporte de literatura a revisão narrativa que para Rother (2007, p. 01) "[…] apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o 'estado da arte' de um determinado assunto, sobre ponto de vista teórico ou contextual". Em outras palavras, a revisão será realizada em plataformas científico-acadêmicas de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos acerca do assunto investigado.

1ª Etapa (fase b): Análise documental

A pesquisa também contará com a análise documental alvitrada por Cellard (2008) por se tratar de um estudo de documentos que se caracterizam como fontes primárias que não estiveram sob um tratamento acadêmico prévio (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Neste sentido, tomaremos como referencias os normativos e orientadores (Leis, Resoluções, Decretos, Portarias, Manuais etc.) do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, entre outros documentos de igual relevância.

2ª Etapa: Entrevista Narrativa

A opção pelas entrevistas narrativas se deu pelo fato de possibilitar aos sujeitos narrarem sobre os acontecimentos vividos e sobre si, potencializando a compreensão das itinerâncias pessoais e profissionais dos participes do estudo e do contexto ao qual fazem parte, pois " [...] a pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições" e ainda, "[...] por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas (Souza, 2011, p. 217).

Posto isso, são diante as narrativas dos indivíduos que se torna capaz de aprender acerca da implementação do PEI na escola e do trabalho desenvolvido, tomando como referência as situações da vida e do cotidiano escolar dos estudantes e dos profissionais tão quanto daqueles que fizerem parte do programa para o seu acontecer.

Neste sentido, a pesquisa se pautará nas narrativas (auto) biográficas que se centralizam nos cursos e nas experiências dos sujeitos e "[...] são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si" (Souza, 2014, p. 43).

A vista disso, a entrevista narrativa será organizada diante os eixos pautados nos objetivos descritos na pesquisa. Quanto aos colaboradores que decidirem em participar do estudo será solicitado a permissão para que as entrevistas sejam gravadas (em áudio) e, se autorizado, estes relatos orais serão transcritos integralmente e retornados aos participantes para que possam ler suas narrativas. No caso de lacunas e/ou necessidade de maiores aprofundamentos sobre o tema, retomaremos o contato com os participantes da investigação para uma nova entrevista.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Ensino Integral; Escola pública; Protagonismo Juvenil; Projeto de Vida; Entrevista Narrativa (auto)biográfica.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. Ensaio: Avaliação Política Pública Educação, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RINALDI, R. P.; ULLOFFO, R. M. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 01-21, 2023.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, abr.-jun. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor:** Ensino Integral. Diretrizes do Programa Ensino Integral, São Paulo, 1. ed, 2014.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v.1, p. 01-15, jul. 2009.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação,** v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

ULLOFFO, R. M. **Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP**. 2023. 357f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

NARRATIVAS SOBRE A PERMANÊNCIA DOCENTE: A SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES INICIANTES

Simone da Silva Alves Andrade
Yoshie Ussami Ferrari Leite
Tamara de Lima
Formação dos profissionais de educação, Políticas educativas e Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória na educação como assessora pedagógica, pois, apesar de ter me formado no Ensino Médio com habilitação no magistério e ter uma licenciatura em Ciências Biológicas, ainda não havia trabalhado como docente. Já na assessoria, nos anos iniciais do ensino fundamental, senti a necessidade de aprender mais, então cursei Pedagogia; também tinha vontade de cursar o mestrado, porém não sabia como começar. Em 2014, já efetiva na educação infantil, fiz uma especialização, em Educação Infantil. E, em 2021, fui aprovada no processo seletivo para o curso de pós-graduação stricto sensu, mestrado, tendo iniciado na Unesp de Presidente Prudente em 2022.

No mestrado, investiguei os professores ingressantes, aqueles que, ao mudarem de escola ou até de etapa de ensino, enfrentam novos desafios. Fundamentada em Tardif (2012), busquei compreender quais saberes eram mobilizados nesse processo de inserção. Os resultados, disponíveis em Andrade (2024), apontam que o saber da experiência foi o mais recorrente. No entanto, outras questões emergiram: Como aqueles que ainda não possuem experiência docente constroem sua prática? Como enfrentam as adversidades e, por que permanecem na profissão? Surgiu, então, na fase de conclusão do mestrado, o desejo em continuar realizando no campo da formação de professores, pensando nas diversas demandas ainda presentes, voltando-se, assim, para o professor iniciante. Outro fator determinante para a escolha do tema foi a reflexão sobre o meu próprio início na docência. Hoje, atuando como professora de Educação Infantil, na pré-escola do município de Tupi Paulista (SP), vivencio cotidianamente desafios ligados à formação e à prática profissional docente. Revisitar minhas primeiras experiências despertou angústias e indagações, levando-me a questionar se aquelas demandas iniciais foram, de fato, superadas ou se ainda persistem.

A partir das reflexões e leituras, emergiu a proposta de investigar o início da carreira docente, etapa de socialização, adaptação e transformação que marca a constituição profissional. Compreender esse momento é fundamental para identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, suas necessidades e os fatores que sustentam sua permanência na profissão. Considera-se professor iniciante aquele em seus primeiros anos de atuação, geralmente recém-formado, vivenciando um período de inserção no ambiente escolar, de adaptação às rotinas institucionais, às expectativas dos colegas, alunos e gestores, bem como ao confronto entre suas concepções de docência e a realidade do trabalho pedagógico.

Foi possível observar, nas leituras iniciais, que os professores iniciantes enfrentam desafios

e dificuldades que podem impactar em sua permanência na carreira, em sua motivação para o trabalho e no crescimento profissional. A fim de aprofundar essas observações foi realizado um levantamento bibliográfico, no Portal de Periódicos da CAPES, que buscou o que se tem divulgado sobre o professor iniciante e os desafios e êxitos no início da docência. Para tanto, foi estabelecido um recorte temporal de 2010 a 2025, escolhendo esse intervalo para garantir que fossem analisadas as informações recentes e, ao mesmo tempo, ampliar a visão para entender melhor o que se tem publicado sobre o assunto.

O levantamento bibliográfico realizado utilizou como descritores os termos: professor iniciante, dificuldades docentes, desafios docentes, mal-estar docente e bem-estar docente. Os descritores foram inseridos por pares, primeiro o descritor: professor iniciante e posteriormente o outro termo, sempre combinados com o operador booleano “AND”. A partir da leitura dos títulos, foram identificados 49 artigos relacionados ao professor iniciante, dos quais 18 foram selecionados após a análise dos resumos, por dialogarem diretamente com a temática da pesquisa. Os resultados do levantamento revelaram que os estudos sobre o início da carreira docente concentram-se, nas dificuldades e desafios enfrentados, frequentemente apontados como fatores de abandono da profissão. Já os que permanecem no magistério precisam aprender a ensinar, consolidar-se como educadores e compreender-se como aprendizes permanentes. Entre os principais desafios relatados, destacam-se a gestão da sala de aula, a elaboração de projetos pedagógicos, a carência de apoio especializado para estudantes da educação especial e a articulação com a comunidade e as famílias.

As análises dos artigos indicam diferentes caminhos para apoiar a inserção docente. Entre eles, destacam-se propostas como programas de indução, mentoria e pesquisa-formação, reconhecidos como estratégias eficazes para facilitar o início da carreira. Constatou-se, ainda, que a maior parte das pesquisas enfatiza a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação inicial e ao acompanhamento dos professores nos primeiros anos de atuação. Contudo, observa-se uma lacuna importante: poucos trabalhos investigam os motivos que levam muitos docentes a permanecer na profissão, mesmo diante das dificuldades e desafios enfrentados.

A justificativa desta pesquisa nasce da identificação de uma lacuna significativa na literatura: a ausência de estudos sobre a permanência dos professores iniciantes e quais experiências, descobertas e momentos de identificação profissional que ocorrem no início da carreira. Essa lacuna motivou a formulação da seguinte questão de pesquisa: Com todos os dilemas, desafios e dificuldades enfrentados no início docente, o que levou o professor iniciante a permanecer na profissão?

Longe de serem apenas episódios individuais, essas vivências têm papel estratégico, pois impulsionam a permanência na docência e fortalecem o vínculo com a profissão, revelando-se um ponto-chave para a valorização e consolidação do magistério. Identificar os fatores que envolvem a formação e a atuação de professores através dos sentidos vivenciados pelos docentes iniciantes é fundamental para subsidiar políticas e práticas educativas que promovam sua inserção e permanência na profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização do magistério. Dado o exposto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender as principais situações e experiências vivenciadas pelos professores iniciantes que influenciaram sua permanência na carreira docente, e os objetivos específicos são: refletir a história da profissão docente e o processo de constituição profissional dos professores, com foco especial nos primeiros anos de carreira e suas especificidades; conhecer as trajetórias de escolarização, formação para a docência, o início no magistério e as condições para execução do trabalho, por meio das narrativas dos professores narradores-colaboradores; e, identificar como os processos de apoio, acolhimento e socialização profissional impactam a trajetória inicial dos docentes.

A pesquisa será realizada na rede pública de ensino da educação básica no município de Tupi

Paulista, localizado a oeste do estado de São Paulo. Com a abordagem inserida no campo da pesquisa narrativa, o trabalho utilizará como dispositivo a entrevista narrativa, visando revelar caminhos trilhados por docentes a partir de suas experiências no início da docência. É fundamental reconhecer as particularidades e as necessidades específicas do professor iniciante, considerando que essa fase exige atenção para que haja um início bem-sucedido na carreira docente. Estes profissionais irão vivenciar situações inesperadas todos os dias e a maneira como lidam com elas os ajuda a se constituírem como profissional. Espera-se que os resultados da pesquisa possam fortalecer políticas educacionais para a formação inicial, de acolhimento para a permanência docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo insere-se no campo epistemológico da pesquisa em Educação, dialogando com o campo das investigações narrativas. A pesquisa narrativa, ao valorizar as experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática, constitui-se como possibilidade de compreensão da docência em seus aspectos subjetivos, históricos, sociais e culturais (Delory-Momberger, 2011; Souza, 2014; Passeggi, 2020). A pesquisa terá abordagem qualitativa e como metodologia a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, utilizando como dispositivo de pesquisa a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008) e, para a análise das entrevistas, a análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014), a fim de compreender as histórias de vida do professor iniciante e os sentidos em permanecer na docência.

Será realizado um levantamento bibliográfico, conduzido na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o estudo bibliográfico constitui a base metodológica que sustenta a pesquisa, assegurando fundamentação teórica consistente e articulada aos dados obtidos. Como afirmam Lima e Mioto (2007), o levantamento bibliográfico é pré-requisito essencial para qualquer investigação, pois amplia a compreensão do objeto, favorece sua delimitação e fortalece a consistência do estudo, com a utilização dos filtros baseados em quatro parâmetros de busca, a saber: temático, linguístico, cronológico e fonte (Lima; Mioto, 2007). Como parâmetro linguístico, o idioma escolhido foi o português, para uma delimitação da realidade nacional. Como parâmetro cronológico, definiu-se o recorte temporal de 2010 a 2025, buscando desde o que se tem de mais recente publicado e ampliando a busca para garantir a validade do tema. E, quanto ao parâmetro temático, serão utilizadas as palavras-chave: “Professor iniciante”, “Permanência docente” e “Dificuldades na docência”, podendo ser substituído o termo “Dificuldades na docência” por “Desafios na docência”, utilizando sempre o termo “Professor iniciante” com operador boleano “AND” e seguidamente o outro termo.

O projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme a Resolução 510/16. Os convidados a participarem do estudo serão informados dos objetivos e das etapas de desenvolvimento da pesquisa e, aqueles que aceitarem participar, assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após aprovação do CEP, será realizado o contato com a Secretária Municipal de Educação do município de Tupi Paulista - SP para a socialização do projeto e o pedido de autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, será realizado o contato com a direção das escolas e, em seguida, com os professores. Serão convidados a participar da pesquisa os professores que iniciaram sua carreira no magistério no município de Tupi Paulista – SP e que foram aprovados em concurso público para o cargo de professor de educação básica I nos anos iniciais do ensino fundamental.

O dispositivo de investigação escolhido foi a entrevista narrativa, que possui características específicas, inserida no campo da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. A utilização das entrevistas narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, não serve apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para

perceber como os indivíduos dão sentido às experiências vivenciadas. Nesse tipo de entrevista os sujeitos falam de si e de suas trajetórias, como afirma Jovchelovitch e Bauer (2008), a partir de um esquema livre de perguntas não estruturadas e com características específicas, oferecendo padrões de interpretação que podem contribuir tanto para o conhecimento humano quanto para o aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa. Ainda, de acordo com os autores, na entrevista narrativa o entrevistador busca obter uma narrativa completa e detalhada do entrevistado, explorando seus pensamentos, sentimentos, experiências e percepções sobre um tópico específico. No processo da entrevista narrativa muitas possibilidades são construídas, "as narrativas constituem entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras" (Passeggi; Souza, 2016, p. 09). Bondía (2002) enfatiza a singularidade da experiência, discutindo que cada narrativa é única e que cada uma pode conter elementos diferentes de um mesmo momento. "[...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (Bondía, 2002, p. 27).

Jovchelovitch e Bauer (2008) apresentam a entrevista narrativa como uma forma de entrevista não estruturada, com características específicas, com a ideia motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. O narrador substitui o esquema pergunta-resposta e segue um "esquema autogerador" (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 105), que consiste em eixos temáticos que mobilizam reflexões da história dos informantes. "Apesar da liberdade de abordagem, as entrevistas narrativas são cuidadosamente organizadas, seguindo etapas que garantem sua validade científica" (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96).

Apesar de ser uma entrevista não tradicional, a entrevista narrativa possui uma organização, apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2008) com as seguintes fases: a fase 1 é a iniciação, na qual o contexto da entrevista é explicado ao informante e é solicitada a permissão para gravar e, em seguida deixa o informante contar sua história. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), a fase 2 é a narração central, que não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação do entrevistado (informante), que dá sinal que a história terminou. Quando a narração termina, inicia-se a fase 3, que é a fase de questionamento, na qual "as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história" (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 99). A última fase é a 4, conclusiva, já com gravador desligado; é uma fase mais descontraída e na qual informalmente se consegue informações complementares para a compreensão da narrativa, que deve ser anotada pelo entrevistador.

Para a análise das entrevistas foi selecionada a metodologia da análise compreensiva-interpretativa das narrativas (Souza, 2014). Essa análise busca evidenciar a relação entre o objeto e as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. Para a análise das narrativas, Souza (2014) utiliza a ideia metafórica de "uma leitura em três tempos", por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. A interpretação, dessa forma, acontece desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos no projeto. A investigação se organizou a partir dos seguintes tempos: "Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus" (Souza, 2006, p. 79). Segundo o autor, os tempos estão relacionados entre si, não sendo possível desconectá-los, pois cada conjunto de informações alimenta os tempos. O tempo I – pré-análise/ leitura cruzada, se configura como "[...] a leitura individual e coletiva do conjunto das narrativas" (Souza; Cruz, 2017, p.188). O tempo II – leitura temática – unidades de análise descritivas, "[...] busca organizar, as unidades de análise que vão se revelando no conjunto das narrativas e evidenciando regularidade e irregularidades do corpus das narrativas" (Souza; Cruz, 2017, p.

189). No tempo III – leitura interpretativa-compreensiva do corpus – a partir "[...] das trajetórias de vida-formação dos colaboradores implicados na pesquisa, analisa significados atribuídos ao seu percurso existencial por meio das narrativas" (Souza; Cruz, 2017, p. 189).

A análise interpretativa-compreensiva exige do pesquisador a apreensão do singular, o diálogo teórico e empírico, a vinculação ética e deontológica. Como tal, a narrativa ganha amplitude quando conhecemos seu contexto de produção, isto é, na relação com o espaço e o tempo. Passeggi e Souza (2016, p. 09) asseveram que as narrativas se constituem como "[...] entradas legítimas, como colocam para se ter acesso aos modos como o sujeito dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações". A narrativa é sempre uma criação e, ao narrar, o indivíduo ordena seu pensamento e submete aquilo que viveu concretamente ao próprio julgamento, às representações, memórias e emoções.

A narrativa assegura a quem narra, quem conta a história, à posição de protagonista, lançando um olhar à sua historicidade e ao modo como representa cada experiência e acontecimento no decurso da sua vida. A pesquisa narrativa é flexível, permitindo que o percurso da narração possa se desenvolver de diversas maneiras ao longo do relato, porque se inscreve no movimento narrativo dos acontecimentos. Além disso, a narrativa dá ao narrador o poder de expressar sua compreensão do mundo, de si mesmo e das aprendizagens e experiências construídas ao longa da vida, de forma autêntica e livre, o que torna o processo mais verdadeiro, captando detalhes importantes que fortalecem a compreensão da história compartilhada.

PALAVRAS-CHAVE: Início da Docência; Permanência Docente; Pesquisa Narrativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 109-126, ago./dez, 2014.

ANDRADE, Simone da Silva Alves. **Narrativas de professores ingressantes:** desvelando saberes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP/FCT, Presidente Prudente, 2024. 141fls.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174 – 181. set/dez. 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. (coord.) **Professores do Brasil:** Impasses e Desafios. Brasília. UNESCO, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. Geraldi, João Wanderley. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**. v. 14, p.1-15, jan./dez. 2020.

CRUZ, Gisele Barreto da. Desafios da formação de professores na conjuntura atual: um olhar para a inserção profissional. In: CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quérem Dias de Oliveira (Orgs.). **A formação de professores:** trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico. Cap. 9. p. 277-302. Paco Editorial, 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 jul. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523 -536, set./des., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75L-B3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 01 jul. 2025.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 9, p. 17–34, 1988.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIL, Antônio Carlos. C**omo elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p 31-59.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarollo profesional del profesorado:** hacia uma nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martina W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90 – 113.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 85–98. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841/2195 Acesso: 01 mai. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 mar. 2025.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/professor-iniciante/ Acesso: 10 de abr. de 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa. 1992.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas:** um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional. 300 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Curitiba, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39 56, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, p. 57-79, junio de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa,** 2(1), p. 6 -26. 2016.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr. 2019.

RODRIGUES, Silvia Adriana; ZECHI, Juliana Aparecia Matias; SOUSA, Vera Luísa de; GOMES, Alberto Albuquerque. Narrativas sobre os caminhos da profissionalidade docente: a história e os olhares de Ângela. R**evista Interfaces Científicas**. Aracaju. V. 10. nº 03. p.19-32., 2021.

SOUSA, Vera Luísa de; RODRIGUES, Silvia Adriana; VICENTE, Marcelina Ferreira; URIBE, Eugenia Brunilda Opazo. Conversas sobre narrativas e suas potencialidades no processo de constituição identitária. In: **Educação Superior e a Formação de Professores no Brasil:** Contextos e desafio. GIARETA, Paulo Fioravante; PEREIRA, Tarcísio Luiz. (org.) Campinas – SP: Mercado das Letras, 2020. p. 311 – 328

SOUZA, Eliseu Clementino. Autobiografia docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/autobiografia-docente/ Acesso: 11 de abr. de 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricos-metodológicas sobre história de vida e formação.” **Educação em Questão.** v. 25, nº 11, p. 22-39, jan/abr. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958 Acesso em: 14 de nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilda Margarida de Castro. **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. p. 167 – 194. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM,** Santa Maria, v.39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: VOZES, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, USA, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Um espaço de formação e fortalecimento da pesquisa em Educação.

unesp
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente