

TECENDO SABERES

SUJEITOS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA



Cristina Maria da Silva - Letícia Pereira de Almeida
Maria Simone Euclides - Mayara Bonifácio de Oliveira
Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria
Yuri Leandro Cupertino Silva
Organizadores

DPE
Departamento de Educação

 **CAPES**

Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação

UFV Universidade Federal
de Viçosa


NAVEGANDO

TECENDO SABERES:
SUJEITOS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA

Cristina Maria da Silva
Letícia Pereira de Almeida
Maria Simone Euclides
Mayara Bonifácio de Oliveira
Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria
Yuri Leandro Cupertino Silva
Organizadores

TECENDO SABERES:
SUJEITOS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA

Navegando Publicações
Uberlândia / Minas Gerais
2025





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Gabriel Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Revisão Técnica: Letícia Lucena
Agência Financiadora: Capes

Copyright © by autor, 2025.

T2551 – SILVA, Cristina Maria da. Et al. Tecendo saberes: Sujeitos, práticas e resistências na educação pública. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-137-3

DOI: 10.29388/978-65-6070-137-3-0

Vários autores

1. Educação 2. Saberes Educacionais 3. Educação Pública 4. Prática Social I. Cristina Maria da Silva; Letícia Pereira de Almeida; Maria Simone Euclides; Mayara Bonifácio de Oliveira; Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria; Yuri Leandro Cupertino Silva. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



www.editorianavegando.com
editorianavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais
Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UFESB – Brasil
Marcelo Caetano Pereira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Squissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisório – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjengji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba – Cuba

DPE Departamento de Educação

Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação

UFV
Universidade Federal
de Viçosa
— — —

 **CAPES**

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
Geranilde Costa e Silva	
APRESENTAÇÃO.....	10
Maria Simone Euclides - Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: IMPACTO NA VIDA DE UMA DOCENTE?	13
Lara Costa Pacheco - Alvanize Valente Fernandes Ferenc	
Gabriela Silveira Meireles - Silvana Cláudia dos Santos	
“A GENTE SE JUNTA PARA RESISTIR”: A REALIDADE DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS CONTEMPLADOS/AS PELO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – MG	34
Geralda Aparecida Vianna - Maria Simone Euclides	
INVESTIGAÇÕES COM GEOGEBRA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PRÁTICAS E REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	61
Dielle Cruz da Costa - Gislaine de Freitas Silva -	
Tatiana Machado Resende Guedes - Taylla Cristina de Paula Silva -	
Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria	
PIERRE BOURDIEU E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ESTABELECEENDO MEDIAÇÕES A PARTIR DA NOÇÃO DE CAMPO.....	81
Itamar de Oliveira Côrrea Filho - Jairo Antônio da Paixão	
A NOVA ESCOLA E SEU INTERESSE COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PAÍS	104
Mariana Moreira dos Santos - Bethania Medeiros Geremias	
COSTURAS TEÓRICAS: UM DIÁLOGO INTERSECCIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO DE MULHERES NEGRAS	122
Elaine Regina do Carmo - Bethania Medeiros Geremias	
EDUCAÇÃO FÍSICA E O SURGIMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS DE ENSINO	139
José Victor Arêdes Façanha - Jairo Antônio da Paixão	

ROBÓTICA NA ESCOLA: PRÁTICAS INOVADORAS COM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	161
Augusto César Castro Ribeiro - Letícia Pereira de Almeida	
Mayara Bonifácio de Oliveira - Thaymara Cristina de Souza Romulo	
Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria	
DIÁLOGOS E ENCONTROS COM DOCENTES E PESQUISADORAS NEGRAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS	178
Jaime Augusto de Jesus - Maria Simone Euclides	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: PERSPECTIVA HISTÓRICA?	202
Karen Laíssa Marcílio Ferreira - Alvanize Valente Fernandes Ferenc	
Bárbara Lima Giardini	
SOBRE OS AUTORES	233

PREFÁCIO

A minha inspiração para escrever este prefácio vem alimentada pelo sentimento de Bantu Steve Biko (1971), ao dizer “*Escrevo o que eu quero*”. Dessa forma, Biko (1971) afirma que a escrita também faz parte de um processo de consciência sobre o lugar que ocupamos e para que servem os nossos escritos.

Assim, é com grande contentamento que apresento a obra *Tecendo Saberes: Sujeitos, Práticas e Resistências na Educação Pública*, que traz escritos de estudantes universitários/as da graduação e pós-graduação, bem como de docentes orientadores/as já consolidados/as no campo da pesquisa sobre temáticas atuais e desafios históricos no campo educacional.

Escrita que traz 10 (dez) textos originários que encarnam o pensamento de Biko “*Escrevo o que eu quero*”, isso porque evidenciam a preocupação e compromisso de pesquisadores/as com a Educação escolar e universitária brasileira.

Coletânea que atende a um público diverso, ao discutir temáticas sobre a educação escolar abordando a formação e experiências de professores/as da educação básica, experiências docentes com as tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19, a educação física e metodologias críticas de ensino, investigações com Geogebra na escola, Robótica na escola, Pierre Bourdieu e a educação profissional e tecnológica, a revista Nova Escola e o seu interesse pela educação pública, e a formação do professor alfabetizador.

Aborda ainda temáticas hoje muito pujantes que merecem atenção da sociedade, tais como a permanência de quilombolas e indígenas na universidade, a educação e a emancipação de mulheres negras, bem como a presença de pesquisadoras negras dos programas de pós-graduação em Química de universidades federais de Minas Gerais.

Portanto, o conteúdo desta obra é extremamente diverso e complexo pelas reflexões e tensões apresentadas acerca das demandas contemporâneas.

É relevante ainda destacar que a presente obra se configura em um importante acervo que socializa experiências e reflexões de escolas e universidades mineiras, o que nos permite conhecer um pouco dessa realidade educacional e tecer reflexões.

Em outras palavras, esta coletânea permite discutir o fenômeno Educação, considerando o cotidiano escolar e universitário mineiro, e na relação entre esses espaços, apresentando os desafios, mas também propondo alternativas para subsidiar a prática pedagógica.

Desejo assim, que todas as pessoas, dentro e fora da universidade, que tenham acesso a esta obra possam se deleitar com as temáticas aqui apresentadas!

Boa leitura!

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva
geranildecosta@unilab.edu.br

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro *Tecendo Saberes: Sujeitos, Práticas e Resistências na Educação Pública*, obra produzida no âmbito da linha de pesquisa “Educação Pública: Sujeitos e Práticas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Este livro nasce do compromisso coletivo, ético e político de pesquisadoras e pesquisadores que, a partir de distintas perspectivas teórico-metodológicas, dedicam-se a compreender, problematizar e fortalecer a educação pública brasileira em seus múltiplos contextos.

A metáfora de “tecer saberes”, que dá nome ao livro, expressa a intenção de entrelaçar vozes, experiências e reflexões que emergem de realidades heterogêneas, mas atravessadas por desafios comuns: a garantia do direito à educação, a valorização dos sujeitos que a constroem diariamente, a defesa da escola pública como patrimônio social e o reconhecimento da potência transformadora que reside em práticas pedagógicas críticas, criativas e emancipadoras.

Os capítulos que compõem esta obra revelam a diversidade de temas que mobilizam a linha de pesquisa, articulando debates sobre tecnologias, trajetórias identitárias, práticas docentes, políticas educacionais, relações étnico-raciais e dimensões socioculturais que perpassam a formação e atuação de educadores. Todas essas temáticas e problemáticas são caras à educação e à realidade brasileira.

Deste modo, abrimos este livro com o capítulo “O uso das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19: impacto na vida de uma docente?”, no qual Lara Costa Pacheco, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Gabriela Silveira Meireles e Silvana Cláudia dos Santos investigam, a partir de uma narrativa sensível e rigorosa, as exigências, pressões e aprendizagens que a docência remota impôs durante o período pandêmico.

Em seguida, Geralda Aparecida Vianna e Maria Simone Euclides, no capítulo “‘A gente se junta para resistir’: a realidade de estudantes quilombolas e indígenas contemplados/as pelo Programa

Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa – MG”, revisitam histórias de luta, permanência e resistência de discentes quilombolas e indígenas, que, mesmo diante de profundas desigualdades, mobilizam estratégias de permanência material e simbólica no ensino superior.

No capítulo “Investigações com GeoGebra na Educação Matemática: práticas e reflexões no contexto escolar”, Dielle Cruz da Costa, Gislaíne de Freitas Silva, Tatiana Machado Resende Guedes, Taylla Cristina de Paula Silva e Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria discutem experiências formativas que articulam tecnologia digital e ensino de Matemática, evidenciando a possibilidade de práticas inovadoras e significativas no espaço escolar.

O capítulo de Itamar de Oliveira Côrrea Filho e Jairo Antônio da Paixão em “Pierre Bourdieu e educação profissional e tecnológica no Brasil: estabelecendo mediações a partir da noção de campo”, oferece importantes contribuições para compreender as dinâmicas sociais e institucionais que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica no país.

Em “A Nova Escola e seu interesse com a educação pública do país”, Mariana Moreira dos Santos e Bethania Medeiros Geremias problematizam o avanço de discursos e propostas alinhados ao campo educacional, convidando o leitor a refletir criticamente sobre suas implicações na política e na prática escolar.

O capítulo “Costuras teóricas: um diálogo interseccional sobre a educação e a emancipação de mulheres negras”, escrito por Elaine Regina do Carmo e Bethania Medeiros Geremias, promove um necessário debate sobre raça, gênero e educação, evidenciando processos históricos de opressão, mas também de resistência e emancipação.

Em “Educação Física e o surgimento de propostas metodológicas críticas de ensino”, José Victor Arêdes Façanha e Jairo Antônio da Paixão revisitam contribuições fundamentais para a constituição de abordagens críticas na Educação Física, destacando sua relevância no cenário da educação pública.

O capítulo “Robótica na escola: práticas inovadoras com Matemática na Educação Básica”, de Augusto César Castro Ribeiro, Letícia Pereira de Almeida, Mayara Bonifácio de Oliveira, Thaymara Cristina de Souza Rômulo e Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria, apresenta experiências que articulam robótica educacional e aprendizagem matemática, reforçando a potência das tecnologias como mediadoras de processos criativos e colaborativos.

Em “Diálogos e encontros com docentes e pesquisadoras negras dos Programas de Pós-Graduação em Química de Universidades Federais de Minas Gerais”, Jaime Augusto de Jesus e Maria Simone Euclides ampliam o debate sobre representatividade e trajetórias acadêmicas de mulheres negras, destacando desafios, enfrentamentos e agências que potencializam as presenças de docentes negras no campo das ciências exatas.

Por fim, encerramos com o capítulo “A formação do professor e a formação do professor alfabetizador: perspectiva histórica”, de Karen Laíssa Marcílio Ferreira, Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Bárbara Lima Giardini, que revisita processos formativos ao longo do tempo, permitindo compreender continuidades, rupturas e demandas atuais da formação docente.

Ao reunir estudos tão plurais, esta obra reafirma a importância da pesquisa comprometida com a realidade da educação pública e atenta às vozes dos sujeitos que a constituem. Esperamos que *Tecendo Saberes* inspire novas reflexões, provoque diálogos e fortaleça práticas que mantenham viva a resistência e a esperança de uma educação pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

Viçosa, Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Simone Euclides

Profa. Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: IMPACTO NA VIDA DE UMA DOCENTE?

Lara Costa Pacheco¹

Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

Gabriela Silveira Meireles³

Silvana Cláudia dos Santos⁴

Introdução

A sociedade vivenciou um cenário devastador nos anos de 2020 e 2021, provocado pela contaminação do vírus SARS-CoV-2, em razão da pandemia da COVID-19. Essa doença provocou desde sintomas gripais comuns até os mais graves e letais. Afetou indivíduos de diferentes idades e sobrecarregou os hospitais pelo alto número de contaminados. Decorrente da calamidade vivenciada, a Organização Mundial da Saúde (OMS) instruiu sobre o distanciamento social, o uso contínuo de máscara e a higienização das mãos, visando garantir a sobrevivência da população. Sendo assim, no sentido de amenizar a situação pela qual a população passava, decretou-se a quarentena. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2020, p. 5), a quarentena é definida como “a restrição de atividades ou a separação de pessoas suspeitas de terem sido expostas a uma doença contagiosa, com o objetivo de evitar a possível disseminação da doença”.

Durante esse período, as escolas foram fechadas, em função do risco gerado pelo contato físico e da aglomeração em ambiente escolar, o que favoreceria o aumento da contaminação, principalmente

¹ Pós-Graduanda no Mestrado em Educação UFV, PPGE/MG. E-mail: lara.pacheco@ufv.br

² Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: avalente@ufv.br

³ Docente do Departamento de Educação da UFV. E-mail: gabriela.meireles@ufv.br

⁴ Docente do Departamento de Educação da UFV. E-mail: silvana.santos@ufv.br

daqueles que possuíam algum risco de saúde. Arruda (2020, p. 259) ressalta que “crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avôs e avós, parentes de maneira geral”. Dessa maneira, houve o cancelamento das atividades presenciais, aumento de relações de trabalho remotas e um aumento considerável de práticas e atividades com finalidade pedagógicas realizadas na modalidade online com o uso das tecnologias digitais, assim como em muitos outros setores da sociedade.

Para promover a continuidade dos estudos, foi ofertado o “ensino remoto”. A Lei Federal Nº 14.040, elaborada em agosto de 2020, em meio a essa catástrofe mundial, possibilitou que as escolas adotassem esse método, caracterizado pela transmissão de aulas ao vivo ou gravadas (as chamadas aulas síncronas ou assíncronas), de forma que suprisse o atendimento dos educandos. Martins *et al* (2020) afirmam que a adoção dessa modalidade de ensino impactou a todos, exigindo que os docentes embarcassem definitivamente no “mundo das tecnologias”, o que exigiu que eles fizessem o uso de recursos que antes desconheciam ou que, pelo menos, ignoravam em suas práticas. Esse movimento exigiu dos docentes o desenvolvimento de “competências diversificadas e diferentes das tradicionais”, exigindo deles uma adequação a esse “novo mundo” (Martins *et al.* 2020, p. 13).

A educação recebeu, nesse período, uma avalanche de novas práticas, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, os quais se tornaram aliados importantes na transmissão de programas educacionais, na elaboração de materiais didáticos e no próprio ato de ministrar aulas. A modalidade do “ensino remoto” surgiu, pois, nesse contexto caótico, visando assegurar a educação durante o período pandêmico, passou a acontecer em diferentes plataformas digitais. Vale destacar que o “ensino remoto” já existia antes da pandemia, mas em configurações específicas, mais relacionado aos cursos online e ao ensino por videoconferência. Contudo, uma diferença importante entre esses formatos e o executado no período

pandêmico é que nos primeiros há um planejamento prévio e bem estruturado, geralmente com antecedência, com uma plataforma previamente pensada e bastante estável, enquanto a pandemia exigiu uma adaptação rápida por parte dos docentes em relação às práticas que vinham desenvolvendo anteriormente no modelo presencial, sem um planejamento prévio e sem poder contar com plataformas estruturadas (Saldanha, 2020).

Baseado nos estudos de Vieira Pinto (2005), é possível fazer uma análise das mudanças que ocorreram nas práticas de ensino durante o período da pandemia da COVID-19, considerando haver uma diferenciação entre os conceitos de “tecnologia” e de “técnica”. Segundo Chiavenato (2003, p. 47), “a tecnologia pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos, técnicas, ferramentas e processos aplicados na produção de bens e serviços, visando atender às necessidades humanas e organizacionais”. Mais particularmente, as “tecnologias digitais” referem-se às inovações tecnológicas presentes nos meios digitais (Lévy, 1999). Já as “técnicas” são as habilidades do fazer, os modos de produzir alguma coisa em uma determinada sociedade (Vieira Pinto, 2005). Considerando que o computador, o celular, a televisão e qualquer outro recurso tecnológico envolve o domínio de técnicas e ferramentas para o seu uso, bem como que a habilidade técnica engloba um fazer específico que transcende a ação docente, mas que inclui o fazer docente na modalidade online, configurando um novo fazer docente, ficam evidentes os desafios em concretizá-lo.

O que se discute agora, em um momento a posteriori, é a necessidade de assumirmos que a modalidade da “educação à distância” é válida sim, mas que ela exige, conforme já indicavam Sá *et al.* (2020), uma preparação, uma estrutura e um planejamento específico, com mudanças substanciais nas metodologias de ensino e nas estratégias avaliativas, exigindo também uma organização das instituições de ensino e, o que talvez seja o mais importante: a formação dos professores para fazer uso desses recursos tecnológicos.

Se de um lado vivemos em uma cultura digital, onde somos todos expostos, desde o nascimento, ao contato com diversos recursos tecnológicos digitais, por outro lado, na formação profissional docente ainda não se incorporou esse “letramento social” para os ambientes educacionais. Isso tanto nas escolas quanto nas universidades. Parece haver ainda um abismo entre o uso com a finalidade do lazer e o uso com a finalidade educativa ou profissional. O que observamos é que, mesmo que as pessoas apresentem um bom nível de “letramento digital”, ou seja, mesmo possuindo um “conjunto de competências que torna um indivíduo capaz de entender e utilizar uma ferramenta digital” (Freitas, 2010, p. 5), quando alguma habilidade dessas lhe é exigida para fins educativos ou profissionais, o resultado é significativamente inferior ou até mesmo nulo.

Uma pesquisa desenvolvida por Aureliano (2023) mostra que, mesmo se reconhecendo que as tecnologias digitais são importantes mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem, elas ainda são muito pouco utilizadas enquanto recurso de ensino e aprendizagem nas escolas públicas no Brasil. De uma maneira geral, as escolas de educação básica desse país não utilizam as tecnologias digitais para aprender ou ensinar. Ao contrário, ainda há um enorme receio de que elas sejam vilãs e atrapalhem esses processos. Um exemplo disso é a proibição do uso de celulares nas escolas públicas de Minas Gerais, estabelecida pela Lei Federal nº 15.100/2025, sancionada em 13 de janeiro de 2025⁵.

O modelo tradicional de ensino, que se faz presente na maioria das instituições brasileiras, é seguido de gerações a gerações, sem questionamentos. Sendo assim, as escolas acabam se afastando de novas maneiras de ensinar e aprender, as quais poderiam incorporar, dentre outros recursos, as tecnologias digitais, as quais ainda são muito pouco exploradas por conta desse tradicionalismo e do medo da mudança nas práticas de ensino. Falta estrutura e investimento, bem como diálogo entre os próprios professores, com os alunos e com as

⁵ Ver a reportagem completa em: Governo de Minas implementa novas diretrizes para o uso de celulares nas escolas da rede estadual. Acesso em: 11 set. 2025.

famílias, no sentido de pensar em novas propostas educativas. Recorrer às “tecnologias digitais” na educação não é a única mudança necessária; é preciso reformular um conjunto mais complexo de aspectos que vão desde a revisão do currículo, do mobiliário, da organização disciplinar, do planejamento pedagógico, das oportunidades de diálogo entre os docentes, da construção de estratégias metodológicas e avaliativas alternativas, numa aproximação com as famílias e a equipe diretiva da escola, o que certamente não se resolve somente introduzindo diferentes recursos “tecnológicos” ou “digitais” na escola ou na sala de aula. Talvez na base dessa mudança esteja a necessidade de um investimento maior e talvez o mais necessário de todos, que é o de investir na formação docente, em todos os níveis, no sentido de não somente familiarizá-los com essas ferramentas, mas de possibilitá-los reconfigurar suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem, remodelando gradualmente toda a estrutura e o funcionamento da escola onde atuam.

Segundo Cruz e Valente (2023, p. 1), "se antes a necessidade de desenvolver competências digitais e buscar caminhos de inovação de concepções e práticas de ensino e aprendizagem que integrassem as tecnologias digitais era uma questão emergente, com a pandemia ela se tornou uma questão urgente". Muito mais do que incorporar novas ferramentas à prática (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Aplicativos para Gamificação, Kahoot, Quizizz, Canva, Prezi, Blogs Educativos, Padlet, Laboratórios Virtuais, etc.) ou metodologias ativas já estruturadas (PBL, Flipped Classroom, Role-Playing, Brainstorming, etc.), é o próprio professor, em uma reflexão coletiva em sua escola, conseguir repensar a sua prática, numa constante reflexão sobre a sua ação. Como mostra Sivieri-Pereira (2011), refletir sobre a prática docente é tarefa significativa para a mudança da realidade escolar em que estamos inseridos.

Num panorama geral sobre a educação durante o período pandêmico, vale enfatizar que, os alunos, professores e todos envolvidos no meio educacional sofreram consequências. Consequências essas relacionadas à falta de acesso, a não saber utilizar

ou a possuir aparelhos eletrônicos disponíveis. Silva *et al.* (2021, p. 2) consideram que “nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira” e complementam sobre “a rapidez com que o cenário educacional mudou em meio a pandemia”, trazendo um contexto de “incerteza e insegurança aos professores, escolas e alunos” (Silva *et al.*, 2021, p.3).

Considerando a calamidade da educação no período da pandemia, elaborou-se a seguinte questão: como os docentes lidaram com a utilização das tecnologias digitais para promover o ensino? Para responder a esta questão, tem-se como objetivo geral compreender o impacto e os desafios da utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19 na vida de uma docente, em seu exercício de ensinar. Os objetivos específicos buscam identificar as dificuldades dos professores em utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreender as instruções e capacitações que os docentes receberam para auxiliar no manuseio desses recursos e identificar o processo de ensino durante esse período.

Diante do exposto, foi feita a delimitação da pesquisa buscando explorar o cotidiano de uma professora que atuava em uma escola pública municipal de Educação Infantil, no contexto da pandemia, a fim de identificar as suas dificuldades no uso dos recursos tecnológicos. Acredita-se que as “tecnologias digitais” contribuem para o aprendizado dos educandos, sendo de suma importância a aproximação destas no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa se justifica devido à necessidade de compreender o impacto do “ensino remoto” mediado pelas “tecnologias digitais” durante o período de pandemia, visando ressaltar as dificuldades que os docentes tiveram nessa modalidade educacional.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida utilizou a abordagem qualitativa, ao visar identificar e descrever os fatos como ocorrem, com a intenção de compreender o indivíduo em seu meio de vida. De acordo com Goldenberg (2004, p. 33) “[...] é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais”.

Quanto ao tipo de pesquisa, foi realizado um estudo de caso, que “é um acontecimento ou um fenômeno em estudo [...], é uma metodologia de estudo de fenômenos individuais ou processos sociais”, segundo Pereira *et al.* (2018, p. 70). Os mesmos autores afirmam que o estudo de caso pode ser empregado em investigações que envolvem um processo educacional específico. Portanto, é possível analisar aspectos que envolvem a prática de um professor e seus alunos, bem como ocorrências que tenham relação com uma sala de aula ou com seus estudantes. Ainda podem ser estudados os arranjos que envolvem toda a escola, ou mesmo algum fenômeno mais específico do processo educativo.

Pereira *et al.* (2018, p. 73) ainda explicam que, em um estudo de caso, “é preciso então identificar que características e/ou importância tornam o estudo um caso”, o que “inclui a definição de um problema a ser estudado”. Esse problema ou questão fundamental dará origem ao objetivo do trabalho. Notadamente, a partir do problema levantado nesta pesquisa, objetivamos compreender a utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19, o impacto na vida de uma docente e os desafios para ofertar o ensino, neste contexto.

Dessa forma, foi realizado um estudo descritivo, que, segundo Gil (2002, p. 42), “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa descritiva organiza informações detalhadas e sistemáticas, permitindo identificar padrões e tendências em uma população ou realidade. Essa modalidade de pesquisa é frequentemente utilizada em estudos sociais, educacionais

e administrativos, sendo essencial para subsidiar tomadas de decisão, planejamento de políticas e estratégias de intervenção (Gil, 2002).

Nesse estudo, a produção dos dados ocorreu por meio de um questionário com questões abertas, enviado pelo *WhatsApp*. As questões foram estruturadas considerando o cotidiano do trabalho docente na pandemia da COVID-19. A participante, naquele momento, atuava como professora da Educação Infantil, em uma escola pública do município de São Geraldo-MG.

O critério de inclusão foi atuar em escola municipal de Educação Infantil e o critério de exclusão foi o de não pertencer ao segmento do Ensino Fundamental. Não foi constituída uma amostra específica, com vários sujeitos, haja vista que se tratou de um estudo de caso, com somente uma professora.

O trabalho docente e o uso de tecnologias digitais: desafios

A partir da exploração das respostas ao questionário, pela professora da Escola Pública Municipal, da cidade de São Geraldo, foi possível compreender o trabalho da docente no contexto pandêmico, e o uso das tecnologias digitais.

Na instituição em que a professora trabalhava, a Educação Infantil se encontrava dividida em creche e pré-escola. O trabalho pedagógico desenvolvido pela participante ocorreu no segmento da pré-escola. Ela atuava, mais especificamente, no 2º período, com crianças de 4 e 5 anos de idade. A professora participante da pesquisa era efetiva no município e atuava como docente há 18 anos.

Um dos aspectos sobre os quais foi solicitado à professora que refletisse se tratava do funcionamento da instituição, no período da pandemia. Ela relatou que:

A escola ficou fechada durante os anos de 2020 e 2021. Abria para entregar as apostilas impressas e no dia de entrega das cestas básicas. Nós professores, trabalhamos em casa, gravando

as aulas, editando e enviando para a equipe gestora avaliar e, caso elas não concordassem com o que foi dito ou falado, recebia a devolutiva para refazer as aulas.

A partir do relato da professora, foi possível observar que, durante a pandemia, as escolas de educação básica, no geral, utilizaram os mesmos procedimentos para oferta do ensino: materiais impressos e aulas gravadas. Esses foram os recursos mais explorados nesse período, a fim de atender aos educandos. Muitas críticas foram feitas em relação a esse padrão, visto que as escolas privadas conseguiram apresentar outros recursos além desses, o que acirrou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais entre as classes. Segundo o relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) e Vox Populi (2021, p. 1), "em média, os estudantes da rede privada tiveram uma hora a mais de estudos em comparação aos da rede pública". Além disso, muitas escolas privadas tinham, além do material didático, plataformas específicas e aulas online síncronas, o que não ocorria nas escolas públicas.

A prática pedagógica e o trabalho docente também foram modificados nesse contexto. A interação professor-aluno ficou evidentemente mais difícil pelas plataformas digitais (Silva; Almeida; Souza, 2023). Embora o “ensino remoto” adotado tenha surgido como estratégia de continuidade, pegou todos os envolvidos no meio educacional de surpresa, o que gerou grande dificuldade e até mesmo um esgotamento. Souza *et al* (2022) afirmam que houve um aceleração no trabalho do professor, que passou a ter que desenvolver diversas atividades conjuntamente com o planejamento, além da gravação de aulas. Nesse ínterim, o docente ficou encarregado de atender a várias ações que antes não lhe eram demandadas, e de forma solitária. A professora pesquisada comenta sobre as suas dificuldades, relatando que:

Tive muitas dificuldades... primeiro, em aprender a usar os aplicativos; segundo para gravar as aulas. Estava com minha filha em casa, uma bebê de 4 meses, que chorava... E precisava

parar as gravações. Tenho um cachorro, que latia sem parar. O caminho que encontrei foi pesquisando e gravando durante a madrugada. Não recebi orientações e nem tive capacitação. Nós professoras fomos descobrindo e trocando vídeos e tutoriais umas com as outras. Não recebi nenhum pertence para utilizar os meios digitais. Usei meu celular e meu notebook. Precisei comprar um tripé para facilitar as gravações.

É válido enfatizar que as “tecnologias digitais” não são recursos comumente utilizados no cotidiano escolar. As dificuldades relatadas pela professora e a falta de incentivo por parte da escola foram fatores que sobrecarregaram o cotidiano da docente. Nesse sentido, as mudanças repentinas exigidas, a necessidade de utilizar ferramentas que antes ela não usava, a necessidade de conciliar em um mesmo espaço as suas demandas pessoais e profissionais, acabaram por gerar uma “sobrecarga de trabalho” que teve relação direta com o “trabalho remoto”. Silva, Almeida e Souza (2023) revelaram em sua pesquisa que a maioria dos professores tiveram um aumento significativo de trabalho durante a pandemia, o que correspondeu a 60,4%. Além disso, a maioria relatou não ter tido tempo para se dedicar ao aprendizado de novos métodos de ensino e/ou ferramentas tecnológicas, o que correspondeu a 41,0%. Outro dado interessante observado pelos autores foi que a falta de estrutura adequada ou de recursos tecnológicos mexeu muito com os envolvidos, o que correspondeu a 31,9% dos professores pesquisados.

A comunicação e a parceria entre os docentes, aspecto que no ensino presencial era possível, no “ensino remoto” ficou bastante difícil de acontecer, o que deixou os professores muito solitários e a saúde mental prejudicada. Segundo Souza *et al.* (2021, p. 5), “a pandemia de COVID-19 gerou aumento significativo de sintomas de estresse, ansiedade e exaustão emocional entre professores, agravados pela sobrecarga de trabalho e adaptação ao ensino remoto, impactando negativamente sua saúde mental”.

Arruda (2020) destaca que, durante a pandemia, a educação remota emergencial emergiu de forma rápida e instantânea, para suprir

a demanda específica do período pandêmico, algo diferente do ensino a distância (EAD). O argumento que ela desenvolve é que “a mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias digitais” (Arruda (2020, p. 265), ainda que tecnicamente se aproxime das práticas da Educação à Distância, está bastante distante do “ensino remoto” emergencial, visto que para tal não houve um planejamento prévio nem qualquer movimento formativo anterior que o sustentasse e garantisse a sua qualidade.

Em relação aos equipamentos eletrônicos como ferramenta de trabalho, a professora relata que não teve ajuda, precisando comprar, por conta própria e sem nenhum incentivo financeiro, outro aparelho, o que fica evidente em sua fala:

Não ganhei nada. Usei todos os equipamentos pessoais e precisei trocar meu celular por um modelo mais atual. O que eu tinha não dava certo para fazer as gravações e a edição das aulas.

Assim como ela, muitos docentes não tinham *smartphones* e *notebooks* apropriados para suportar os aplicativos, fazer as edições e gravar os vídeos. Foi necessário adquirir outro aparelho que atendesse a necessidade do momento, circunstância ocorrida em um instante em que estavam despreparados. Os professores não contavam com o investimento naquele momento e a falta do recurso financeiro pode ter sido um dos fatores primordiais nesta ocasião. Vale destacar aqui o processo de “culpabilização do professor” em relação ao fracasso do “ensino remoto”, já que ele próprio passou a ser o provedor de suas próprias condições de trabalho e ainda julgado quando não obtinha sucesso na tarefa de ensinar. Como revela Souza (2021), “essa responsabilização e/ou culpabilização é acentuada na pandemia e no ensino remoto”.

Sá *et al* (2022, p.1) complementam que a “formação do professor para utilizar tecnologias digitais, do seu papel como educador, das suas condições de trabalho e principalmente da pressão psicológica sofrida” foram os questionamentos mais levantados durante a execução do trabalho docente em meio a pandemia. Quando

questionada sobre o exercício docente no período pandêmico, a professora pesquisada descreve:

Me senti péssima, trabalhando sem ver os resultados e com pouca ou nenhuma participação dos alunos. Raramente apareciam, não participavam. Era uma turma com 20 crianças e só 2 crianças faziam as atividades. Não houve aprendizagem dos alunos (refiro à minha sala). Eles não tinham acesso às aulas. Ou porque os pais estavam trabalhando ou simplesmente eles não tinham acesso à internet. Um dos relatos que eu escutei de uma mãe de um aluno meu era que eles não tinham internet em casa, que o celular não tinha WhatsApp.

Arruda (2016) afirma sobre como o Ensino à Distância é destacado perante a lei, com uma perceptível “diferenciação” em relação ao ensino presencial, de modo que este é o mais valorizado na sua forma de construir o conhecimento, sendo considerado como tendo maior qualidade e eficácia na aprendizagem. Seguindo a ideia do mesmo autor, ele destaca que há uma “assimetria” entre a educação presencial e o ensino EAD, deixando a impressão de que esta última precisa justificar a que veio, enquanto a educação presencial, por pressuposto, já parece possuir maior legitimidade. Se as Políticas Públicas (PL) não investem satisfatoriamente no Ensino à Distância, este deixará de ter visibilidade e credibilidade nos âmbitos educacionais.

A fala da professora, ao relatar sobre a falta de participação dos alunos e até mesmo sobre a pouca aprendizagem deles como sendo resultante dos fatores econômicos, pode ser traduzida também pela falta de projetos e incentivos das Políticas públicas já que estas não aderem às modificações e ao “novo ambiente” educacional. As plataformas virtuais e a aproximação dos docentes com as TIDIC’s não foram, portanto, práticas adotadas no contexto escolar no período pós-pandêmico, sendo esses recursos utilizados apenas para suprir a demanda daquele momento emergencial. Sá *et al* (2022, p.6) relatam que:

Os discentes de classes menos abastadas estão sujeitos a uma empreitada desigual, onde quem tem bons aparelhos, conexões e dispõem de locais adequados para estudarem saem à frente dos alunos que não possuem o mais básico dos requisitos para o ensino remoto (Sá *et al*, 2022, p.6).

Seguindo com a análise da prática docente no contexto da pandemia, a professora trouxe uma reflexão interessante acerca da falta que fez pra ela a questão do relacionamento humano com os seus alunos. Ela demarca em sua fala o quanto isso a desmotivou em suas aulas remotas:

A pandemia deixou marcas profundas em nós professores que lidamos e gostamos de estar com os nossos alunos. Não ter o contato, os olhos brilhando, as nossas rodas de conversa e atividades, foram um desafio para mim. Gravar aulas olhando para as paredes me deixava desmotivada e triste. Sentia que era trabalho em vão. Não tinha participação, não tinha envolvimento. O ano acabou e eu não consegui ver o rosto dos meus alunos. Foi frustrante, cansativo e improdutivo.

Sabe-se que o ensino presencial não pode ser substituído pelo Ensino à Distância. Ambos possuem metodologias diferentes na construção do conhecimento. A ideia não é aderir um e deixar de lado o outro, mas utilizar as diferentes modalidades com distintas finalidades. Luckesi (2011) fala sobre a relação professor-aluno no contexto escolar, a qual, segundo ele, se estabelece com vínculo e confiança. O ambiente escolar é o lugar de interação e aconchego, o que certamente ficou evidente pela sua falta durante o período de pandemia. Se de um lado, precisamos de aparelhos e recursos tecnológicos para nos aproximarmos, por outro lado acabamos por construir muros ou barreiras ainda maiores para o estabelecimento de vínculos mais profundos, os quais notou-se serem mais bem estabelecidos quando diante da presencialidade.

Pode ser possível levar a hipótese de que, se os docentes e discentes tivessem maior familiaridade com os recursos tecnológicos

antes da pandemia, talvez não tivessem sofrido tanto com tanta novidade “técnica” ou “tecnológica”. Mas o fato é que, em termos de relacionamento humano, nunca nos percebemos tão indispensáveis uns aos outros. O desejo pelo “olho no olho”, pela participação dos alunos, pela resposta às perguntas feitas é um sinal positivo de que a educação é um trabalho de transformação cognitiva sim, mas também de transformação ou afetação ou troca social e afetiva. Isso demonstra que a educação não tem a função exclusiva de transmitir conhecimentos. Como já preconizava Libâneo (2013, p. 27), “a educação tem como função socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, preparar o indivíduo para a vida em sociedade e contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa”.

A ausência de familiarização com os recursos tecnológicos digitais dos envolvidos no ambiente educacional contribuiu para a frustração da prática docente durante a pandemia, além da falta de reciprocidade esperada pelo aluno, devido às circunstâncias em que os discentes estavam incluídos. Além de vivenciar um período de mudança, a professora relata sobre o mínimo apoio que recebeu da escola e da equipe pedagógica durante esse período:

O apoio foi muito pouco. Ficávamos em reuniões semanais para cumprir horários dos módulos, por videoconferência. O que acontecia, muitas vezes, era uma professora não concordar com o tema e ficávamos discutindo uma manhã inteira e não chegávamos à conclusão de nada. Depois, a equipe gestora orientava como deveria ser feito. Era grupos de WhatsApp o dia inteiro. Olhava para ver se tinha alguma participação em grupos de WhatsApp da gestão, passando algumas orientações também o dia e a noite inteira, além de reuniões inacabáveis pelo Meet.

Observa-se que houve um aumento na jornada de trabalho do professor durante esse período da pandemia, sendo este profissional encarregado de atender aos chamados que eram consecutivos e, inclusive, fora do seu horário de trabalho, sucedendo em um acréscimo

na cobrança e em um aumento nas demandas para os docentes. Souza, *et al.* (2022, p. 6) elencam que:

Além de cumprirem horários rígidos por meio de atividades como aulas síncronas, reuniões com a coordenação e encontros virtuais com colegas, os docentes possuem horários flexíveis que intensificam a jornada de trabalho, não havendo diferença entre o tempo de trabalho contratado e o sobretrabalho não pago (Souza *et al.*, 2022, p. 6).

Quando questionada sobre os aprendizados que as TIDIC's puderam oferecer aos educandos, a docente respondeu que:

Eu, particularmente, não gosto de utilizar. Evito ao máximo. Uso a câmera do celular para registrar os momentos importantes; uso a pesquisa na internet em alguns momentos. Faço vídeos usando as fotos dos alunos para retomar algum assunto ou rever algum passeio. E, como não temos um laboratório de informática, fica ainda mais difícil de utilizar, porque tenho que levar meu notebook e pesquisar. O que eu gostaria é que os alunos pudessem pesquisar sozinhos, trabalhar com a robótica. Então, como isso não faz parte da nossa realidade, eu prefiro não usar.

A participante da pesquisa contribuiu, assim, com colocações pertinentes ao contexto escolar no período da pandemia, o que nos permitiu inferir que a presença de extrema dificuldade dos docentes, de forma geral, em lidar não somente com as “tecnologias digitais”, mas com todas as demais mudanças acarretadas pela alteração na modalidade de ensino. Tal experiência produziu um distanciamento humano, uma sobrecarga de trabalho e ainda uma desmotivação com a própria tarefa de ensinar. A falta de qualificação específica para lidar com equipamentos que atendessem aos objetivos propostos, associada à dificuldade social de acesso à internet enfrentada pela maioria dos estudantes de escolas públicas no Brasil, resultou em uma realidade extremamente adversa para essa e outros docentes pelo país.

Em relação à realidade escolar brasileira, a professora destaca que a escola onde atua possui poucos equipamentos tecnológicos disponíveis e que, durante a pandemia, eles se tornaram ainda mais insuficientes diante do aumento da demanda pelo uso:

Datashow, caixa de som, notebook, mas a internet eu preciso usar a do meu telefone, pois a internet da escola não consegue atingir as salas de aula.

Campos (2019) evidencia em seu livro os benefícios que um trabalho pedagógico teria diante da contribuição de tais recursos tecnológicos em relação ao potencial de aprendizagem do aluno, possibilitando maior interação e ofertando a ele um maior protagonismo na construção do conhecimento. Contudo, infelizmente, essa ainda não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, onde há poucos equipamentos eletrônicos. Essa realidade impossibilita o acesso e manuseio dos envolvidos na instituição e distancia o uso dessas ferramentas da prática docente. Essa falta de acesso colabora com o modelo de ensino tradicionalista e afasta os educandos de se familiarizarem com esses recursos, dificultando novas formas de aprendizagem por meio das tecnologias digitais.

Considerações Finais

Por meio dos relatos da professora, chegou-se à conclusão de que, durante a pandemia da COVID-19, os docentes se sentiram solitários, com acúmulos e demandas de trabalho que eram contínuas. Tal fato gerou um cansaço e um esgotamento no exercício profissional, marcado pela dificuldade de imposição de um limite de horário para a definição do trabalho a ser executado fora do ambiente escolar, o que contribuiu para uma exigência de “disponibilidade a todo o momento” por parte desses profissionais, rompendo com os limites entre espaço público, do trabalho, e privado, da vida.

Certas dificuldades foram identificadas no exercício da profissão. Desafios como o sentimento de frustração devido à pouca

interação e participação dos alunos e das famílias, a falta de equipamentos eletrônicos e de acesso à internet, a sobrecarga de trabalho e a ausência de um trabalho já sistematizado acabaram por gerar um cansaço físico e mental que reverberou em uma desmotivação com a própria prática docente. Em relação à docente pesquisada, ficou evidente a falta de apoio durante o período pandêmico, por parte da escola e do governo, mas também uma contrapartida dos próprios alunos. Consequentemente, houve um prejuízo significativo em sua produtividade e na qualidade da aprendizagem das crianças.

Entende-se, por fim, que a falta de acesso e de familiarização com as “tecnologias digitais” contribuiu para a não efetivação da qualidade da educação ofertada remotamente, mas que este não foi o único fator responsável por este fracasso, sendo a desigualdade social, por exemplo, um fator a ser considerado caso queiramos reparar possíveis lacunas na aprendizagem dessas crianças agora em período pós-pandêmico. Vale destacar, ainda, a necessidade do planejamento pedagógico, de revisão das concepções e práticas de ensino e de aprendizagem, bem como da formação docente implicada com tais mudanças, para se produzir um reparo dos prejuízos gerados durante esse período da pandemia.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil).

Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Brasília, DF: ANVISA, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19, **Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p.257-275, maio-2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 17 set. 2023.

ARRUDA, E. P. Políticas públicas em EAD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inclusão Social**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72453>. Acesso em: 16 ago. 2023.

AURELIANO, F. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 39, e202302, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. 204º da Independência e 137º da República Diário, Brasília, DF, .13 jan. 2025.

CAMPOS, F. R. **A Robótica para uso Educacional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CRUZ, S. R. M.; VALENTE, J. A. Revisitando o ensino híbrido: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, v. 41, e202302,

2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/MpL39gY7SGV8PL44sfMXTpM/>.
Acesso em: 12 set. 2025.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores -** Alfabetização digital e formação de professores, n.23, p. 1-18, dez-2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/#>.
Acesso em: 17 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC);
VOX POPULI. **A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19**. Brasília: INESC, 2021. Disponível em:
https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/11/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, S. C. B.; SANTOS, G.; RUFATO, J. A.; BRITO, G. S. Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma discussão (im)pertinente, **Revista Interacções**, p. 6-27, 2020. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 17 set. 2023.

SÁ, A. L. de.; NARCISO, A. L. do C.; NARCISO, L. do C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE. **Anais...**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ciltec.anais.nasnuv.com.br/index.php/CILTecOnline/article/view/844>. Acesso em: 17 set. 2023.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8701>. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, M. J. S. da.; SILVA, R. M. da. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: Desafios e desencontros, **Conedu em Casa**, v.3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, M. R.; ALMEIDA, G. A.; SOUZA, A. F. A percepção dos alunos sobre o ensino remoto emergencial em um Instituto Federal de Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, e14596, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/14596/3786/41902>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, F. S. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores da educação básica no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Práxis**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/2591/2916/8174>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, L. F.; PEREIRA, M. A.; ALMEIDA, R. J. Saúde mental de professores durante a pandemia de COVID-19: impactos e desafios.

Revista Brasileira de Psicologia da Educação, v. 27, n. 1, p. 112, 2021. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/1949/994/8266>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/interface.210318>

Acesso em: 13 nov. 2023.

PEREIRA, A. S.; SHITISUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.;

SHITISUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SIVIERI P. H. de O. O ser e estar da ação docente: uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 2, p. 69-77, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/427/640/3101>. Acesso em: 12 set. 2025.

VIEIRA P., Á. A Capítulo IV: Tecnologia. In: VIEIRA-PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Volume 1, p. 219 – 355.

“A GENTE SE JUNTA PARA RESISTIR”: A REALIDADE DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS CONTEMPLADOS/AS PELO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – MG

Geralda Aparecida Vianna¹

Maria Simone Euclides²

Introdução

Este capítulo é fruto de uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que analisa as condições de permanência e as vivências acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) na Universidade Federal de Viçosa – campus Viçosa/MG, nos anos de 2022 e 2023. A partir de suas experiências e narrativas, este estudo investiga tanto os aspectos materiais quanto simbólicos da presença universitária, destacando desafios e necessidades institucionais. Afinal, ao ingressarem na instituição, muitos enfrentam a necessidade de se “adaptar” a um contexto no qual não se sentem pertencentes ou não encontram espaço para se expressar plenamente. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023) contribui ao afirmar que esse sentimento de exclusão não é isolado ou pontual, mas resultado direto de uma negação histórica de acesso e reconhecimento, para a autora:

Mesmo quando o negro e o indígena alcançam o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros e indígenas, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento. (Carneiro, 2023, p. 113)

Mendes (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que refletir sobre como esses sujeitos conseguem (ou não) percorrer sua trajetória na universidade e quais políticas institucionais lhes são destinadas constitui um desafio urgente para uma universidade que almeja ser verdadeiramente democrática. A autora ressalta que a produção acadêmica sobre permanência estudantil não é um mero exercício especulativo, mas uma demanda prática de sujeitos que vivem em situações de liminaridade frente à evasão, caracterizadas por múltiplas vulnerabilidades, ou seja, um devir.

Assim, debater sobre a temática da pesquisa deu-se a partir das experiências adquiridas durante o tempo de trabalho com o Programa Bolsa Permanência, na Divisão de Acompanhamento e Permanência (DVA), setor que faz parte da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Viçosa. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar situações inquietantes como a ausência de dados básicos relacionados ao número de discentes indígenas e quilombolas matriculados(as) na instituição.

Isso me fez refletir e buscar caminhos para mudar esse apagamento de informações no âmbito institucional. Compreender a realidade dos/as estudantes indígenas e quilombolas, a partir de suas próprias narrativas, é essencial no contexto educacional. Desse modo, a abordagem metodológica adotada foi quali-quantitativa. O levantamento dos dados quantitativos foi realizado com base nas informações do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência do Ministério da Educação (SisBP/MEC), conforme autorização da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. O objetivo foi obter informações sobre o número de estudantes atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência e identificar aqueles/as que seriam entrevistados/as, incluindo dados sobre os cursos em que estão matriculados/as, bem como o perfil de gênero e etnia. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove estudantes, sendo seis quilombolas e três indígenas. Para garantir o anonimato das/os mesmas/os foi utilizado codinomes, que as/os próprias entrevistados/as acionaram.

Contexto histórico dos povos indígenas e Quilombolas no Brasil

O processo de colonização e ocupação do território brasileiro utilizou a mão de obra escrava indígena e negra para impulsionar o sistema econômico da Coroa Portuguesa. Inicialmente, os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados pelos colonos. Os primeiros contatos dos/as indígenas com os portugueses ocorreram através da cristianização, durante a qual sofreram aculturação promovida pelos jesuítas.

Complementando, Felipe Cruz (2021) descreve esse processo como 'letalidade branca', pois, segundo o pesquisador, a narrativa de aculturação e cristianização naturaliza o racismo e o genocídio imposto pelos colonizadores aos povos indígenas. Como destacam Marques e Alves (2023, p. 6):

Esse processo de catequização foi realizado de maneira violenta e opressora, resultando em massacre da população indígena, diminuindo drasticamente o número de povos indígenas, pois os mesmos nunca desistiram de lutar e resistir ao domínio colonial.

Para Cruz (2021, p. 172) a primeira imagem associada aos povos indígenas era a inconstância, que significava para os portugueses e seus descendentes “defeito indígena”, atestando justamente a dificuldade encontrada pelos portugueses de controlar e “normatizar” esses corpos. Isso comprova a resistência dos povos indígenas perante a tentativa de dominação colonial.

Neste sentido, Milanez *et al.* (2019, p. 2163) ressaltam que “a historiografia tradicional deu pouca atenção ao protagonismo e à resistência indígena à colonização, relegando-os a um lugar no passado, como algo já resolvido (...)”. A colonização foi brutal e violenta, e a tentativa de extinção dos povos indígenas é detalhadamente relatada pelo antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa (2000, p. 178), que

explica que, no século XX, o Reformatório Agrícola Indígena Krenak⁶ foi idealizado com base nas políticas aplicadas aos indígenas no Canadá e nos Estados Unidos. Segundo Corrêa (2000), a intenção do governo com a política tutelar era “civilizar” e integrar rapidamente os povos indígenas à sociedade não indígena. O autor destaca que estava em jogo a necessidade de assegurar o domínio estatal sobre os territórios indígenas, liberar essas terras para a colonização, pacificar a relação entre os indígenas e os novos ocupantes dessas terras, e impor um novo vocabulário aos povos indígenas, visando à sua aniquilação.

José Maurício Arruti (2002), observa que “estar fora das áreas geográficas indígenas não significa estar fora da fronteira étnica”. Muitos indígenas abandonam suas aldeias em busca de melhores condições de vida, uma vez que as políticas públicas chegam raramente até lá, e às vezes para fugir de ameaças de grileiros. A maioria dos povos indígenas foi dizimada por epidemias trazidas pelos colonizadores e sofreu etnocídio durante a invasão colonial. Nos estudos da pesquisadora indígena Geni Longhini, ela aponta que:

Não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são somente nossa cultura apartada de quem somos, mas é nossa própria identidade, é nossa vida. (Longhini, 2022, p.56)

⁶ O Reformatório Agrícola Indígena Krenak, localizado em Minas Gerais, operou entre as décadas de 1960 e 1970 sob a administração da polícia militar e tinha como objetivo declarado a “recuperação dos indígenas”. É um exemplo claro de como políticas estatais de “integração” indígena muitas vezes mascaravam processos de repressão e assimilação forçada. Esta descrição é parte da dissertação do antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa intitulada “A ordem em se preservar: A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak”, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2000. O autor investiga e denuncia os mecanismos de gestão e controle impostos sobre os povos indígenas e analisa como esses processos de “preservação” eram, na realidade, formas de subjugação e supressão das identidades indígenas e expropriação de suas terras. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf> Acesso em: 08 jun. 2024.

Em se tratando das comunidades quilombolas, Arruti (2008, p. 5) aponta que “a existência de um quilombo na época da colonização representava somente identificar um alvo para repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre a comunidade quilombola”. O autor ressalta que, o importante para a identificação do grupo não é a existência de resquícios arquitetônicos, arqueológicos ou documentais que lembrem o tempo da escravidão, mas sim a relação do grupo com o espaço que habitam.

Desta forma, vêm surgindo novas interpretações de quilombos ligados às lutas e à resistência. Para Arruti (2008), as principais são: quilombo como resistência cultural; vinculada à resistência política, pensando a relação entre classes populares e a ordem dominante e o último foi operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra” (Arruti, 2008, p. 6-7).

Abdias do Nascimento (1980, p. 263) contribui com a discussão ao trazer um significado de quilombo que rompe com a ideia de escravizado fugido, uma vez que ele o definiu como sendo uma “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência e comunhão existencial”. Nos estudos de Alex Ratts sobre a trajetória da intelectual e ativista Beatriz Nascimento, ele nos explica que:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. (...) A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (Nascimento, 1989 apud Ratts, 2006, p. 59).

Neste sentido, Thaís Calixto dos Santos (2018, p. 3) destaca que “é indispensável refletir a questão da identidade como recurso de atuação política de um grupo, por exemplo, que necessita se autodeterminar enquanto coletividade, para que sua ‘forma de ser’ não seja apagada, ou desconsiderada”. Portanto, apesar de várias discussões sobre a definição de comunidades quilombolas, essas teorizações não

alteram a realidade dos quilombolas que permaneceram e permanecem na luta por reconhecimento e garantia das suas terras por parte do Estado.

Além das violações aos direitos básicos, os povos originários e quilombolas enfrentam constantes ameaças e invasões de seus territórios, como também a crescente violência contra suas lideranças. Um exemplo recente e brutal foi o assassinato de Bernadete Pacífico, uma respeitada líder quilombola e coordenadora da CONAQ. Da mesma forma, a crise humanitária na Terra Indígena Yanomami, agravada pelo descaso do último governo, resultou em desnutrição severa e mortes de crianças e adultos devido à contaminação por mercúrio. Essas atrocidades refletem o negacionismo e a omissão governamental, que não somente falhou e continua falhando em proteger essas comunidades, mas também incentivou a intolerância religiosa e racial, agravada pelos discursos de ódio da época. Como destacam Marques e Alves:

Esse contexto histórico resultou e ainda resulta em relações sociais estruturadas pelas desigualdades étnico-raciais, que sustentam a tese do racismo estrutural e de um etnocentrismo, caracterizado por um conjunto de práticas historicamente arraigada na nossa sociedade, que afetam as estruturas, se reproduzem e se reconfiguram a cada espaço-tempo de modo que se reverberam nas subjetividades da população negra e indígena. (Marques; Alves 2023, p. 9)

Para as autoras, esse processo produziu e vem produzindo um cenário de “apartheid” à brasileira, com esses dois grupos indígenas e quilombolas, sendo obrigados a ocupar territórios quase que exclusivos para eles, isolados do “mundo dos brancos”. Essa segregação é evidente: basta observar ao nosso redor. Quem ocupa os espaços de maiores prestígios? Onde estão os indígenas e quilombolas? Quantos professores/as negros/as, quilombolas e indígenas há em suas instituições?

Neste contexto, Givânia Maria da Silva (2014, p. 5) nos diz que o Estado ainda não conseguiu solucionar, de forma mais eficiente, o déficit para com essas comunidades, ocasionado pela escravidão, omitindo e silenciando essas violências.

Presenças Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: diálogos para além do ingresso

O movimento negro e indígena desempenhou papéis fundamentais nas conquistas da lei de acesso e permanência no ensino superior para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas. De acordo com os estudos de Sandra Almada (2009, p. 120), o precursor em propor políticas de ações afirmativas foi o intelectual Abdias Nascimento, líder do Movimento Negro na década de 1980. Como explicitado:

Abdias Nascimento foi o primeiro parlamentar afro-brasileiro que dedicou o seu mandato à luta contra o racismo. Ele propôs leis importantes que definiam o racismo como crime e a criação de mecanismos de ação compensatória para os negros brasileiros. Diante do cenário político, não houve aprovação. Somente a partir de 2000 as ações afirmativas ganham notoriedade no Brasil, surgindo as políticas de inclusão e permanência no ensino superior, denominadas de ação afirmativa.

No entanto, os estudos revelam que a implementação dessas políticas enfrentou várias opiniões e discursos contrários de intelectuais, do jornal Folha de São Paulo e outros veículos que propagavam informações ancoradas no mito da democracia racial. O Supremo Tribunal Federal, em agosto de 2012, legitimou a constitucionalidade e a importância da política de cotas para a correção e reparação das desigualdades sociais oriundas do racismo que permeia toda a sociedade brasileira.

Em razão disso, em 2012 foi implementada a Lei 12711, denominada Lei de Cotas, destinando 50% das vagas de instituições públicas federais de ensino para os/as estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência oriundos de escola pública. Essa mesma lei passou por atualização em 2023, a lei 14.723/2023, alterando a renda per capita de 1,5 para 1 salário-mínimo e incluiu os quilombolas que até então ingressaram pelas cotas destinadas às pessoas pretas e pardas.

Conforme destacado pela pesquisadora e militante indígena Simone Eloy Amado (2022, p. 20), quando se trata da presença de estudantes indígenas no âmbito universitário, sua motivação vai além da simples busca por melhores possibilidades para o futuro. Ele almeja de fato se apropriar das “ferramentas dos brancos” e, para isso, pode e deve se relacionar com os purútuye (homens brancos). Estes/as estudantes buscam, sobretudo, protagonizar a sua própria história e fortalecer a autonomia, pois o ambiente acadêmico não foi construído para os/as não brancos/as. Neste sentido, Marques e Alves (2023, p. 4) trazem que “a presença de estudantes indígenas e quilombolas coloca nas universidades corpos e subjetividades historicamente ausentes no ensino superior, levando para dentro dessas instituições questionamentos e necessidades próprias de suas experiências”.

Desse modo, Gomes (2017, p. 25) afirma que “educação não é um campo fixo e nem somente conservador, ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, sendo ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.”

Ademais, Santos (2018, p. 4) destaca que “o ingresso no ensino superior dos/as estudantes quilombolas e indígenas pode contribuir com o fortalecimento de suas lutas por terra e por afirmação das suas identidades.” Ele afirma que, para tanto, é preciso olhar para as políticas públicas educacionais direcionadas para esse público, com uma atenção especial para o passado de espoliação e para um presente de gritantes desigualdades sociorraciais e educacionais pelas quais eles e seus antecessores foram submetidos.”

Gomes (2017, p. 24-25) enfatiza que “na luta pela superação desse quadro de negação e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial (indígena e quilombola), o movimento negro e indígena, por meio de suas lideranças, elegeu e destacou a educação como um importante espaço - tempo passível de intervenção e de emancipação social”.

Portanto, evidencia um dos principais desafios: a arraigada influência do eurocentrismo no sistema educacional, pois saberes dos povos indígenas e quilombolas permanecem invisibilizados, apagados e silenciados no currículo institucional, enquanto culturas hegemônicas permanecem consolidadas como o único verdadeiro saber. De acordo com Quijano (2006) apud Messias (2018), “os não-europeus da população latino-americana foram intelectualmente invisibilizados no processo hegemônico da colonialidade do poder”.

Para Gomes (2017, p. 42-43), “os projetos, currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses ‘outros’ saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. A autora afirma que esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico.

Neste sentido, é urgente que as instituições incorporem em seus currículos, histórias, memórias, outras formas de pensar o saber rompendo com o eurocentrismo curricular que permeia as instituições, para que de fato, a universidade seja pública e diversa, pois ainda com as contribuições de Gomes (2012, p.2),

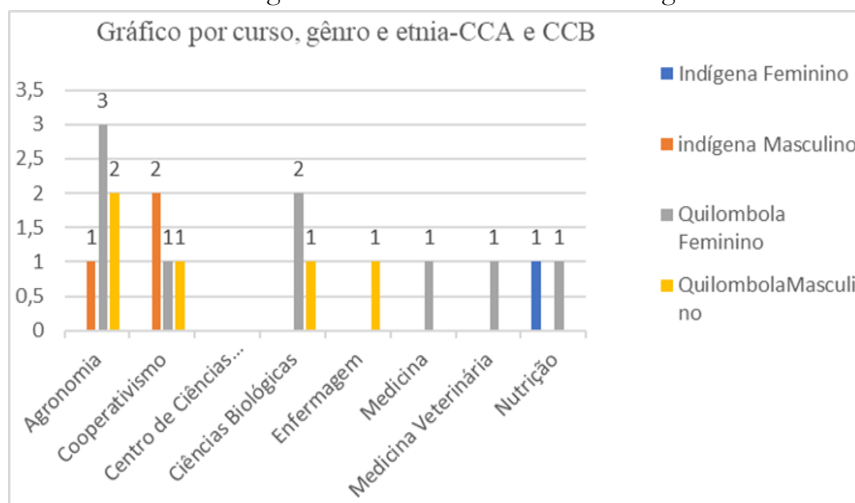
Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Isso nos leva a demarcar a importância não somente de oportunizar o acesso à educação, mas reconhecer e valorizar a diversidade apresentada nas experiências que esses/as estudantes trazem consigo para enriquecer o âmbito acadêmico com seus saberes. Além disso, o respeito às especificidades dos/as estudantes indígenas e quilombolas no âmbito acadêmico é fundamental para a sua permanência e diplomação.

Sub-representatividades de gênero e raça nos cursos da Universidade Federal de Viçosa

Conforme os dados preenchidos pelos/as discentes atendidos/as pelo programa e cadastrados no Sisbp/MEC/UFV nos períodos de 2022 a 2023, foram identificados 35 estudantes quilombolas que se declararam do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Entre os/as estudantes indígenas, 6 se identificaram como do sexo masculino e 7 como do sexo feminino. Embora haja uma predominância feminina entre os/as estudantes quilombolas, estudos indicam que essa maioria não se reflete em uma distribuição equitativa nos diferentes cursos. Observa-se, por exemplo, uma desigualdade de gênero nas áreas de exatas, que historicamente possuem um viés masculinizado. Para tornar essas disparidades mais visíveis, os dados foram organizados em gráficos, permitindo uma análise mais clara da distribuição dos/as estudantes por centros, cursos, gênero e etnia.

Gráfico-1 Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Agrárias e Centros de Ciências Biológicas



Fonte: Gráfico produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/MEC 2024.

O gráfico acima evidencia a baixa representatividade de estudantes indígenas e quilombolas nos Centros de Ciências Agrárias (CCA) e Ciências Biológicas (CCB). No CCA, que inclui os cursos de Agronomia, Cooperativismo, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia, identificamos a presença de apenas três quilombolas do sexo feminino, dois do sexo masculino e um indígena do sexo masculino.

Já no CCB, que abrange Bioquímica, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina Veterinária e Nutrição, observamos a seguinte distribuição: Ciências Biológicas: dois quilombolas (um do sexo masculino e um do sexo feminino); Enfermagem: um quilombola do sexo masculino; Medicina: uma quilombola do sexo feminino; Medicina Veterinária: uma quilombola do sexo feminino; Nutrição: uma indígena do sexo feminino e uma quilombola. Nota-se, portanto, a ausência total de estudantes indígenas e quilombolas em vários cursos, evidenciando um padrão de exclusão ou barreiras à permanência nesses espaços acadêmicos.

Os entraves são variados e começam com a baixa qualidade da educação ofertada. Sueli Carneiro (2023, p. 109) aponta que “os dados sobre as desigualdades presentes entre crianças negras e brancas em suas trajetórias educacionais antecipam o futuro que as aguarda na vida adulta.” Segundo a autora, o sucateamento do ensino público está diretamente relacionado à afirmação social de uma classe média branca, capaz de pagar por uma educação de qualidade, em detrimento das camadas populares, majoritariamente negras, quilombolas e indígenas.

Além disso, fatores como a distância entre a escola e a residência, condições precárias de acesso, falta de infraestrutura e o racismo institucional são barreiras adicionais enfrentadas por estudantes indígenas e quilombolas. A pesquisadora Marta Quintiliano (2022, p. 15) reforça essa perspectiva, afirmando que “o racismo institucional impacta profundamente a vivência escolar dessas pessoas”.

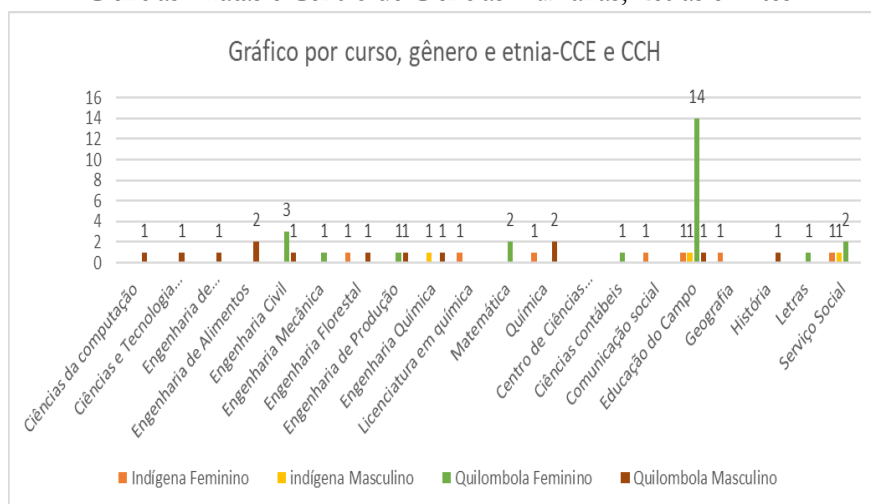
Estudos apresentados pela Unicef (2021) indicam que jovens quilombolas e indígenas frequentemente enfrentam dificuldades para concluir o ensino médio, e conseqüentemente, nem chegam ao ensino superior. Essa realidade foi agravada durante a pandemia de Covid-19, que acentuou o aumento das desigualdades sociais e afetou esses jovens, muitos dos quais tiveram que assumir atividades remuneradas para complementar a renda familiar, especialmente nos casos em que o principal responsável pelo sustento perdeu o emprego ou até mesmo a vida. Esse cenário levou ao abandono escolar ou à reprovação, uma vez que os horários de trabalho se tornaram incompatíveis com os escolares. Dados apresentados pela pesquisa “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série” produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021) mostram que:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Ensino Fundamental e Médio no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e

adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. (Unicef, 2021, p. 3).

Portanto, diante do apresentado, evidenciamos a necessidade de políticas públicas que ofereçam suporte adequado e eficiente voltadas ao atendimento das especificidades dos jovens indígenas e quilombolas para conseguirem chegar ao ensino superior público e tornar esse sistema educacional mais justo. No Gráfico 2, continuamos analisando dados da sub-representação nos cursos de exatas e humanas.

Gráfico - 2 Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.



Fonte: Gráfico produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/ MEC 2024.

O Gráfico 2 apresenta os dados dos Centros de Ciências Exatas e Humanas, revelando um padrão de distribuição desigual entre os cursos. Nos cursos da área de Exatas, a presença de estudantes quilombolas e indígenas é fragmentada, com poucos alunos distribuídos entre os cursos. Em contrapartida, nas Ciências Humanas, destaca-se o curso de Educação do Campo, que concentra a maior

presença de estudantes quilombolas do sexo feminino. Esse cenário se explica pelo fato de o curso adotar políticas de acesso diferenciadas, reservando vagas prioritárias para grupos historicamente excluídos, como agricultores, integrantes de movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas. Em contraste, nos demais cursos, especialmente aqueles mais cobiçados pelo mercado de trabalho, a presença desses estudantes é mínima ou inexistente, com no máximo um ou dois alunos matriculados.

Em uma entrevista concedida na 39ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019)⁷, realizada em São Paulo e no Rio de Janeiro, Patrícia Hill Collins (2024) destaca a importância das mulheres negras como educadoras e afirma haver muito tempo as mulheres negras, como professoras, têm realizado contribuições importantes para o desenvolvimento da comunidade negra. Segundo ela, essas mulheres enxergam e utilizam a educação como ferramenta para a construção de organizações, para a reinterpretação de práticas que desvalorizam as pessoas negras e para a proteção da juventude. Collins (2024) ressalta, ainda, que essas educadoras muitas vezes ampliam sua atuação para além da sala de aula, assumindo o papel de educadoras comunitárias e compreendendo a educação como um instrumento essencial de transformação social.

Assim, Collins (2024) oferece uma leitura crítica e ampliada ao destacar que mulheres negras e indígenas constroem uma concepção de educação que extrapola a função técnica ou instrumental. Para essas mulheres, o ato de educar está intrinsecamente vinculado ao empoderamento político, à valorização cultural e à justiça social. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de luta, de organização coletiva e de resignificação das práticas excludentes historicamente impostas às populações racializadas.

Por outro lado, no artigo “Viés de gênero na escolha profissional no Brasil”, as pesquisadoras Maria Fernanda Pessoa *et al.*

⁷ Entrevista disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9PX9SnYTGdmmwNmNLxh3q4w/?lang=pt>
Acesso em: 28 dez. 2024.

(2021) destacam o impacto da construção social sobre as escolhas profissionais das mulheres que, frequentemente, optam por cursos associados ao cuidado. As autoras apontam que “há uma perpetuação dos estereótipos de gênero, que se manifestam na representação feminina em cursos relacionados às atividades de cuidado e educação” (Pessoa *et al.*, 2021, p. 4). Como consequência, essas estudantes tendem a se direcionar para formações consideradas de menor prestígio ou menos valorizadas no mercado de trabalho, o que gera disparidades salariais e reforça a manutenção das desigualdades de gênero e sociais. Essa situação se torna ainda mais crítica quando a mulher exerce o papel de chefe de família, enfrentando múltiplas barreiras de acesso e permanência em espaços de maior valorização profissional.

Pesquisas do Censo 2022⁸ publicadas no jornal “O Globo”, em 26 de fevereiro de 2025, indicam que, embora o número de estudantes pretos e pardos no ensino superior tenha quintuplicado, o número de estudantes brancos ainda é o dobro.

Segundo o pesquisador Perez (2025), a Lei de Cotas, sancionada em 2012, contribuiu para ampliar o acesso, mas não foi suficiente para equilibrar os índices, sobretudo porque a rede pública representa uma parcela minoritária da oferta de ensino superior no país. Ainda de acordo com o pesquisador, a população indígena apresenta o menor nível de instrução: entre os indígenas com 25 anos ou mais, somente 8,6% concluíram o ensino superior, enquanto mais da metade (51,8%) não tinha instrução formal ou possuía somente o ensino fundamental incompleto. Esses dados evidenciam a urgência da implementação de políticas públicas específicas e eficazes capazes de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior por parte de estudantes indígenas e quilombolas, uma vez que a desigualdade racial ainda persiste significativamente nesse contexto.

⁸ Dados da reportagem disponíveis em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/02/26/censo-parcela-de-pretos-e-pardos-com-ensino-superior-quintuplica-em-22-anos-mas-segue-metade-da-de-brancos.ghtml> Acesso em: 27 fev. 2025.

Entre estereótipos, preconceitos e a discriminação racial.

Para Gomes (2012), “o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”. A invisibilidade dos povos indígenas e quilombolas durante o período colonial, sistema gerador do epistemicídio ao qual os saberes desses povos foram deslegitimados, resultou em um projeto de silenciamento, que impôs um sistema hierarquizado, demarcando territórios e espaços de saber. Sueli Carneiro (2023, 89) contribui para essa reflexão ao expor que “no caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo da racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito educacional que se apresentam com efeito de poder”. Para a autora, essa naturalização da desigualdade contribui com resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e combater as desigualdades no campo das epistemologias elencadas como prioritárias.

Como já dito, o saber eurocêntrico, portanto, não somente dominou, mas ainda prevalece nos espaços educacionais. Mesmo com a implementação de leis que promovem o ensino sobre culturas afro-brasileiras e indígenas (Lei 10639/2003⁹ e Lei 11645/2008¹⁰), as instituições ainda enfrentam dificuldades para integrar esses saberes aos seus currículos, perpetuando o epistemicídio e reforçando o racismo institucional.

Dessa forma, essa estrutura contribui para a permanência de discriminações e racismos contra os povos originários e quilombolas, como relatado por uma das entrevistadas que foi questionada por uma colega do ensino médio [...] “*mas índio é oca e vocês?*”(mãe Bernadete,

⁹ Inclui nos currículos educacionais o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

¹⁰ Lei 11.645/2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2024). Este fato destaca como o desconhecimento ou a falta de reconhecimento dos saberes e culturas desses grupos étnicos nas instituições educacionais, o epistemicídio, contribui para o preconceito e discriminação. Quando as instituições ignoram ou omitem os conhecimentos, tradições e histórias dos povos indígenas e quilombolas, elas reforçam estruturas de poder que mantêm o racismo estrutural e institucional e fortalecem as formas de torná-los invisíveis.

Nota-se que a associação superficial e estereotipada dos povos indígenas e quilombolas reflete como a ignorância e os preconceitos em relação às culturas ainda prevalecem no imaginário social brasileiro. Silva (2022) afirma que essa visão aprofunda o desconhecimento, das contribuições para a formação do povo brasileiro que os quilombolas e indígenas tiveram e continuam tendo, principalmente no campo educacional e cultural. Outra dimensão da fala da Mãe Bernadete é a desinformação a respeito do que seja um espaço territorial para o quilombo e para os povos indígenas. A territorialidade para os indígenas e quilombolas vai além da questão fundiária, uma vez que representa uma força ancestral que une o povo. Nesse sentido, Arruti (2002) contribui ao afirmar que:

A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe somente à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos. [...] A identidade quilombola e indígena agrega valores que ligam os sujeitos deste grupo à história da formação e continuidade dos territórios aos quais pertencem (Arruti, 2002, p. 52).

Dessa forma, reforça-se que a ausência de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural dos povos originários e das comunidades quilombolas é um dos grandes entraves para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

De acordo com Gomes (2017, p. 510), “aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana, ou seja, a nossa semelhança e

dessemelhanças, a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formato de olhos”. Para a autora, quando aplicamos esse tipo de pensamento, estamos reproduzindo o racismo. Isso se reflete, por exemplo, no que um dos estudantes quilombolas entrevistados nos reporta ao ser questionado sobre se já havia sofrido racismo na instituição:

Já no departamento, o porteiro, que já me conhecia, demonstrou medo ao me ver e a porta estava aberta quando eu cheguei. E, nesse dia, eu tinha soltado o meu cabelo. Então, ele estava com um crespo cheio, ele não estava compacto, ele estava cheio. Então, quando ele me viu, ele meio que ficou... Eu olhei pra cara dele e meio que ficou com medo (Ione, 2024).

O relato de Ione, que sofreu racismo devido ao seu estereótipo, pode ser analisado à luz das contribuições de Munanga (2003)¹¹. O autor destaca que “o Judeu consegue 'disfarçar' sua identidade racial com mais facilidade, ao contrário do negro, cuja raça é marcada pela cor da pele. Ao homem negro, é atribuída uma imagem negativa e estereotipada, que o exclui e impede de circular em determinados espaços.” Essa reflexão é aprofundada por Carneiro (2023, p. 121), que afirma: “O negro é interditado enquanto ser humano, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral e político.” Para a autora, a interdição é um operador de exclusão que se alinha à formação de um imaginário social que naturaliza a inferioridade dos não branco.

Esses depoimentos são somente parte dos dados coletados, evidenciando que o racismo institucional permeia o âmbito acadêmico e chama a atenção da instituição em fomentar ações que eliminem essa violência enfrentada pelos estudantes indígenas e quilombolas, comprometendo suas permanências e conclusão do curso, pois mesmo com a bolsa permanência, alguns já ponderaram desistir, como relatado

¹¹ Dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>
Acesso em 13 de set. 2024.

pela estudante indígena entrevistada, que sempre são questionados sobre suas identidades.

E a gente, enquanto grupo, enquanto comunidade, temos que ficar o tempo todo fortalecendo os nossos e a nós mesmos para conseguir passar pela instituição, conseguir formar e sair com a cabeça boa ainda. São tantos os desafios que a gente vivencia coisas do passado mesmo, é muito difícil e se não nos fortalecermos dá vontade de desistir mesmo, porque o espaço está o tempo todo falando que aqui não é para você. (Ponan Txori Puri)

Fazer-se sentir não pertencente é uma forma arquitetada e cruel de excluir, ser colocada/o para fora devido à máquina sistemática que opera no interior das instituições que atendem às ideologias eurocêntricas capitalistas.

Diante desse cenário, os entrevistados encontraram uma estratégia de autoproteção: unir-se a seus pares para se fortalecer. Esse movimento é retratado pela estudante ao afirmar que:

[...] tenho amigos que se aproximam mais da minha realidade. Então, tenho vários amigos que são negros, tenho vários amigos que não têm condição super boa. **Então, na verdade, a gente se junta.** (Mãe Bernadete, 2024, grifos da autora)

Apesar das barreiras estruturais e simbólicas que dificultam sua integração em um ambiente elitizado, a construção de redes de apoio entre aqueles que compartilham realidades semelhantes oferece acolhimento. Esse “aquilombar-se” reafirma a importância de estratégias coletivas para superar as dinâmicas de exclusão, racismo e desigualdade na universidade.

Percepção sobre o Programa Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência, instituído pela Portaria nº 389/2013, é uma política de ação afirmativa que concede auxílio financeiro a estudantes, especialmente quilombolas e indígenas, matriculados/as em instituições federais de ensino superior. Tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação desses/as estudantes.

Neste sentido, conforme relatos apresentados pelos/as entrevistados/as foi comprovado a importância do programa para garantir a permanência material dos/as estudantes, porém, evidenciamos que a efetivação da permanência aqui tratada está para além da permanência material, fica clara nas palavras de Zumbi de Palmares.

O principal objetivo é garantir a minha permanência aqui, diminuindo um pouco os desafios financeiros. Sabemos que a falta de recursos pode afetar profundamente o psicológico, o que acaba impactando no rendimento acadêmico, pois, sem a oportunidade de fazer lazer ou manter uma alimentação adequada, o desempenho nos estudos sofre. Isso, por sua vez, compromete a permanência do estudante na instituição. A bolsa de permanência, por exemplo, me permite ter momentos de lazer com os amigos, como ir ao cinema, e me ajuda a cobrir todas as minhas despesas. (Zumbi de Palmares, 2024)

Portanto, um dos grandes desafios enfrentados é a permanência simbólica, que, por não ser palpável, torna-se difícil de ser percebida pelas instituições sem a escuta atenta dos/as estudantes indígenas e quilombolas. Superá-lo exige a desconstrução do pensamento colonial. Neste cenário, Arroyo (2014), em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, propõe a adoção de pedagogias que dialoguem com os saberes desses/as estudantes. Eles/as não somente questionam as narrativas tradicionalmente construídas sobre si, mas também, por meio de suas experiências e interpretações, repolitizam o campo do conhecimento e

apresentam outras pedagogias, nas quais se afirmam como sujeitos sociais, políticos e culturais. Assim, as universidades precisam ir além da escuta, devem construir com eles, e não somente para eles.

Assim, Santos (2019, p. 159) contribui ao afirmar que “a permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material, já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim, garantir as condições materiais de existência, mas a transcende.

Conclusão

A desigualdade de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas e quilombolas reflete as profundas marcas históricas do período colonial, quando esses grupos foram sistematicamente excluídos dos espaços de poder e saber. As estruturas educacionais brasileiras, historicamente desenhadas para perpetuar privilégios da branquitude, ainda reproduzem desigualdades, evidenciadas pela segregação nos cursos mais elitizados (Medicina e Engenharias) e pela falta de reconhecimento das necessidades específicas desses/as estudantes. Sueli Carneiro (2023) define essas necessidades como ontológicas e universais, enfatizando que o reconhecimento e a emancipação são indispensáveis para a inclusão.

O desafio da permanência simbólica não se restringe à realidade da UFV, trata-se de uma questão amplamente debatida em diversas instituições de ensino superior. Esse tema é abordado, por exemplo, na dissertação da pesquisadora Tiara Santos Melo, intitulada “Democratização do Ensino Superior: Acesso e Permanência de Estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (2020) e na tese de doutorado da pesquisadora Dayane Brito Reis Santos, com o tema “Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa” (2009). De acordo com Santos (2009, p. 23), “(...) a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciarem a universidade, identificarem-se como parte do

grupo dos demais estudantes, serem reconhecidos por esses e, portanto, pertencerem ao grupo”.

A educação representa uma oportunidade de transformação social, pois muitos desses(as) estudantes são os(as) primeiros(as) da família a terem acesso ao ensino superior. Conforme Nilma Gomes (2012), “eles(as) chegam à universidade com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias”. E isso desafia as instituições a reconhecerem e dialogarem com uma pluralidade cultural, histórica e epistemológica que enriquece o ambiente acadêmico.

Por fim, é essencial reforçar a narrativa de que a diversidade nas universidades não beneficia somente os grupos historicamente excluídos, mas enriquece toda a sociedade. Construir um ambiente acadêmico plural no qual as diferenças sejam respeitadas e celebradas é um passo decisivo para a construção de um futuro mais justo, equitativo e democrático. Esse compromisso é, acima de tudo, uma responsabilidade coletiva que exige ações concretas para o ensino superior ser verdadeiramente um espaço de inclusão e transformação social e racial.

Referências

ALMADA, S. Nascimento A.: **Retratos do Brasil Negro**. Selo Negro, São Paulo, 2009.

AMADO, S. E. **O Ensino Superior para Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios; superação e profissionalização**.

Disponível em:

<https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/160257ff-ac75-4668-9ea9-c401ad189d0d/content>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, J. M. As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números. **Dimensões**, Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de História, Vitória, Brasil, n. 14, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2630> Acesso em: 20 jun. 2024.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd> Acesso em: 12 nov. de 2024.

BRASIL, **Portaria Nº 389 de 09 de maio de 2013**. Dispõe a criação do Programa Bolsa Permanência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-eacoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. BRASIL, Decreto nº 12.342, de 30 de dezembro de 2024. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Nacionais Quilombolas - CONAQ. Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil, Terra de Direitos. Curitiba. 2018.

CORRÊA, J. G. S. **A ordem em se preservar:** A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 2000. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf> Acesso em: 08 jun. 2024.

CORROCHANO, M. C.; GOMES, N. L.; VIANNA, C.; VALENTIM, S. dos S.; MARQUES, E. Portela de S. Entrevista com Patrícia Hill Collins. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290038, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9PX9SnYTGdmmwNmNLxh3q4w/?lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2024.

CRUZ, F. S. M. **Letalidade Branca:** Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Antropologia Social) Universidade de Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43443/1/2021_FelipeSottoMaiorCruz.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:
https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf Acesso em: 27 jan. 2024.

LONGHINI, G. D. N. **Nhande ayvu é da cor da terra:** perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241036/PICH0255-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 18 fev. 2025.

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023139, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17712> . Acesso em: 06 jun. 2024.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v.16, n.4, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTC9LnjQCp4cpG5XhBQyH7J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2024.

MESSIAS, C. **Educação e Decolonialidade do Saber:** um debate entre Michael Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco. São Paulo, 2018.

MILANEZ, F. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Bolsa Permanência, Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em 13 fev. 2023.

MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil**: um ponto de vista em defesa das cotas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf Acesso em: 08 nov. 2023.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980. 281p. Disponível em: <https://estudosetnicosraciaisufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pag-1-280-1.pdf> Acesso em: 05 nov. 2024.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GGGh6ct6TqyWGcXZRxsmtMb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2024.

QUINTILIANO, M. É preciso aquilombar o território educacional, **Revista Desenvolvimento Social**, PPGDS, Unimontes, v.28, n 2, jul/dez, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/6116/6287> Acesso em: 22 dez. 2024.

SANTOS, D. B. **Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior Como Política de Ação Afirmativa.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA. G. M. da. **Educação e identidade quilombola: Outras abordagens possíveis,** Centro Memória viva, Goiás, 2014. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/0/c/e/0cee31f67752b6f8c45881e7ed7b4ca90f75441c19d280cc9afb5dd0be739635/BR-CMV-EPT-DCO-403.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série.** Brasília, DF, CENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

INVESTIGAÇÕES COM GEOGEBRA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PRÁTICAS E REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dielle Cruz da Costa

Gislaine de Freitas Silva

Tatiana Machado Resende Guedes

Taylla Cristina de Paula Silva

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

Por que Falar de GeoGebra na Escola?

No cenário atual, é visível o reflexo das tecnologias digitais em vários setores da sociedade, inclusive no ambiente escolar, que hoje conta com recursos tecnológicos cada vez mais avançados, capazes de diversificar o ensino e a aprendizagem. Inserido nessa perspectiva, este trabalho destaca quatro pesquisas de mestrado sob orientação das professoras Dra. Silvana Claudia dos Santos (Silva, 2023a; Silva, 2023b) e Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (Costa, 2023; Guedes, 2023), vinculadas ao Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE¹) da Universidade Federal de Viçosa, que desenvolveram atividades voltadas para o uso de tecnologias. Esses estudos evidenciam a eficácia do GeoGebra em pesquisas realizadas com docentes e discentes de instituições públicas. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar reflexões, a partir de práticas investigativas com GeoGebra, no contexto escolar.

O GeoGebra foi escolhido como mediador dessas pesquisas por ser um software dinâmico de matemática, que se destaca no meio escolar por transformar a forma como professores e alunos utilizam recursos digitais para mediar aulas de matemática. Ele proporciona o ensino e a aprendizagem de diversos conteúdos de maneira atrativa,

¹ O grupo de pesquisa indicado neste capítulo por ser localizado na rede social Instagram na seguinte página: @gate.ufv.

divertida e interativa. “É um software dinâmico de matemática para todos os níveis de educação que reúne geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatísticas e cálculos em uma única plataforma” (Costa, 2023, p. 19).

Trata-se de um programa com ampla variedade de funções, permitindo visualizações detalhadas em que alunos e professores observam, em tempo real, mudanças decorrentes da manipulação de parâmetros no comportamento de gráficos de funções, por exemplo. Essa característica favorece uma compreensão mais aprofundada, que vai além da memorização de fórmulas. De acordo com Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014, p. 51), “a visualização envolve um esquema mental que representa a informação visual ou espacial. É um processo de formação de imagens que permite a entrada em cena das representações dos objetos matemáticos. Ela oferece meios para que conexões entre representações possam acontecer”.

O GeoGebra também instiga a experimentação e a descoberta, elementos indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento matemático. Segundo Fagundes (2019, p. 9), “o software possibilita ao aluno a manipulação das construções realizadas por ele e a percepção de relações através dessa manipulação”. Dessa forma, abrem-se possibilidades de experimentação, formulação de conjecturas, criação de hipóteses e generalizações por meio da visualização e da articulação de objetos (Fagundes, 2019). Nesse sentido, “o GeoGebra é uma ferramenta que cria essas possibilidades, ao permitir que os alunos assumam um papel ativo na construção do conhecimento, explorando e descobrindo conceitos por meio da interação com o software” (Silva; Lima, 2025, p. 2). Além disso, sua flexibilidade possibilita aos professores criar atividades personalizadas que favorecem maior engajamento dos estudantes, os quais passam a trabalhar com ferramentas interativas e a se sentirem mais motivados ao perceber a matemática de forma aplicada e visualmente atrativa. De acordo com Silva e Lima (2025), a interação dinâmica proporcionada pelo GeoGebra consegue aumentar o interesse pela matemática

“aproximando-os de aplicações reais e favorecendo uma participação mais ativa e colaborativa” (Silva; Lima, 2025, p. 10).

Outra especificidade do GeoGebra é a possibilidade de promover conexões interdisciplinares mobilizando diferentes áreas da matemática, como álgebra, aritmética e geometria. Em Costa (2023), por exemplo, os alunos, ao observarem o comportamento de pontos no software referentes aos dados da COVID-19 na capital paraense, visualizaram o desenho de uma curva que visualmente se aproximava do gráfico da função exponencial.

O GeoGebra é considerado um grande aliado em sala de aula, não somente por aprimorar o aprendizado matemático, mas também por aproximar alunos e professores de ferramentas digitais que promovem uma educação mais dinâmica, interativa e significativa. Ademais, trata-se de um software versátil, que pode ser utilizado em computadores, como nas pesquisas de Silva (2023a) e Silva (2023b), ou em aplicativos para dispositivos móveis, como em Guedes (2023) e Costa (2023).

O celular recebeu destaque nas duas últimas pesquisas mencionadas por ter se “tornado um dispositivo disponível a uma parte significativa dos alunos” (Costa, 2023, p. 14). Esclarecemos que, em 13 de janeiro de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100/2025, que trata da restrição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes, incluindo celulares, nos estabelecimentos de ensino, com o objetivo de preservar a saúde mental, física e psíquica dos discentes em todo o território nacional. Entretanto, conforme o §1º da referida lei, “o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação” (Brasil, 2025). Sendo assim, ainda que tais pesquisas fossem propostas após essa lei entrar em vigor, não haveria impedimento legal para que fossem realizadas.

O presente capítulo está estruturado em quatro seções. Nesta seção introdutória, apresentamos o objetivo do trabalho e a relevância do GeoGebra no cenário educacional, destacando suas especificidades e formas de utilização em sala de aula, inclusive em computadores e

dispositivos móveis, bem como a relação com a Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares no contexto escolar, mas permite sua utilização pedagógica. Na segunda seção, discutimos os fundamentos teóricos que sustentam o uso do GeoGebra na Educação Matemática, descrevendo os métodos empregados nas pesquisas, com foco nos processos investigativos e na produção dos dados. Na terceira seção, apresentamos as dissertações de mestrado analisadas, os espaços escolares, os sujeitos envolvidos e os resultados das investigações, refletindo sobre os impactos no ensino, na aprendizagem e na formação docente. Por fim, apontamos os aprendizados do percurso, as contribuições deste capítulo para as discussões na área de Educação Matemática e sugestões para futuras pesquisas.

Entre Teorias e Telas: O GeoGebra como Aliado da Aprendizagem Matemática

No ambiente escolar, as tecnologias digitais podem ser integradas à alfabetização matemática, uma vez que os recursos digitais fazem parte do cotidiano dos discentes. Nessa perspectiva, Borba (2010) aponta que a investigação e a experimentação no processo de produção de conhecimentos matemáticos podem ocorrer por meio das tecnologias digitais. Assim, os aparelhos eletrônicos favorecem a comunicação e o acesso à informação, além de possibilitarem aprendizagens mais interativas, críticas e inclusivas quando integrados ao ensino da Matemática.

As escolas brasileiras apresentam realidades distintas, que variam desde contextos com alto investimento em apoio e recursos tecnológicos até situações de infraestrutura precária, com ausência de materiais básicos em sala de aula. A esse cenário soma-se a prática docente, que demanda formação voltada tanto para o uso pedagógico das tecnologias digitais quanto para os conteúdos matemáticos.

A prática pedagógica associada às tecnologias digitais no ensino da Matemática pode contribuir para a democratização do conhecimento digital e matemático, na medida em que possibilita aos

estudantes em situação de vulnerabilidade econômica o acesso a uma aprendizagem crítica e inclusiva (Freire, 2022). Nesse viés, a Lei n.º 9.394/1996 estabelece a Educação Digital como uma demanda a ser implementada pelas instituições escolares (Brasil, 1996). Assim, o papel do professor é fundamental para inserir os recursos digitais de forma pedagógica, visto que somente o acesso aos aparelhos eletrônicos não é suficiente (Borba; Zulatto, 2010).

Pesquisas em Educação Matemática evidenciam a consolidação das tecnologias digitais como meio de diversificação didática, intensificando os processos de ensino e aprendizagem e promovendo uma produção de conhecimento ativa (Borba; Souto; Canedo-Junior, 2022). Nesse contexto, o GeoGebra constitui uma ferramenta de destaque por ser um software gratuito, podendo ser utilizado em todas as etapas da Educação Básica e no Ensino Superior. Sua interface versátil e intuitiva possibilita o trabalho com conteúdos de álgebra, cálculo, geometria e estatística em um mesmo ambiente (Zampieri; Javaroni, 2018).

Assim, o GeoGebra assume papel central nesse cenário ao permitir a construção de noções matemáticas de forma exploratória, visual e interativa. No contexto escolar, as investigações com o GeoGebra suscitam práticas e reflexões teóricas acerca de seus efeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando tanto sua dimensão metodológica quanto pedagógica.

Esse software possibilita que o discente investigue e elabore conjecturas por meio da observação, manipulação e formulação de objetos algébricos, geométricos e aritméticos, favorecendo uma aprendizagem significativa e autônoma. Conforme Zampieri e Javaroni (2018), o GeoGebra viabiliza a construção colaborativa do conhecimento, mediando discussões em grupo, resolução cooperativa de problemas e exploração coletiva de propriedades. Nesse sentido, as autoras destacam a “[...] possibilidade de que pequenos grupos de alunos e professor se engajem na resolução de problemas que envolvam discussão e reflexão, interagindo com o GeoGebra” (Zampieri; Javaroni, 2018, p. 380). Assim, a forma como o professor

incorpora o software em suas aulas pode potencializar o diálogo e a produção de conhecimento matemático.

Em consonância com Borba, Souto e Canedo-Júnior (2022), as tecnologias digitais reorganizam a forma de pensar e agir em relação aos conhecimentos matemáticos, permitindo a exploração de conceitos e a “[...] verificação de propriedades, validação e criação de conjecturas, visando generalizá-las. Um processo contínuo de organização e reorganização do pensamento matemático” (Santos, 2006, p. 18). No caso do GeoGebra, sua capacidade de apresentar conceitos abstratos por meio de representações gráficas potencializa a construção do conhecimento, algo que, antes das tecnologias digitais, ficava restrito a modelos físicos ou à imaginação.

Nessa perspectiva, o GATE desenvolve pesquisas fundamentadas em teorias que sustentam o uso do GeoGebra na Educação Matemática, resultando em produções acadêmicas como: *Potencialidades do uso do celular na matemática escolar: atividades investigativas de função exponencial* (Costa, 2023); *A produção de atividades de geometria por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Silva, 2023a); *Contribuições interdisciplinares da exploração estética dos padrões fractais* (Guedes, 2023); e *Formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma experiência com o GeoGebra no contexto escolar* (Silva, 2023b).

Essas pesquisas recorreram à metodologia qualitativa, por possibilitar compreender em profundidade os significados atribuídos pelos participantes às práticas formativas vivenciadas (Gil, 2002; Goldenberg, 2011). Os sujeitos participantes variaram entre estudantes do Ensino Médio (Costa, 2023; Guedes, 2023), professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Silva, 2023a; Silva, 2023b) e professores do Ensino Médio (Guedes, 2023). Todas as investigações tiveram como lócus instituições públicas de Educação Básica.

As pesquisas adotaram atividades de natureza investigativa, entendendo que tal abordagem permite que os sujeitos se tornem ativos na produção de conhecimento (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2022). Essas atividades são organizadas em quatro momentos:

O primeiro abrange o reconhecimento da situação, da sua exploração preliminar e a formulação de questões. O segundo momento refere-se ao processo de formulação de conjecturas. O terceiro inclui a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas. E, finalmente, o último diz respeito à argumentação, à demonstração e avaliação do trabalho realizado (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2022, p. 20).

Nesta perspectiva, apresentaremos cada pesquisa com a finalidade de descrever o processo investigativo e a produção de dados adotados. Costa (2023) objetivou investigar as potencialidades do uso do celular no estudo da Função Exponencial no Ensino Médio. A autora analisou dados obtidos durante a oficina *“Relações da Função Exponencial e Covid-19: atividades investigativas com GeoGebra”*. Antes da realização da oficina, Costa (2023) produziu uma apostila de apresentação do software, contemplando a interface e as ferramentas do aplicativo. Essa medida foi necessária, uma vez que os estudantes voluntários não conheciam o GeoGebra, e o acesso prévio a esse material contribuiu para o desenvolvimento das atividades. Após a confecção da apostila, elaborou-se uma atividade investigativa sobre a Função Exponencial, relacionando circunstâncias do período da pandemia de Covid-19 com a matemática. A atividade continha cinco questões sendo desenvolvida em três encontros presenciais, transmitidos e gravados no Google Meet. O primeiro encontro teve como foco o reconhecimento do GeoGebra, e os dois seguintes envolveram questões relacionadas à função estudada.

Durante os encontros, a produção de dados ocorreu a partir da análise das gravações, das respostas das folhas de atividades dos estudantes, dos registros no caderno de campo da pesquisadora e de um questionário aplicado aos participantes, com o propósito de compreender as concepções e sentidos atribuídos às atividades.

No que se refere à pesquisa de Silva (2023a), intitulada *“A produção de atividades de geometria por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, o objetivo foi compreender como professoras dos Anos Iniciais produzem atividades de geometria para serem desenvolvidas

com o GeoGebra. Outra pesquisa, Silva (2023b), intitulada *“Formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma experiência com o GeoGebra no contexto escolar”*, teve como objetivo investigar de que modo professoras dos Anos Iniciais produzem e/ou mobilizam conhecimentos matemáticos em uma ação formativa com tecnologias digitais.

Ambas as pesquisas (Silva, 2023a e Silva, 2023b) seguiram o mesmo percurso metodológico e produziram dados em um mesmo curso. Os instrumentos de produção de dados foram: aplicação de questionário exploratório para traçar o perfil das participantes (formação docente, atuação profissional e relação com matemática/tecnologia); observação participante na ação formativa; análise das atividades realizadas e elaboradas pelas docentes nas oficinas; registros das pesquisadoras em caderno de campo; e roda de conversa no último encontro.

A ação formativa consistiu em atividades investigativas de Geometria no GeoGebra, realizadas no laboratório de informática da instituição onde as docentes atuavam. As oficinas aconteceram em três encontros: o primeiro foi destinado à apresentação do software, já que as participantes não o conheciam; no segundo, as professoras exploraram atividades propostas em uma apostila; e, no terceiro, elaboraram suas próprias atividades com o GeoGebra. O tratamento e a interpretação dos dados ocorreram mediante a organização das informações em tabelas, agrupadas em categorias de análise. Por fim, realizou-se a triangulação dos dados, com o objetivo de ampliar a descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo (Goldenberg, 2004).

No que se refere à pesquisa de Guedes (2023), o objetivo geral foi investigar as contribuições interdisciplinares da exploração estética dos padrões fractais com alunos do curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia no estado de Minas Gerais. A produção de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, os professores das três disciplinas refinaram uma atividade investigativa interdisciplinar previamente elaborada, a partir da qual foram

desenvolvidas três propostas: *“Desenvolvendo o seu Cartão Fractal”*, *“Reconhecimento do App GeoGebra Geometria”* e *“Criando Padrões Fractais no GeoGebra para Smartphone”*. Na segunda etapa, os estudantes desenvolveram as atividades em suas respectivas disciplinas. Durante o processo, os dados foram registrados por meio de filmagens, anotações das produções dos alunos e observações no caderno de campo. Ao final, os dados foram categorizados e triangulados.

Embora as pesquisas apresentem resultados específicos, de modo geral, evidenciam que o GeoGebra é um recurso digital potente no ensino e aprendizagem da Matemática, desde que mediado pedagogicamente pelo docente. Reforça-se, assim, a necessidade de formação docente que integre as tecnologias digitais de modo a oportunizar uma educação crítica, reflexiva e inclusiva. Nesse sentido, o software apresenta-se como oportunidade para trabalhar conteúdos matemáticos de forma interativa, exploratória e significativa para os estudantes. Com esse entendimento, a seguir apresentaremos o desenvolvimento das atividades desenvolvidas por essas pesquisas nos espaços escolares.

GeoGebra em Cena: Práticas Didáticas e Experiências

Vivemos um momento em que a tecnologia digital já é uma realidade, e o uso de softwares interativos auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo práticas pedagógicas mais participativas. O software GeoGebra tem destaque no ensino da Matemática por configurar-se como uma ferramenta valiosa para o aprendizado de matemática em todos os níveis de ensino. O software possibilita visualização dinâmica, exploração interativa e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, o engajamento e a motivação dos estudantes.

Discussões que circundam as pesquisas com este software buscam refletir sobre a relação entre tecnologia e o processo educativo, considerando que o professor, no ambiente escolar, atua como mediador, tornando-se responsável pela busca de recursos que

motivem os alunos e os orientem para que informações advindas do contexto tecnológico se tornem significativas (Silva *et al.*, 2016). Dessa forma, as práticas didáticas utilizadas ganham potencial para se tornarem ações concretas que auxiliam o professor no processo de mediação entre o aluno e o conhecimento. Esse cenário nos leva a refletir sobre a formação continuada docente no que tange ao uso de tecnologias adequadas ao planejamento pedagógico, garantindo maior segurança ao traçar estratégias de ensino que colaborem com o processo de ensino e de aprendizagem (Almeida, 2000; Imbernón, 2011).

No nosso grupo de pesquisa, o GATE, um dos focos de estudo são os processos de formação em tecnologias digitais, com ênfase no uso do software GeoGebra. Essas formações evidenciam construções matemáticas interativas e dinâmicas, favorecendo maior apropriação do conhecimento tanto por parte dos discentes quanto dos docentes, além de promover mais segurança no uso do software. As experiências vivenciadas em processos formativos para o uso do GeoGebra destacam a importância dessas oportunidades para a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em contextos práticos e significativos, possibilitando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

A partir de agora, compartilharemos algumas experiências. Iniciamos apresentando uma das pesquisas vinculadas ao grupo GATE, na qual uma pesquisadora investigou as potencialidades do uso do celular no ensino de matemática, por meio de atividades investigativas sobre Função Exponencial no Ensino Médio. O estudo foi realizado em uma instituição pública no estado do Pará e envolveu o desenvolvimento de uma oficina com atividades investigativas propostas aos alunos participantes. A atividade foi mediada pelo aplicativo GeoGebra, com o intuito de que os discentes pudessem explorar suas potencialidades, inserindo funções e plotando gráficos, a fim de identificar métodos de resolução e criar conjecturas sobre os conceitos estudados.

A pesquisadora apresentou o GeoGebra, suas funcionalidades e aplicações e, juntamente com os alunos, iniciou a realização das atividades propostas. A pesquisadora constatou que os alunos gostaram de conhecer o software e consideraram interessante a resolução das atividades propostas. Eles destacaram que o fato de poderem se mobilizar, discutir e visualizar as atividades em um gráfico “real” possibilitou uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. A pesquisadora também evidenciou que a função dos celulares vai além do uso como calculadoras gráficas, pois esses dispositivos permitem múltiplas funcionalidades que favorecem a exploração matemática, como o recurso de ampliação da tela de visualização, utilizado em algumas questões, que possibilitou aos alunos observar detalhes presentes nos gráficos. Essas características visuais permitiram que as primeiras impressões fossem confirmadas ou refutadas, gerando resultados relevantes para o entendimento de aspectos particulares da Função Exponencial.

Os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar o comportamento dos gráficos referentes a cada Função Exponencial estudada na oficina, utilizando um recurso que possibilitou visualizar, de forma rápida e prática, as propriedades dessas funções simultaneamente, o que promoveu maior interação com suas particularidades matemáticas. O GeoGebra tornou-se um ponto central nesse processo, pois, graças às potencialidades do aplicativo, os alunos puderam interagir com as funções e acompanhar cada alteração efetuada durante o processo de construção do conhecimento, observando integradamente características relacionadas à álgebra, à aritmética e à geometria.

Constata-se que, nessa pesquisa, o GeoGebra possibilitou aos discentes observar em tempo real as funções exponenciais e suas transformações, favorecendo a compreensão de como diferentes conceitos se relacionam e evoluem. Além disso, percebeu-se que a prática didática, utilizada pela pesquisadora, forneceu a estrutura e a organização necessárias ao desenvolvimento da experiência, criando oportunidades

de aplicação do conhecimento por parte dos alunos e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades significativamente.

Dando continuidade, outras duas pesquisadoras do mesmo grupo priorizaram o processo de formação continuada de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Minas Gerais (Silva, 2023a; Silva, 2023b). A produção de dados de ambas ocorreu em uma mesma ação formativa na escola em que atuavam, de modo que ambas as pesquisas tiveram o mesmo cenário, entretanto, com objetivos próprios. A ação formativa continuada foi realizada no laboratório de informática da própria escola onde as participantes da pesquisa atuavam, com o intuito de construir possíveis futuras atuações pedagógicas com os recursos disponíveis na escola. Além disso, a fim de aproximarmos a ação formativa da realidade vigente das professoras participantes, as pesquisadoras adotaram os tópicos de geometria propostos pelos livros didáticos² adotados na escola para as aulas dessa matéria escolar.

Especificamente, a pesquisa de Silva (2023a) buscou compreender como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental produzem atividades de Geometria para serem desenvolvidas com o GeoGebra. A análise de dados revelou que uma formação pautada na colaboração pode causar um reflexo positivo na participação das docentes, como maior engajamento, contribuindo, dessa forma, para o sucesso da ação.

Esse engajamento foi estabelecido com base nas motivações das participantes, na satisfação que demonstravam ao desenvolver as atividades, nas discussões entre os pares, no envolvimento de cada uma, e na forma como a ação foi conduzida. Também foi notado que as participantes se apropriaram do GeoGebra com segurança e confiança, sinalizando o quanto estavam engajadas no processo, além de se assumirem como protagonistas de tal produção, reconhecendo-

² Os livros didáticos selecionados foram os que atendem aos estudantes e as professoras no período de 2023 até 2026. No momento da pesquisa, eram da Coleção *A Conquista* da editora FTD. Para acessar ao livro didático, acesse o link e selecione o ano de escolaridade: <https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-1/a-conquista/matematica/>. Acesso em 01 setembro de 2025.

se como responsáveis por práticas que possibilitam aos seus alunos um desenvolvimento permeado de significado. Assim, fatores como motivação, dedicação, empenho, colaboração e entusiasmo durante a ação formativa, permitiram às docentes terem confiança no processo, levando-as a produzirem atividades de forma autônoma e autoral.

Mediante a análise dos dados, Silva (2023a) revela que foi possível perceber que os desafios que apareceram ao longo da ação formativa eram de ordem tecnológica e relacionados às demandas do sistema escolar, principalmente no que concerne ao aprofundamento do conteúdo de geometria. As docentes confirmaram a importância de refletir sobre os processos que levam a insistir ou desistir, e a buscar por novos conhecimentos, possibilitando a compreensão dos processos formativos colaborativos e sua relevância para aquisição de novas aprendizagens.

Segundo a autora, as docentes se envolvem no processo de produção de diferentes formas: durante a realização das atividades; com o comprometimento na participação da ação; através do trabalho de colaboração, cooperação e partilha; na motivação em aprender; na busca em superar os desafios encontrados; na produção de uma atividade para a turma que leciona; e no reconhecimento das dificuldades enfrentadas no fazer docente.

Já a pesquisa de Silva (2023b) buscou investigar de que modo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental produzem e/ou mobilizam conhecimentos matemáticos a partir de uma ação formativa focada no uso do software GeoGebra. Os resultados indicam que as professoras acreditam que as tecnologias podem ser facilitadoras para o ensino de Matemática. Contudo, não utilizavam o laboratório da escola por carência de formação em tecnologias, falta de apoio técnico, questões burocráticas relacionadas a tempo, entre outros motivos. Quanto ao GeoGebra, as participantes perceberam como benefícios a possibilidade de apresentar os conteúdos de maneira lúdica, dinâmica e interativa. Indicaram que, por meio do software é possível trabalhar com diversas imagens das figuras geométricas, além das comumente expostas nos livros didáticos e outros materiais de divulgação.

Como desafios, Silva (2023b) verificou que, na percepção das professoras, há a preocupação em adaptar o software às condições especiais de aprendizagem dos estudantes e os problemas que o maquinário da escola apresenta. Mesmo com dificuldades, a pesquisa indicou que as professoras se mobilizam para participar ativamente da ação formativa. Os dados sugerem que as docentes, por meio do contato com o software, conseguiram reorganizar o modo de pensar e agir com relação aos conteúdos de Matemática, estabelecendo um diálogo com o recurso. Para isso, algumas condições pensadas para a ação formativa que permitiu a produção de conhecimento matemático, foram o ambiente colaborativo, atividades de natureza investigativa, apoio técnico realizado por um grupo experiente (GATE), possibilidade de as participantes exporem suas ideias e experiência profissional, entre outras questões.

A partir dos resultados, Silva (2023b) conclui haver necessidade de pedagogas participarem de formações continuadas no campo de conhecimento de Matemática associadas às tecnologias. A formação necessita ter sentido para as docentes compartilharem experiências profissionais e reflexões a fim de auxiliar em uma aprendizagem significativa. Indica ainda a necessidade de políticas públicas efetivas, com investimento em formação docente, infraestrutura, orientações para gestão escolar direcionadas à integração das tecnologias ao ensino.

Na sequência, apresentamos a pesquisa de outra integrante do GATE, cujo objetivo foi investigar as contribuições interdisciplinares da exploração estética dos padrões fractais com alunos do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Informática de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia no estado de Minas Gerais (Guedes, 2023).

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira contemplou os professores das disciplinas de Artes, Informática e Matemática, com o intuito de garantir a perspectiva interdisciplinar do material elaborado, além de promover a integração dos docentes à proposta investigativa. Nessa etapa, foram propostas três atividades: “Desenvolvendo o seu Cartão Fractal”, “Reconhecimento do App

GeoGebra Geometria” e “Criando Padrões Fractais no GeoGebra para Smartphone”.

Na segunda etapa, ocorreram encontros com os alunos, nos quais as atividades foram desenvolvidas com o uso de materiais manipuláveis e do aplicativo GeoGebra, escolhido por possuir funcionalidades que permitem a construção de diferentes padrões fractais e, ao mesmo tempo, ser de fácil manipulação. As atividades enfatizaram o aspecto estético dos padrões fractais, promovendo a interdisciplinaridade entre Informática, Arte e Matemática, além de proporcionar aos estudantes uma atividade de familiarização com o aplicativo GeoGebra para smartphone.

O resultado da pesquisa evidenciou que o smartphone contribuiu para apresentar uma visualização impactante, interativa e dinâmica dos padrões fractais. O app GeoGebra, em especial, possibilitou a criação e exploração desses fractais detalhadamente, em alta resolução e sob diferentes escalas e ângulos. Observa-se, assim, que a exploração dos fractais com GeoGebra consegue expandir horizontes de maneira criativa e interativa, permitindo que os alunos se envolvam ativamente e descubram aspectos relacionados às propriedades de complexidade infinita e autossimilaridade.

Diante das experiências aqui expostas, torna-se evidente que o uso do GeoGebra pode possibilitar a construção de atividades interativas, aproximando-as de cenários reais. Assim, consideramos que tanto as práticas didáticas quanto as experiências vivenciadas são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de aprender de forma autônoma e eficaz.

Reflexos e Reconfigurações: Conclusões e Novas Possibilidades

As tecnologias digitais vêm transformando o cenário educacional, possibilitando novas interações, formas de personalização e engajamento, tanto dos docentes quanto dos discentes. No entanto, ainda se percebe a necessidade de oferecer capacitação aos professores,

além de garantir acesso igualitário aos estudantes. Em nossas pesquisas, buscamos contribuir para esse processo, oferecendo formações que contemplam tanto alunos quanto professores no uso de tecnologias digitais, com uso do software GeoGebra, visando uma aprendizagem significativa.

A análise das pesquisas evidencia que a aprendizagem realizada por meio de softwares interativos e dinâmicos permite aos alunos uma ampla compreensão dos conteúdos. As investigações evidenciam que a integração com o software possibilita práticas e reflexões teóricas sobre os efeitos dessas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. As aprendizagens compartilhadas nas pesquisas demonstram a importância dessas formações para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e experiências construídas ao longo do processo formativo.

Nesse contexto, a primeira pesquisa investigou as potencialidades do celular na matemática escolar por meio de atividades investigativas de Função Exponencial com o GeoGebra. Destacou-se que o software desempenhou papel fundamental durante as investigações, possibilitando uma exploração abrangente dos aspectos aritméticos, algébricos e geométricos, vertentes matemáticas que, quando trabalhadas integradamente, contribuem para uma compreensão ampla e profunda da Matemática. Embora os alunos relatem que se tratava do primeiro contato com o aplicativo, todos demonstraram desenvoltura com o smartphone e não apresentaram dificuldades para trabalhar com o GeoGebra (Costa, 2023).

A segunda pesquisa buscou compreender como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental produzem atividades de Geometria para serem desenvolvidas com o GeoGebra. Constatou-se que, apesar dos desafios, as participantes se engajaram em todo o processo de elaboração das atividades e a construção colaborativa foi essencial para o entendimento e a produção do material. O fato de a ação formativa ter sido colaborativa e realizada no ambiente de trabalho das docentes contribuiu para o envolvimento das participantes e possibilitou a reflexão sobre a prática docente (Silva, 2023a).

A terceira pesquisa investigou de que modo professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental produziram e/ou mobilizaram conhecimentos matemáticos a partir de uma ação formativa focada no uso do GeoGebra. Concluiu-se haver necessidade de que os docentes participem de formações continuadas no campo da Matemática associada às tecnologias, de modo que essas formações tenham sentido, promovam o compartilhamento de experiências profissionais e auxiliem na construção de uma aprendizagem significativa (Silva, 2023b).

Por fim, a quarta pesquisadora objetivou investigar como o estudo de padrões fractais, associado às tecnologias digitais, pode contribuir para a aprendizagem interdisciplinar. Constatou-se que o GeoGebra possibilitou a criação e exploração dos fractais de maneira detalhada, em alta resolução, sob diferentes escalas e ângulos, capazes de expandir horizontes de forma criativa e interativa, permitindo que os alunos se envolvessem ativamente e descobrissem aspectos relacionados às propriedades de complexidade infinita e autossimilaridade (Guedes, 2023).

Pontuamos que as pesquisas aqui apresentadas buscaram contribuir para a temática das investigações com o GeoGebra. Contudo, ressaltamos que ainda há muito a ser discutido sobre o assunto. Nossas perspectivas representam somente um possível olhar sobre os dados produzidos, convidando outros pesquisadores a explorarem novas abordagens. Além disso, assinalamos a necessidade de pesquisas que ampliem as discussões sobre processos formativos e possibilitem práticas com softwares educativos, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem tanto de docentes quanto de discentes.

Ressaltamos também a importância das discussões propostas frente ao compromisso da Universidade Federal de Viçosa com o Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Em nossas pesquisas, ultrapassamos os muros da universidade, proporcionando ao corpo docente e aos discentes de diferentes escolas, cidades e estados ações formativas baseadas em parceria e colaboração entre pesquisadores,

professores e estudantes, contribuindo para a formação continuada desses profissionais. Ao trabalhar o uso de softwares educativos no ensino de Matemática, promovemos discussões e reflexões sobre tecnologias digitais na educação.

Nesse contexto, as trocas entre universidade e sociedade se mostraram fundamentais, evidenciando a importância de pesquisas colaborativas em prol da aprendizagem, das experiências e das reflexões. Vislumbramos, portanto, novas possibilidades de ações acadêmicas e sociais, comprometidas com a realidade local e voltadas para o fortalecimento de vínculos entre universidade e comunidade.

Referências

ALMEIDA, M. E. de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2000.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BORBA, M. de C. Software e internet na sala de aula de matemática. In.: X ENEM ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010, Salvador/BA. **Anais...**Salvador/BA: 2010.

BORBA, M. de C.; ZULATTO, R. B. A. Dialogical Education and Learning Mathematics Online from Teachers. In.: LEIKIN, R.; ZAZKIS, R. **Learning through teaching mathematics: development of teachers' knowledge and expertise in practice**. V. 5, Canadá, Springer, 2010; 111-125.

BORBA, M. de C.; SOUTO, D. L. P.; CANEDO-JÚNIOR, N. da R. (Orgs.) **Vídeos na Educação Matemática: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

COSTA, D. C. **Potencialidades do uso do celular na matemática escolar:** atividades investigativas para o ensino de Função Exponencial. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

FAGUNDES, A. G. F. Software GeoGebra: investigação, exploração e experimentação no ensino e aprendizado de matemática para alunos do ensino fundamental. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 8, n. 1, p. 03-15, 2019 - ISSN 2237-965.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 82ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

GUEDES, T. M. R. **Contribuições Interdisciplinares da Exploração Estética dos Padrões Fractais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se à mudança e à incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: CORTEZ. 2011.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** 4. Ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, G. F. **A produção de atividades de Geometria por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023a.

SILVA, L. O.; LIMA, L. F. Autonomia, engajamento e criatividade: potencialidades do GeoGebra na educação matemática crítica. do ENLIC Centro Oeste – 2025, ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE E II SEMINÁRIO INTEGRADOR DO PIBID DA UFMT.2025, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2025.

SILVA, T. C. de P. **Formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma experiência com o GeoGebra no contexto escolar.** 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023b.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, 2016.

ZAMPIERI, M. T.; JAVARONI, S. L. A Constituição de ambientes Colaborativos de Aprendizagem em Ações de Formação Continuada: abordagem experimental com GeoGebra. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 375-397, ago. 2018.

PIERRE BOURDIEU E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ESTABELECENDO MEDIAÇÕES A PARTIR DA NOÇÃO DE CAMPO

Itamar de Oliveira Côrrea Filho¹

Jairo Antônio da Paixão²

No final da década de 1960, os estudos sobre as desigualdades escolares tornaram-se eixos de pesquisas fundamentais no campo da Sociologia da Educação. Revolucionou-se a concepção de escola funcionalista, baseada na igualdade de oportunidades, na justiça social e na meritocracia, e trouxe para a contemporaneidade importantes discussões, questionamentos e problematizações para novas pesquisas em educação.

Dentre os estudiosos da época, Pierre Bourdieu tornou-se um dos principais precursores de uma nova forma de interpretar a educação e o sistema de ensino e se destacou como “uma das grandes figuras da Sociologia do século XX, com amplo reconhecimento mundial” (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 9). Em “*A Reprodução*”, sua obra em parceria com Jean Claude Passeron, os autores apresentaram a teoria da reprodução, a qual desmascarou como a escola legítima e mantém as desigualdades sociais, conservando a cultura dominante da sociedade. Logo, a escola opera o “seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais [...]” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 175).

No âmbito das pesquisas em educação no Brasil, Bourdieu é comumente utilizado para compreender as desigualdades sociais e escolares na educação básica e no ensino superior, conforme pesquisas desenvolvidas por autores como Afrânio Mendes Catani, Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Política Pública e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), <https://orcid.org/0000-0002-2575-631X>, itamar.oliveira@ifsudestemg.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>, jairopaixao@ufv.br

[...] a consolidação de Bourdieu nas Ciências Humanas e Sociais brasileiras não pode ficar relegada unicamente aos processos de tradução de suas obras no Brasil, além disso, portanto, é necessário incorporar uma análise em torno do cotidiano do trabalho de seus divulgadores no campo acadêmico. Das orientações às publicações, passando por cursos, entrevistas e palestras, estamos diante de um grupo de divulgadores que têm desempenhado essa função por meio da totalidade de suas atuações no interior da academia (Silva; Oliveira, 2018, p. 18).

Contudo, no âmbito da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, a teoria bourdieusiana ainda é pouco debatida, o que provocou a escrita deste capítulo, buscando estabelecer mediações conceituais da obra do autor com a realidade da educação profissional no país. Para isso, neste estudo, nos deteremos a utilizar a noção de campo.

A Educação Profissional e Tecnológica é historicamente caracterizada por um sistema de ensino dual que reflete as desigualdades de classe. Para as classes dominantes é destinada uma formação intelectual, emancipatória, científica e cidadã, e para as classes populares, os desvalidos da sorte, é destinada uma educação técnica, capacitista e alinhada aos interesses da formação para o trabalho manual. Tal conjuntura é produzida historicamente desde os primórdios do século XIX, no Brasil Império (1822-1889), até a contemporaneidade.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criada pela Lei nº 11.892/2008, constitui-se como uma importante política pública de formação para a classe trabalhadora que desvela as contradições de um sistema de ensino marcado pela dualidade (Frigotto; Oliveira, 2023). É composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG),

pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Assim sendo, este capítulo tem como objetivo operacionalizar a noção de campo de Pierre Bourdieu em um Instituto Federal no interior de Minas Gerais, o IF Sudeste MG. A escolha da instituição de ensino se deu pela proximidade profissional e acadêmica dos autores. Entende-se esta instituição como um espaço de lutas entre os próprios campi, organizados em “posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo” (Lahire, 2017, p. 64) e é isso que será apresentado nas próximas seções.

Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo qualitativo no campo das Ciências Sociais e Humanas. Os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 145) afirmam que “ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”, logo, é fundamental que o pesquisador conheça diferentes processos metodológicos para analisar e identifique aqueles procedimentos que se adequam corretamente às necessidades da sua pesquisa.

Neste caso, adotou-se como instrumentos metodológicos o estado da arte, fundamental para compreender a historicidade e as características da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a ser abordada na primeira seção, e a análise documental, visto que os documentos são “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 2018, p. 45), os quais contribuirão para compreender a noção de campo bourdieusiana no IF Sudeste MG a serem apresentados na segunda seção deste capítulo.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Na República Velha, as instituições de ensino de ofícios obrigatórios foram sendo substituídas por uma rede de escolas dos

governos estaduais, federais e de outras organizações, como a Igreja Católica, por exemplo.

Em 1909, por meio do Decreto Federal nº 7.566 de 23 de setembro, foram criadas as Escolas de Aprendizizes e Artífices pelo presidente da República Nilo Peçanha. Segundo Cunha (2000, p. 94), no âmbito da educação profissional, essa foi a “principal medida republicana” para o ensino profissional primário e gratuito, ao instituir dezenove escolas em várias unidades da federação brasileira. O ensino destinou-se aos pobres e humildes, e a instrução foi direcionada para o contexto industrial, sendo custeada pelo próprio Estado (Moura, 2007).

As décadas de 30 e 40 foram marcadas pela Era Vargas e suas políticas públicas para a educação profissional atreladas a uma progressiva expansão da industrialização no país. Foi o momento econômico no qual a agroindústria do café sofreu os impactos da crise de 1929 e emergiu a nova classe dominante do ramo industrial.

Diante desse contexto, reiterou-se o caráter dual da educação brasileira, principalmente a partir da Constituição Federal de 1937, que apresentou nitidamente tal fragmentação. Segundo Kuenzer (1997, p. 15), a realidade concebeu “a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais mediante sistemas distintos”, ou seja, o processo formativo é diferenciado desde o ensino primário para as elites e para a classe trabalhadora. A Constituição de 1937 reforça tal discurso no artigo 129, em que estabelece:

Art. 129 - [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...] (Brasil, 1937, Art. 129).

Assim, os rumos da educação profissional são colocados nas mãos das indústrias que oferecem formação aos jovens mediante os seus interesses e as necessidades do mercado. Romanelli (1986) critica as determinações do documento constitucional ao afirmar que “oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos: estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola” (Romanelli, 1986, p. 11).

O ano de 1942 provocou modificações significativas na educação sob a visão do mundo do trabalho. Segundo Muller (2009), a Reforma Capanema ³ ou as Leis Orgânicas do Ensino foram constituídas a partir de uma série de decretos⁴ cujo objetivo era orientar o sistema educacional brasileiro, alinhando-o à nova ordem econômica e social.

No campo do ensino industrial, o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu novas diretrizes para essa modalidade, dividindo-a em dois ciclos: o primeiro abrangendo o ensino industrial básico, de mestria, artesanal e a aprendizagem, e o segundo envolvendo o ensino técnico e pedagógico. As Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais em 1937. Estes, em 1942, foram extintos pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, e tornaram-se as Escolas Industriais e Técnicas que ofertariam o ensino industrial técnico nos dois ciclos do Decreto nº 4.073 (Brasil, 2018b).

Ainda nesse contexto da Reforma do Ministro da Educação Gustavo Capanema, criou-se em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, posteriormente, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sendo instituições de iniciativa pública, porém de controle privado, que deram

³ Moura (2007, p. 8) esclarece o nome *Capanema*, “em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema”.

⁴ Segundo Moura (2007, p. 9), os principais decretos foram: “Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

início ao atual sistema “S”. O papel dessas organizações refletiu a escolha do governo em repassar às empresas privadas a missão de formar cidadãos para o mundo do trabalho. (Moura, 2007).

Diante disso, a autora Kuenzer (2007, p. 1156) considera que a expansão “determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional”. Por conseguinte, o resultado desse desenvolvimento desordenado acentuou a continuidade do caráter dual e elitista da educação brasileira.

No governo de Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais em 1959 e tornaram-se autarquias do governo federal, adquirindo autonomia administrativa, didática e técnica. Nesse sentido, Ramos (2014) observa que o Estado começou a assumir parte do ensino profissional no país, de acordo com os planos de investimentos públicos na educação, e que buscava uma homogeneização escolar, possibilitando ao ensino técnico equivalência ao secundário propedêutico.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por intensas transformações e autoritarismo trazidos pelo Golpe de 1964, o que caracterizaria o início da ditadura militar no Brasil, a qual se estenderia até o início de 1985. A educação nesse regime tinha como objetivo possibilitar a transformação do Brasil em uma grande potência mundial.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por intensas transformações e autoritarismo trazidos pelo Golpe de 1964, o que caracterizaria o início da ditadura militar no Brasil, a qual se estenderia até o início de 1985. A educação nesse regime tinha como objetivo possibilitar a transformação do Brasil em uma grande potência mundial e atuaria, segundo Moura (2007, p. 11), “como a grande alavancadora do desenvolvimento” aliada aos planos econômicos propostos pela ditadura.

Nesse contexto, a década de 70 emergiu com políticas governamentais altamente profissionalizantes, inseridas em um

momento de expressivo desenvolvimento da economia, denominado Milagre Econômico (1968-1973). Cunha (2005) aponta para a tentativa do governo em inverter o viés ideológico e histórico sobre o ensino profissional, passando de uma educação assistencialista direcionada aos órfãos, abandonados e desvalidos da sorte para um sistema que fosse desejado por todos. Nessa perspectiva de valorização do ensino técnico, ouvia-se: “acabou o tempo dos doutores, agora é a vez dos técnicos” (Cunha, 2005, p. 14).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou universal e compulsório o ensino do segundo grau com a formação técnica. A expansão do crescimento proporcionado pelo Milagre Econômico demandaria profissionais técnicos de nível médio para garantir as políticas desenvolvimentistas do regime militar. Todavia, em consequência, o mercado saturou-se de profissionais formados em cursos técnicos em Administração, Contabilidade e Secretariado; nem todas as escolas particulares profissionalizaram o segundo grau, o que gerou um movimento de transição dos filhos da classe média das escolas públicas para as escolas privadas, o que contribuiu para a desvalorização da escola pública; faltou financiamento adequado e corpo docente especializado para garantir a universalidade da reforma (Moura, 2007).

Logo, a Lei nº 5.692/71, sem condições efetivas de profissionalizar todo o segundo grau, foi sendo flexibilizada, até que em 1982, por meio da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, alteraram-se os dispositivos de obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau. Segundo Manfredi (2017), foi trazida novamente a antiga dualidade estrutural de ensino nas legislações, visto que na prática pouca coisa havia mudado.

O início da década de 90 foi caracterizado pela transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrícolas Federais em CEFETS - Centro Federal de Educação Tecnológica, pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Foi também instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que integrou a Rede Federal e as redes ou escolas com estruturas semelhantes dos Estados,

Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018b). Esse processo ficou conhecido como a “cefetização” das escolas técnicas.

O ensino médio e a educação profissional foram temas polêmicos e marcados por duas legislações no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002): a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

A educação brasileira foi estruturada pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em duas etapas: a educação básica e a educação superior, conforme apontado no capítulo I da LDB. A educação profissional é alocada separadamente, não fazendo parte da educação regular brasileira. Ela é tratada como algo paralelo ou como um apêndice, reforçando novamente a dualidade educacional estabelecida. Pouco tempo depois, é aprovado o Decreto nº 2.208/97, que retoma o ensino médio puramente propedêutico. Através dele, os cursos técnicos passam a ser ofertados obrigatoriamente nas modalidades concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. A medida foi tomada via decreto, a fim de evitar uma ampla resistência na tramitação de um Projeto de Lei no Congresso (Moura, 2007).

Os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1087) definem os anos iniciais do governo do presidente Lula (2003-2006) como “um percurso histórico controvertido” para a educação profissional. Para exemplificar, neste período ocorreu a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, importante documento para o futuro da educação profissional no Brasil. Este regulamentou o retorno da possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional e manteve as modalidades concomitantes e subsequentes. Na teoria, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) destacam que o documento representou “um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”, visto que o Decreto nº 2.208/97 retirava a responsabilidade de o Estado ofertar

a educação profissional e a entregava à iniciativa privada. Contudo, na prática, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a integração esperada não aconteceu e, com a reestruturação no Ministério da Educação, o ensino médio foi alocado na Secretaria de Educação Básica e separado da educação profissional.

O segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) concretizou um dos principais projetos políticos da história da Educação Profissional e Tecnológica no país. No decorrer de 2008, após longas discussões e pressão do governo para integração das instituições federais de educação profissional espalhadas pelo Brasil, foi promulgada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais e instituiu a Rede Federal.

A Rede Federal constituiu um marco na diversificação e na interiorização da educação profissional e tecnológica no país, e os Institutos Federais tornaram-se centros de desenvolvimento científico, tecnológico, de produções culturais e de cooperativismo. Atualmente, têm uma estrutura educacional verticalizada e ofertam modalidades de ensino desde o ensino médio integrado até a pós-graduação, em programas lato e stricto sensu. Nesse sentido, busca-se consolidar “as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (Pacheco, 2011a, p. 12).

Dessa forma, buscando uma sociedade menos desigual e onde as escolas técnicas estivessem mais próximas dos estudantes, notou-se um crescimento expressivo na expansão e na interiorização da educação profissional e tecnológica no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação ⁵, no final de 2018 havia 659 unidades espalhadas pelo país, sendo que em 2006 existiam somente 144 escolas. Com esse processo, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal passaram a contar com instituições federais de educação profissional e tecnológica.

⁵ Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal** (Brasil, 2018a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 set. 2020.

É relevante destacar a importância dos governos do presidente Lula na elaboração de um projeto inovador para a educação profissional no Brasil, mesmo diante dos desafios que viriam a se constituir. Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 73-74):

“[...] o governo Lula o fez reconhecendo a importância da mesma para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo, conforme prega o discurso oficial. Tem sido recorrente, nos discursos divulgados por toda a mídia, o presidente afirmar que não quer ouvir seus assessores falarem em educação como gasto, mas como investimento”.

Finalizando seu segundo mandato com expressivos índices de popularidade, o presidente Lula conseguiu eleger sua sucessora, a presidente Dilma Rousseff, que também seria reeleita nas eleições de 2014.

No âmbito da educação profissional, a presidente deu continuidade à expansão da Rede Federal, quando em 2011 estabeleceu a criação de 208 novas unidades até 2014. Além disso, um marco do seu governo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Os objetivos principais do Pronatec são: a expansão e interiorização na oferta da educação profissional e tecnológica; a ampliação de cursos a distância; a articulação entre a educação profissional e o ensino médio público, visando melhorias qualitativas; e a ampliação das oportunidades de qualificação profissional, articulando-as às políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011).

No segundo semestre de 2016, o impeachment contra a presidente Dilma Rousseff se efetivou, “em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe” (Ferreti; Silva, 2017, p. 386). Assim, em 31 de agosto de 2016, o vice-presidente Michel Temer assume oficialmente a Presidência da República, ficando pouco mais de dois anos até o final do mandato em 2018.

No campo da educação profissional, a principal preocupação foi estabelecer medidas para reformar o ensino médio. O debate sobre um novo formato já acontecia na educação brasileira há alguns anos. Entretanto, a reforma foi iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016, logo após a saída de Dilma Rousseff. Posteriormente, converteu-se no Projeto de Lei nº 34 de 2016, até ser promulgada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio.

As novas medidas trataram, de maneira geral, de uma ampliação da carga horária, flexibilização do currículo e adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo era proporcionar uma escola que conversasse com a realidade contemporânea, principalmente do ponto de vista social e do mundo do trabalho. A relação com a educação profissional estreitou-se quando um dos itinerários formativos criados foi a “formação técnica e profissional”, buscando aproximar o estudante das práticas de trabalho atuais e a possibilidade de conceder certificados intermediários de qualificação profissional.

Nos últimos anos, o Novo Ensino Médio, também por meio do itinerário formativo “formação técnica e profissional”, escancara o novo projeto educacional em curso nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, marcados pelos avanços das políticas neoliberais, do empresariado nas políticas em educação e do neoconservadorismo, colocando a Educação Profissional e Tecnológica a serviço da iniciativa privada e aumentando os abismos educacionais entre as classes dominantes e populares.

A noção bourdieusiana de campo na Educação Profissional e Tecnológica: a operacionalização no IF Sudeste MG

Os Institutos Federais, criados com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, tornaram-se um marco para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Como consta na referida Lei, a articulação entre educação, território e desenvolvimento foi fator essencial para o novo

cenário de desenvolvimento da Rede Federal. Tal relação buscou atender às necessidades de democratização do conhecimento, da descentralização do ensino técnico e superior e do desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões contempladas com novos campi (Brasil, 2008).

Nesse sentido, Pacheco (2011b, p. 21) afirma que “o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento”, ou seja, aos Institutos Federais foram creditadas as expectativas para um novo modelo educacional que guiaria o desenvolvimento e a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil.

No estado de Minas Gerais foram instituídos cinco Institutos Federais que se propuseram atingir a maioria das doze mesorregiões mineiras⁶, são eles: o Instituto Federal de Minas Gerais, através da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas; o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, do Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena; o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, através das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho; e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, diante da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. A integração dessas unidades ocorreu com base no

⁶ Mesorregião são os conjuntos de municípios dos estados brasileiros, associados de acordo com suas similaridades econômicas, características sociais, a geografia e a articulação espacial pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estado de Minas Gerais possui doze mesorregiões: Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

Decreto de Lei nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para os procedimentos de unificação, a fim de que essas instituições atuassem de maneira integrada regionalmente.

Nesse sentido, a centenária Escola Agrotécnica Federal de Barbacena criada pelo presidente Nilo Peçanha em 1910, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e oferecia cursos para o aprendizado agrícola; o Colégio Técnico Universitário (CTU) que foi incorporado à Universidade Federal de Juiz de Fora em 1964 e ofertava cursos de Máquinas e Motores, Pontes e Estradas, Eletromecânica e Metalurgia; e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET/Rio Pomba) que foi instituído em 1962 como Escola Agrícola de Rio Pomba, voltado para cursos profissionalizantes da área rural e posteriormente da área de informática e teve diversas denominações até se tornar o CEFET/Rio Pomba em 2002, se juntaram para a constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. No mesmo ano, a autorização foi concedida pela Lei 11.892/2008.

Com a expansão da Rede Federal, criaram-se os campi Muriaé e São João Del Rei/MG em 2009 e Santos Dumont/MG em 2010. Posteriormente, instituíram-se os demais campi: Bom Sucesso, Manhuaçu, Cataguases e Ubá. A Reitoria do IF Sudeste MG fica localizada na cidade de Juiz de Fora/MG e é um espaço de gestão estratégica e desenvolvimento de políticas institucionais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional⁷ – PDI (2014) destacou como missão do IF Sudeste MG a promoção da educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando a formação integral e o desenvolvimento regional e sustentável.

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014) foi aprovado em setembro de 2014 para o período de 2014/2 a 2020. O PDI 2021/2025 está em construção e devido as dificuldades decorrentes da pandemia de Covid-19, houve alteração no cronograma e consequentemente atrasos na disponibilização do documento para apreciação e consulta pública.

Nesse documento, apresentou-se uma análise ambiental de todo o Instituto que apontou como alguns pontos fortes: a qualificação de servidores (acima da média nacional), a localização geográfica e logística, as fundações de apoio credenciadas, o bom relacionamento com instituições de outros setores, o ensino abrangendo diversos níveis e modalidades, os programas de assistência estudantil e os programas de intercâmbio internacional. Entre os pontos fracos, destacaram-se: falta de um sistema de gestão integrado para o Instituto, comunicação interna e externa deficientes, falta de integração entre os campi, acompanhamento precário de egressos, evasão e retenção, ineficiência na prospecção de recursos extraorçamentários e baixa adesão aos programas de inclusão criados pelo Governo Federal, por exemplo, o Proeja, o Pronatec e Mulheres Mil. Em suma, constatou-se como oportunidades a expansão do ensino, pesquisa e extensão e o fortalecimento de arranjos produtivos locais. E identificou como necessária, uma gestão administrativa eficiente, com mais recursos financeiros, humanos e materiais, e o fortalecimento da identidade institucional nas cidades e regiões atendidas pelo IF Sudeste MG.

Na perspectiva de verticalização do ensino, o IF Sudeste MG oferta cursos nas seguintes modalidades: Educação Profissional técnica de nível médio nas modalidades integrado, concomitante, subsequente e Proeja; Educação Superior nas modalidades de cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de Bacharelado/Engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu e cursos de pós-graduação stricto sensu; e Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores. Atualmente, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2020), ano base 2019, o Instituto possui 13.115 alunos matriculados distribuídos em seus dez campi e em mais de 160 cursos nas modalidades citadas acima. Os campi com o maior número de matrículas são os mais antigos: Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba, até pela própria estrutura preexistente à criação do IF Sudeste MG.

Destarte, a partir dos dados apresentados, da historicidade, das relações estabelecidas entre os campi e articulando-os à teoria bourdieusiana dos campos, foi possível identificar que o conjunto dos

dez campi e da Reitoria do IF Sudeste MG constituíram um espaço de luta, ou seja, um campo social (Bourdieu, 1983). Além do mais, cada unidade do Instituto Federal em questão tornou-se um subcampo que compõe esse jogo social.

À guisa de um melhor entendimento, é necessário compreender que Bourdieu (1989, p. 65) rompeu com “a percepção comum do mundo social” e dedicou sua interpretação da sociedade à constituição de diversos campos sociais, os quais possuíam um *habitus* em comum e um universo relativamente autônomo de interações específicas. Essas relações eram baseadas nas posições ocupadas pelos agentes ou instituições no próprio campo. (Bourdieu, 1989, 1996).

Nesse sentido, Bourdieu (1983) destacou que o campo é um espaço de dominação, onde se estabelece um cenário de conflitos entre dominantes e dominados que utilizarão diferentes esquemas para manter o poder e posições privilegiadas em busca de objetos de interesse e disputas em comum. Em outras palavras, se confrontarão pelo acúmulo de capitais⁸, originários de lutas anteriores, que permitirão guiar as ações subseqüentes desses jogadores⁹ (Bourdieu, 1983).

No campo educacional do IF Sudeste MG, os alunos são a disputa principal ou aquilo que estabelece as relações de força e que acirra o jogo entre os estabelecimentos de ensino, eles são as peças que despertam o interesse nos jogadores. Cabe ressaltar, devida atenção na utilização do termo “interesse” nos estudos dos campos, visto que

⁸ Bonnewitz (2003) e Nogueira e Nogueira (2017) destacam que a noção primária de *capital* é associada à uma interpretação prioritariamente econômica, porém Bourdieu se contrapõe a essa concepção, considerando que o espaço social é composto por diversas formas de poder, ou seja, diferentes formas de capital. Assim, os autores destacam os quatro principais tipo de capital que compõem o jogo social bourdieusiano: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico.

⁹ O termo jogadores foi utilizado por Bourdieu para fazer uma analogia da noção de campo à um jogo: onde os agentes ou as instituições assumem essa posição de competidores; estão inseridos em um espaço marcado por regularidades, mesmo considerando que no campo estas não são declaradas e expostas, porém permanecem ali presentes; possuem objetos de disputa em comum que geram a competição; e dispõem de trunfos e estratégias que são utilizados de acordo com o desenrolar do jogo social e com o nível de capital acumulado (Bonnewitz, 2003).

Bourdieu buscou substituí-lo por uma expressão mais rígida e que se alinhasse adequadamente à lógica das disputas internas, porque “cada campo, ao se produzir, produz uma forma de interesse que, do ponto de vista de um outro campo, pode parecer desinteresse (ou absurdo, falta de realismo, loucura etc.)” (Bourdieu, 1996, p. 149).

Assim, o autor propõe a utilização da palavra “*illusio*” que originou do latim e significa jogar. Bourdieu (1996, p. 139) explicou que, no estudo dos campos, o termo deu sentido a “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”, ou seja, dar sentido à disputa.

Logo, os integrantes do campo constituído pelo IF Sudeste MG entraram nesse jogo explicitando a vontade de jogar e estabeleceram essa relação fundamental do campo educacional com a *illusio* (Bourdieu, 1996). Para isso, os diferentes campi buscaram oferecer mais cursos em diferentes modalidades de ensino, melhores condições de infraestrutura física e de acessibilidade, corpo docente e técnico qualificado, ensino de qualidade e a possibilidade de mobilidade social para os seus estudantes. Esses e outros exemplos se tornaram mecanismos para atração de novos alunos em disputa no jogo social do IF Sudeste MG. Além disso, estão associados às outras estratégias institucionais que podem diferir em cada subcampo, devido à posição ocupada no espaço social, mas que se mantém alinhadas ao objetivo principal (captação de novos alunos). Dentre essas estratégias específicas, destacaram-se: a destinação de recursos orçamentários para os diferentes cursos técnicos, a abertura e o encerramento de cursos atrelados à realidade socioeconômica de cada cidade, a execução de projetos de pesquisa e extensão específicos, a organização administrativa e pedagógica das unidades, etc.

Essa realidade apontou para duas conclusões importantes sobre a noção de campo de Bourdieu: a primeira é que, mesmo os subcampos do IF Sudeste MG mantendo objetivos institucionais em comum e, ao mesmo tempo, ocupando posições diferentes no espaço, há uma “cumplicidade profunda entre os adversários inseridos no mesmo

campo: eles se enfrentam, mas concordam pelo menos a respeito do objeto do desacordo” (Bourdieu, 1996, p. 141). A segunda revelou que cada jogador do IF Sudeste MG mantém determinada autonomia em relação aos demais estabelecimentos e possui necessidades e características estritamente individuais, conforme apresentado anteriormente.

Assim sendo, os estudos bourdieusianos evidenciaram ser característico a um campo possuir uma hierarquia interna que estrutura suas posições ou postos (Bourdieu, 1983, 1989, 1996). No IF Sudeste MG, a dissertação de Raquel Vidigal Santiago (2015) demonstrou que os campi Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba assumiram posições dominantes pela quantidade de cursos ofertados em diferentes modalidades e níveis de ensino. Além disso, são instituições que já existiam anterior ao processo de constituição dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e que, assim, carregam uma historicidade e importância educacional na formação de milhares de jovens e adultos da Zona da Mata Mineira e Vertentes e mantêm-se como estabelecimentos com maior poder e prestígio institucional. Tais fatores dão a esses subcampos o sentido e a compreensão correta das dinâmicas do campo, fazendo com que eles se antecipe às tendências do jogo e as incorporem no momento adequado das disputas, vislumbrando assim vantagens em relação aos demais concorrentes (Bourdieu, 1996).

Os demais campi são instituições que nasceram no processo de expansão dos Institutos Federais. Logo, são considerados estabelecimentos de ensino relativamente novos em comparação com os jogadores dominantes do campo social e com um número menor de cursos ofertados. Destarte, assumem a posição de dominados no jogo social.

Entretanto, Santiago demonstrou certa preocupação dos campi dominantes com a chegada de novos jogadores, porque para muitos alunos “com a abertura de novos campi próximos de suas residências, não precisariam mais sair de perto das casas/famílias para estudar” (Santiago, 2015, p. 31). Além disso, esses novos jogadores ofertaram

alguns cursos semelhantes e outros diferentes daqueles propostos pelas instituições dominantes, buscando se aproximar das condições dos estabelecimentos de prestígio e buscando assumir novas posições dentro do campo social, por meio de estratégias de subversão utilizadas pelos “que possuem menos capital (que frequentemente são também os recém-chegados e, portanto, na maioria das vezes, os mais jovens)” (Bourdieu, 1983, p. 90).

Considerações Finais

Os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu orientam pesquisas acadêmicas ao redor do mundo, utilizando, principalmente, os seus conceitos de campo, habitus e capital. No Brasil, as obras do autor são utilizadas em pesquisas na educação que debatem as desigualdades sociais e escolares na educação básica e no ensino superior.

O debate realizado neste capítulo buscou estabelecer mediações da teoria bourdieusiana com a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, esta que é historicamente dual. Ademais, os debates na literatura entre os estudos da Sociologia da Educação e a Educação Profissional e Tecnológica ainda são escassos.

A fim de desenvolver a relação entre esses dois campos de estudo, buscamos compreender como a noção de campo se operacionaliza na realidade do ensino profissional brasileiro. Para tanto, utilizamos o recorte institucional do IF Sudeste MG.

Demonstrou-se que os alunos são a principal disputa ou aquilo que acirra o jogo entre os dez campi. Identificou-se que as relações de força estabelecidas no campo social dão aos subcampos Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba as posições dominantes pela quantidade de cursos ofertados em diferentes modalidades e níveis de ensino, além da historicidade de cada um que agrega maior prestígio educacional.

Destarte, a aplicabilidade da teoria bourdieusiana no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica tende a contribuir na interpretação de fenômenos sociais como o jogo estabelecido entre os

campi do IF Sudeste MG, dificultando a superação das desigualdades educacionais e a perpetuação da dualidade estrutural de ensino no país. Nesse ínterim, a Sociologia da Educação, aqui representada pela obra de Pierre Bourdieu, se efetiva como uma ciência fundamental para debater essas questões e confrontar o passado, o presente e o futuro da Educação Profissional e Tecnológica no país.

Referências

ALVES, M., Alda J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1937]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal,** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil,** 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%20378%2C%20de,37\).](http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%20378%2C%20de,37).) Acesso em: 24 set. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 89-107. maio/jun./ago. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016:** Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** Concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. F. de. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais:** história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023, p. 44-60.

IF SUDESTE MG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2-2020.** 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

LAHIRE, B. C. In: CATANI, A. M., et. al. (org.) **Vocabulário Bourdieu**, 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 64-66.

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

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

MOURA, D. H. **Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Holos, Ano 23, v. 2. p. 4-30. 2007.

MULLER, M. T. **A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofícios à criação do Senai.** Estudos do Trabalho. Ano 3, n. 5. p. 1-31. 2009.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PACHECO, E. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Fundação Santillana, São Paulo, p. 5-12, 2011a.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos**

Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana, São Paulo, p. 13-32, 2011b.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PNP 2020 (ANO BASE 2019). **Plataforma Nilo Peçanha**, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5. 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTIAGO, R. V. **O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

SILVA, C. F. da; OLIVEIRA, A. Bourdieu e o Brasil: esboço de uma genealogia acadêmica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85995, 2022.

A NOVA ESCOLA E SEU INTERESSE COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PAÍS

Mariana Moreira dos Santos¹

Bethania Medeiros Geremias²

Introdução

Neste capítulo, realizamos uma análise histórico-bibliográfica da plataforma Nova Escola (NE) e seu interesse na educação pública. Originalmente conhecida como revista Nova Escola, a publicação consolidou-se, ao longo dos anos, como material de apoio para os professores da educação básica no Brasil. Com o passar do tempo, a NE expandiu sua atuação para o ambiente digital, oferecendo diversos recursos voltados aos profissionais da educação, como cursos, vídeos e planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sempre com a proposta de orientar e apoiar os docentes em sua prática pedagógica.

Partindo desse contexto, o capítulo se dedica a resgatar o percurso histórico da Nova Escola, desde os interesses de sua idealizadora e da Fundação Victor Civita, responsável por sua criação, até sua atual mantenedora, a Fundação Lemann. A partir disso, buscamos discutir o crescente interesse do setor privado na educação pública brasileira, especialmente no que diz respeito à implementação da BNCC.

O objetivo central deste artigo é, portanto, problematizar a atuação de grandes grupos empresariais na definição de políticas educacionais, com ênfase na influência exercida sobre a elaboração da BNCC, documento normativo que define os conteúdos mínimos a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa E-mail: mari.moreira676@gmail.com

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: bmgeremias@ufv.br

serem trabalhados nas escolas. Refletimos sobre as possíveis implicações da presença do setor privado na formulação e implementação de políticas públicas educacionais e os riscos que ela representa para a autonomia docente e para uma educação pública de qualidade.

A trajetória da nova escola

Para iniciar as discussões deste capítulo, é necessário um breve resgate histórico que permita compreender o surgimento da Nova Escola, os materiais que ela produziu ao longo dos anos e os propósitos tanto da Fundação Victor Civita (FVC), sua criadora, quanto da Fundação Lemann, hoje responsável por mantê-la.

A revista Nova Escola foi publicada pela primeira vez em 1986, um ano depois da criação da FVC pelo empresário americano Victor Civita, fundador da Editora Abril, em 1950, e então já reconhecido como um dos principais nomes do setor editorial brasileiro. Aos 78 anos, Civita declarou querer retribuir ao povo brasileiro tudo o que conquistara, defendendo que “um povo educado é um povo rico e forte, porque sabe produzir e prosperar” (Fundação Victor Civita, 2023). Movido por essa convicção, criou a FVC como uma fundação privada de direito público voltada à educação.

O ideal de Civita era disponibilizar uma revista dirigida aos(as) educadores(as) brasileiros(as). Antes, entretanto, a Editora Abril já havia testado duas publicações na área: Escola (1972) e Professora Querida (1983). Ambas, porém, tiveram vida curta. Foi somente a Nova Escola que se tornou referência de apoio pedagógico.

Na primeira edição da revista Nova Escola, publicada em 1986, foi apresentado o seu objetivo principal:

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de

experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau (Fundação Victor Civita, 2023).

A partir dessa declaração, é possível perceber como a FVC caracteriza o(a) professor(a) e o exercício da docência. A revista se apresenta como uma fonte de informação educacional, capaz de oferecer os conhecimentos considerados necessários para uma atuação eficaz dos(as) educadores(as). Ao assumir esse papel, a Nova Escola parece assumir também uma concepção em que o(a) professor(a) é visto(a) como alguém cuja formação apresenta lacunas, alguém que precisa ser instruído(a) por meio dos conteúdos oferecidos pela revista.

O contexto em que a revista foi lançada, o período de transição democrática, ao final da ditadura militar, bem como o acordo firmado com o Governo Federal, foram fatores que provavelmente contribuíram para sua rápida expansão. Esse acordo previa que cerca de 220 mil escolas públicas de 1º grau (atualmente, ensino fundamental) receberiam gratuitamente a publicação. Essa distribuição permitiu que a Nova Escola alcançasse um número expressivo de docentes em todo o país, consolidando sua presença nas instituições públicas de ensino e tornando-se nacionalmente conhecida.

Com o avanço do acesso à internet no Brasil e a chegada dos computadores às escolas, a revista passou a investir em sua versão digital. Em 1998, foi lançado o seu site, que disponibilizava conteúdos da versão impressa e materiais complementares voltados ao apoio docente. Segundo a própria FVC, o objetivo era informar, atualizar e valorizar o(a) educador(a).

Além dos artigos da revista, o site oferecia um espaço para debates e troca de experiências entre professores(as), ampliando as possibilidades de diálogo e de compartilhamento de práticas pedagógicas. Com o tempo, novos recursos foram sendo incorporados à plataforma, como vídeos, notícias, cursos, planos de aula, entre outros. Sustentada por um discurso voltado à melhoria da educação, a Nova Escola foi, gradualmente, se consolidando como uma referência de apoio à prática docente.

Contudo, é importante destacar que esse discurso, centrado na ideia de que os(as) professores(as) precisam constantemente aprimorar sua prática, reforça, ainda que sutilmente, uma imagem de docência marcada por carências. A partir disso, a revista conquista legitimidade ao se apresentar como mediadora entre o saber considerado “necessário” e os(as) profissionais que atuam nas escolas, ampliando sua influência no cenário educacional brasileiro.

No mesmo ano em que foi lançada a versão digital da revista Nova Escola, surgiu o Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10, atualmente denominado Prêmio Educador Nota 10, ampliado para contemplar também gestores escolares. Segundo o site da Fundação Victor Civita (FVC), durante a década de 1990, a docência era vista como uma profissão “pouco atrativa para os jovens e pouco reconhecida na sociedade” (Fundação Victor Civita, 2023). Foi nesse contexto que o prêmio foi criado, com a proposta de “identificar e valorizar professores que adotam práticas exemplares em sala de aula. Práticas que depois ganham destaque na revista e no site Nova Escola, levando as melhores experiências a todas as regiões do país” (Fundação Victor Civita, 2023).

Para participar, os(as) educadores(as) precisam seguir critérios definidos pela própria FVC. Os trabalhos considerados mais relevantes são selecionados e, posteriormente, divulgados nas plataformas da Nova Escola. Em 2009, a Fundação reuniu as experiências pedagógicas premiadas e, em parceria com a TV Cultura, lançou a série “Profissão Professor”, com o intuito de disseminar esses conteúdos e inspirar outros docentes a “melhorarem suas próprias aulas” (Fundação Victor Civita, 2023).

Essa iniciativa revela que o ideal de professor(a) promovido pela FVC é aquele que se adequa aos parâmetros do prêmio. Nesse sentido, o reconhecimento funciona também como uma forma de orientar e padronizar práticas docentes, contribuindo para a difusão de um modelo específico de atuação pedagógica. Em 2014, a Fundação Roberto Marinho se uniu à Fundação Victor Civita no apoio ao Prêmio Educador Nota 10, reunindo, assim, dois dos principais grupos de

comunicação do país, Globo e Abril, em torno de uma mesma iniciativa educacional.

Outro projeto relevante da FVC foi o lançamento, em 2008, dos boletins sobre educação para rádio, criados com o objetivo de ampliar o alcance das discussões educacionais e promover “uma discussão inteligente sobre os temas relacionados ao ensino e à aprendizagem” (Fundação Victor Civita, 2023). Os boletins eram produzidos pelas equipes das revistas Nova Escola e Gestão Escolar, esta última voltada exclusivamente a gestores(as) educacionais, e veiculados em programas de rádio parceiros.

Em 2012, foram lançadas as primeiras edições digitais da Nova Escola, incluindo a reedição da coletânea “Grandes Pensadores” e o “Guia de Tecnologia na Educação”. No entanto, foi em 2013 que a revista passou a contar com uma edição digital mensal, oferecendo uma navegação interativa e acesso a diversos conteúdos complementares. Essa nova versão incorporava recursos multimídia, como planos de aula, vídeos, galerias de fotos e links para textos acadêmicos, buscando ampliar ainda mais sua atuação como suporte pedagógico para professores(as) em todo o país.

Em 2014, a FVC, em parceria com a Editora Nova Fronteira, lançou o primeiro livro com a marca Nova Escola. Intitulado *O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula*, a obra reunia uma série de dicas e orientações de especialistas na área da educação, com a proposta de servir “como um guia para diferentes etapas do trabalho de um educador, com conteúdo de fácil entendimento e informações claras e concisas”. De acordo com a FVC, o livro foi elaborado com base em materiais publicados pela Nova Escola, a partir da escuta de dezenas de pesquisadores, docentes universitários, formadores de professores e, especialmente, professores(as) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Fundação Victor Civita, 2023).

No ano seguinte, em 2015, foi criado a Nova Escola Clube, uma plataforma digital voltada à formação de professores(as) e gestores(as) escolares. Segundo a FVC, o site disponibilizava “os melhores

conteúdos de educação para qualificação” desses profissionais e oferecia ferramentas interativas pensadas para facilitar o cotidiano docente (Fundação Victor Civita, 2023). Ainda em 2015, a revista impressa deixou de ser comercializada em bancas, sendo distribuída somente por meio de assinaturas. Com uma média de circulação de 120 mil exemplares, a aposta passou a ser no crescimento da versão digital.

Nesse mesmo ano, a FVC anunciou a transferência das marcas Nova Escola e Gestão Escolar para a Associação Nova Escola, organização mantida pela Fundação Lemann. A justificativa apresentada foi a de que a nova gestão permitiria maior expansão e fortalecimento das iniciativas da revista. A oficialização da transferência ocorreu no início de 2016, com a alegação de que ambas as fundações, FVC e Fundação Lemann, compartilhavam o mesmo objetivo: impulsionar o crescimento da Nova Escola e da Gestão Escolar, mantendo o compromisso de apoio aos(as) educadores(as).

Segundo informações divulgadas no site da FVC, a Fundação Lemann “trabalha desde 2002 para melhorar substancialmente a Educação Pública no Brasil” (Fundação Victor Civita, 2023). Trata-se de uma organização filantrópica de caráter familiar, fundada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, reconhecido como um dos homens mais ricos do país. Com o objetivo declarado de “construir um Brasil mais justo e avançado”, a Fundação Lemann estrutura sua atuação em dois pilares centrais: Educação e Liderança. De acordo com o site da instituição, essas frentes são vistas como “capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais” (Fundação Lemann, 2024).

A partir dessa concepção, a Fundação defende a ideia de que pessoas com boa formação educacional têm maior potencial para se tornarem líderes capazes de contribuir com o desenvolvimento do país. Assim, reafirma-se uma lógica meritocrática que associa qualidade educacional à capacidade de liderança individual, levantando questionamentos sobre os interesses e valores que orientam suas ações no campo da educação pública.

A Fundação Lemann também declara que sua missão é apoiar pessoas e instituições por meio de iniciativas que buscam garantir a

aprendizagem dos(as) estudantes e engajar lideranças comprometidas com a resolução de demandas sociais do país. Seu objetivo declarado é contribuir para a construção de um Brasil mais avançado e equitativo, no qual todos(as) tenham oportunidades de desenvolver plenamente seus potenciais.

Ao longo de seus 21 anos de atuação, a Fundação acumulou marcos relevantes, conforme informações disponíveis em seu site. Um ano após sua criação, foi lançado o Programa Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), direcionado a diretores(as) de escolas públicas, com o propósito de “formar lideranças participativas, incentivar o uso de instrumentos de avaliação nas escolas e melhorar a aprendizagem dos alunos” (Fundação Lemann, 2024). Em 2009, o programa já havia alcançado 350 municípios, oferecendo formação a cerca de 1,5 mil diretores(as) e impactando aproximadamente 900 mil estudantes.

Três anos antes, em 2006, a instituição criou o programa de pós-graduação *Lemann Fellowships*, destinado a capacitar estudantes brasileiros em universidades internacionais, como Harvard, Columbia, Stanford e MIT. Nesse mesmo ano, lançou o curso de especialização Formação do Gestor Escolar (FGE), que contemplou 62 gestores(as) educacionais na cidade de Fortaleza.

Em 2011, a Fundação Lemann trouxe para o Brasil o *Khan Academy*, plataforma digital de ensino de matemática conhecida mundialmente. No ano seguinte, em parceria com a *startup Maritt*, criou o QEdu, uma plataforma que disponibiliza dados educacionais do país, tornando indicadores de aprendizagem acessíveis ao público em geral. Já em 2013, em colaboração com o Google, lançou o canal YouTube Edu, que reúne videoaulas voltadas a estudantes, professores(as) e gestores(as). Ainda nesse ano, a fundação passou a apoiar o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, no qual o CEO da organização integra o conselho consultivo.

Em 2015, a Fundação Lemann criou o Conectando Saberes, uma rede que reúne profissionais da educação envolvidos na construção de uma educação pública de qualidade que visa a transformação social. No ano seguinte, a instituição ampliou sua

atuação com o desenvolvimento de novos projetos e parcerias, entre eles: o lançamento do Formar, resultado da cooperação com secretarias estaduais e municipais, voltado ao aprimoramento de políticas, práticas de gestão e formação docente; a incorporação das marcas Nova Escola e Gestão Escolar; o lançamento, em parceria com o Ministério da Educação e o *Geekie Games*, do programa Hora do Enem, que preparou cerca de 2 milhões de estudantes para o exame; além da criação do Inovação nas Escolas, voltado à formação de professores(as), e do Escola Plugada, que promove a conexão entre educadores(as) e desenvolvedores(as) de tecnologia.

A aprovação da BNCC, em 2017, foi celebrada pela Fundação Lemann, que defendia a importância de se estabelecer, por meio de uma base comum, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes da educação básica. Nesse mesmo ano, o programa Formar atendeu 13 municípios e 4 redes estaduais, beneficiando aproximadamente 600 mil alunos(as). Em 2018, o programa Educar para Valer se associou ao Formar, ampliando seu alcance e atendendo cerca de 900 mil estudantes por meio da formação de professores(as).

Nas eleições de 2018, a Fundação Lemann comemorou a eleição de candidatos(as) vinculados(as) a seus programas Lemann Fellows e Líderes Públicos. Foram eleitos(as) quatro deputados(as) federais, Tabata Amaral (PDT-SP), Vinicius Poit (Novo-SP), Felipe Rigoni (PSB-ES) e Tiago Mitraud (Novo-MG) e três deputados(as) estaduais, Marina Helou (REDE-SP), Duarte Jr. (PCdoB-MA) e Renan Ferreirinha (PSB-RJ). Segundo a instituição, esses líderes compartilham o compromisso de “renovar a política e a gestão pública com mais integridade, sustentabilidade e comprometimento, para que os avanços que o país precisa aconteçam” (Fundação Lemann, 2018).

Em 2019, com apoio financeiro do Instituto Natura, cinco estados foram contemplados com a Parceria para Alfabetização via Regime de Colaboração (PARC), atendendo mais de 600 mil estudantes. Ainda nesse ano, em parceria com a Fundação Brava, Instituto Humanize, República.org e oito secretarias estaduais, foi implementado o curso Gestão de Pessoas no Setor Público, no âmbito

do Mestrado Profissional em Políticas Públicas do Insper. O programa selecionou 600 profissionais, com base em critérios de competência e experiência, para atuar nas áreas de saúde, educação, segurança e planejamento.

Em 2020, diante do fechamento das escolas em decorrência da pandemia de Covid-19, a Fundação Lemann desenvolveu iniciativas para apoiar profissionais da educação nesse período crítico. Entre as ações, financiou os primeiros testes de imunização contra o coronavírus, em parceria com a Universidade de Oxford, a Unifesp e outras organizações. Paralelamente, promoveu estudos e pesquisas para compreender os impactos da pandemia no campo educacional. Ainda nesse contexto, lançou o Escola Segura, uma solução voltada a gestores(as) públicos(as) para auxiliar no desafio da reabertura das escolas em conformidade com as determinações sanitárias.

Embora este capítulo não tenha como objetivo analisar em profundidade os efeitos desses programas na prática pedagógica, na formação de professores(as) ou no aprendizado de estudantes, tampouco discutir as finalidades de projetos financiados por iniciativas privadas, é relevante refletir sobre as motivações e os interesses que movem grandes empresários a investir na educação pública. No caso específico da Fundação Lemann, que dirige a Associação Nova Escola e demonstra forte interesse na implementação da BNCC, observa-se o apoio ao Movimento pela Base e a disponibilização de planos de aula alinhados a esse documento.

O interesse do setor privado na educação

A partir do exposto, consideramos relevante discutir e problematizar o interesse do setor privado na educação pública do país, em especial no que se refere ao apoio e à atuação para a implementação da BNCC, documento normativo que define os conteúdos mínimos a serem trabalhados na educação básica.

Para iniciar essa discussão, é importante destacar que a atual versão da BNCC passou por diversas reformulações até chegar ao

formato final implementado hoje. O processo teve início em 2009 e, em 2014, foi apresentada sua versão preliminar. A partir desse momento, a base passou a despertar o interesse e a gerar disputas entre diferentes grupos.

A versão preliminar da BNCC foi lançada durante o governo de Dilma Rousseff e, conforme Carvalho (2019), contou com a participação de professores, pesquisadores, universidades públicas, integrantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Segundo Carvalho (2019), nesse mesmo ano, o Ministério da Educação apresentou o documento: Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum, a partir de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Esse material tinha como premissa garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, propondo delineamentos para a construção da BNCC organizados por área do conhecimento. A proposta valorizava as especificidades locais e regionais, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. No entanto, por não estabelecer objetivos de aprendizagem para cada ano escolar e por adotar uma concepção distinta sobre educação, o documento foi rejeitado após mudanças na liderança do Ministério da Educação. Conforme ressalta a autora, mesmo durante o governo Dilma Rousseff, a troca de ministro resultou em alterações nos rumos da BNCC, evidenciando como mudanças políticas podem afetar diretamente a formulação de políticas educacionais (Carvalho, 2019).

Após as mudanças ocorridas no MEC, foi criada uma comissão composta por 116 membros, entre professores das redes federal, estaduais e municipais, além de especialistas vinculados a universidades e secretarias estaduais, para elaborar a proposta da BNCC. De acordo com Carvalho (2019), a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, marcou o início da construção da primeira e da segunda versão do documento. Nessas versões iniciais, ainda havia a valorização da

diversidade cultural do país e a participação de professores e movimentos sociais, que compunham a maioria do grupo responsável pela elaboração.

Em setembro de 2015, o MEC divulgou a primeira versão da BNCC e abriu uma consulta pública online, permitindo que qualquer cidadão enviasse sugestões. Essa estratégia buscava conferir ao documento uma aparência de construção coletiva e democrática. Considerando as contribuições recebidas, em maio de 2016 foi apresentada a segunda versão, com ajustes.

Com a ascensão de Michel Temer à presidência, após o impeachment de Dilma Rousseff em um processo marcado por articulação de setores empresariais e partidos políticos, houve mudanças no Ministério da Educação. Nesse contexto, foi criado um comitê de especialistas para conduzir a elaboração da BNCC, resultando na terceira versão do documento, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) já com uma nova formatação. Essa etapa marcou um momento de disputas, com a crescente participação do setor privado no processo. Empresários, políticos e instituições passaram a apoiar e influenciar diretamente a elaboração do texto, cuja influência privada aparecia explicitamente no texto do documento (Carvalho, 2019).

A terceira versão foi coordenada por um Comitê Gestor instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. No texto de apresentação, a BNCC se apresenta como fruto do debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira, buscando transmitir a ideia de continuidade e de construção coletiva desde as versões anteriores. Segundo Carvalho (2019), a narrativa oficial reforçava que o documento incorporava contribuições recebidas desde o início do processo, ainda que houvesse resistência de alguns grupos quanto ao seu conteúdo e à forma de sua elaboração.

Apesar dessas críticas, o MEC encaminhou o texto ao CNE, que promoveu audiências públicas em todas as regiões do país. Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho apresentou seu parecer e o projeto

de resolução, que foi aprovado e, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada.

Em relação ao interesse empresarial, Rosa e Ferreira (2018), argumentam que a participação do terceiro setor na formulação da BNCC ganhou força especialmente a partir da atuação do Movimento pela Base, que na versão final passou a atuar como gestor do documento. O MPB se apresenta como um grupo não governamental formado por profissionais da educação que, desde 2013, busca implementar a BNCC com qualidade e aprimorar o documento ao longo do tempo, por meio da promoção de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e estudantes, além da análise de experiências consideradas bem-sucedidas em outros países. Ao longo do processo, o movimento consolidou uma rede de articulação, contando com aliados, tanto pessoas quanto instituições.

Entre os apoiadores vinculados ao empresariado, destacam-se organizações como o Instituto Lemann, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho. Além dessas entidades privadas, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) figuram entre os principais apoiadores institucionais. Embora se autodefinam como organizações sem fins lucrativos e afirmem atuar em prol de uma educação de qualidade, muitas dessas instituições participaram ativamente da formulação da BNCC, influenciando seus rumos e prioridades.

A presença de instituições privadas no setor público, especialmente na educação, nos faz questionar, o que realmente motiva esse interesse. Peroni e Caetano (2015) apontam que a chamada perspectiva “salvacionista”, segundo a qual o setor privado mercantil conseguiria garantir a qualidade da educação pública, está fundamentada em uma lógica que naturaliza essa participação. Parte-se do pressuposto neoliberal de que o problema não está no capitalismo, mas no Estado. Assim, a solução seria reformar ou reduzir a atuação estatal, atribuindo ao mercado o papel de corrigir suas falhas. Nesse

raciocínio, a lógica mercadológica deve prevalecer inclusive nas estruturas estatais, com o objetivo de torná-las mais eficientes e produtivas.

Sob essa ótica, Costola e Borghi (2018) destacam que o empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro e se coloca como protagonista desse processo. Ao fazê-lo, influencia diretamente a agenda das políticas públicas e orienta a organização escolar para atender prioritariamente aos interesses do capital, associando a educação ao aumento da produtividade econômica.

No que se refere ao interesse empresarial pela área da educação, Martins e Pina (2015) argumentam que a defesa da escola pública, nesse contexto, configura-se como uma estratégia para manter a hegemonia na sociedade. Trata-se de garantir uma formação pautada pela padronização moral e intelectual, limitada aos conhecimentos mais sistematizados, de modo a assegurar “que a economia política do capital se mantenha sobre a economia política do trabalho” (Martins; Pina, 2015, p. 104).

Segundo os autores, a classe empresarial propõe uma divisão técnica do trabalho educacional organizada em três níveis: i) no nível mais alto, estariam os formuladores responsáveis pela definição das diretrizes curriculares, instrumentos de avaliação, parâmetros de qualidade entre outros; ii) no nível intermediário, estão diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos; iii) no nível mais baixo, ficariam os(as) professores(as), encarregados(as) de executar o que foi definido no nível mais alto, sob supervisão da gestão intermediária. Essa lógica transforma o(a) professor(a) em mero executor de tarefas, retirando-lhe a autonomia de criar e desenvolver seu próprio trabalho, sob o argumento de garantir uma suposta melhoria na qualidade da educação. Desse modo, eles argumentam que a proposta empresarial defende a mudança do trabalho docente:

[...] de uma atividade de tipo artesanal (dado o maior controle sobre o processo e o maior domínio do conhecimento) à atividade de tipo industrial (dada a expropriação do

conhecimento dos trabalhadores e o maior controle externo sobre o processo e produto de trabalho) (Martins; Pina, 2015, p. 104).

Como exemplo, Martins e Pina destacam a atuação da Fundação Lemann e seu discurso de valorização dos(as) professores(as), materializado por meio de cursos e programas voltados à formação docente. Outro aspecto do projeto empresarial para a educação é a atribuição dada à escola pública de formar estudantes conforme as demandas da chamada “sociedade do conhecimento” e da “economia do conhecimento”. Nessa perspectiva, devem ser desenvolvidas “competências” consideradas essenciais para que os(as) estudantes sejam integrados(as) à sociedade contemporânea “de forma produtiva e empreendedora”. Ao(à) professor(a) cabe o papel de ensinar alinhado ao projeto hegemônico de educação, o qual separa “o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, oferecendo às massas trabalhadoras uma escolarização funcional às relações sociais capitalistas” (Martins; Pina, 2015, p. 104-105).

A partir das discussões apresentadas, evidencia-se que a presença e o apoio de empresas na formulação de ações e programas voltados à educação pública e à formação docente envolvem interesses que extrapolam a simples disponibilização de materiais de qualidade. Ainda que os recursos oferecidos possam ser relevantes e bem estruturados, é imprescindível adotar uma postura crítica frente a essas iniciativas, de modo a questionar e não aceitar passivamente as propostas que se apresentam.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas neste capítulo, é possível inferir que o interesse de empresas no campo da educação pública não ocorreu somente por meio do discurso, naturalizado, de que seria urgente melhorar a qualidade da educação. Esse movimento também se concretizou pela cumplicidade do Estado e pela adoção de políticas públicas que abriram espaço para a atuação direta de grandes grupos

empresariais no planejamento e execução de ações voltadas para a área da educação.

Um exemplo disso é a Nova Escola, associação mantida pela Fundação Lemann, criada por Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do Brasil. Atualmente, a Nova Escola disponibiliza, gratuitamente, diversos materiais pedagógicos alinhados à BNCC e voltados a educadores de todo o país. No entanto, é necessário problematizar essa oferta: ao centralizar a produção e difusão de materiais, arrisca-se homogeneizar práticas pedagógicas, limitar a autonomia docente e vincular o processo de ensino a uma lógica empresarial e de padronização curricular.

Outro ponto que destacamos é o papel do Movimento pela Base, rede influenciada por grandes grupos empresariais, na elaboração e implementação da BNCC. A atuação do setor privado impacta diretamente o que será ensinado nas escolas brasileiras, orientando o currículo de forma a atender a demandas específicas que, muitas vezes, dialogam mais com as exigências do mercado do que com as necessidades reais de formação integral dos(as) estudantes. Tal cenário reforça a importância de refletir sobre o peso político e ideológico dessas participações na definição de políticas educacionais.

A Fundação Lemann, mantenedora da Nova Escola, teve protagonismo na implementação da BNCC e, atualmente, direciona a plataforma para oferecer materiais e cursos de formação docente alinhados ao documento. Embora tais iniciativas sejam apresentadas como suporte aos(as) professores(as), também é preciso considerar os efeitos desse suporte. A formação docente proposta pode reforçar a lógica de controle sobre o trabalho pedagógico e restringir o espaço para práticas críticas, inovadoras e contextualizadas às diferentes realidades.

Diante disso, torna-se fundamental adotar um olhar crítico sobre o interesse de grandes empresários na educação pública. Questionar as motivações subjacentes a essas iniciativas é importante para evitar uma aceitação passiva de propostas que, apesar de bem estruturadas, podem estar atreladas a agendas que priorizam interesses

privados em detrimento do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Manter essa postura crítica é, portanto, condição para compreender amplamente as implicações políticas, econômicas e pedagógicas da crescente influência empresarial na educação brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

CARVALHO, S. M. de. **Análise linguístico-discursiva do projeto planos de aula**. Nova Escola. 2019. 108 f. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2019.

COSTOLA, A., & BORGHI, R. F. (2018). Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, 22(esp3), 1313–1324. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa História**. ©2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Pós-eleições: novos caminhos para o Brasil avançar**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pos-eleicoes-novos-caminhos-para-o-brasil-avancar>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos.** ©2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nossa história.** Disponível em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MARTINS, A. S; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 100-109, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410/9507>. Acesso em: 26 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Material Educacional.** ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/materialeducacional>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Porque Nova Escola existe.** 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>. Acesso em: 17 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Quem Somos.** ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Seja Parceiro.** ©2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/seja-parceiro>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NOVA ESCOLA. **Sobre os planos de aula.** 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20344/sobre-os-planos-de-aula>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROSA, L. O., FERREIRA, V.S. “A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira” In **Rev. Teoria e prática da Educação**, v.21, n.2, p. 115- 130, maio/agosto. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391/pdf>. Acesso em 10 ago. 2025.

COSTURAS TEÓRICAS: UM DIÁLOGO INTERSECCIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO DE MULHERES NEGRAS

Elaine Regina do Carmo¹

Bethania Medeiros Geremias²

A educação nem sempre tem sido um ato político comprometido com a emancipação. Essa função só se concretiza quando ela é reconhecida em sua essência transformadora e orientada pelo propósito que lhe é genuíno: a formação crítica, consciente e libertadora dos sujeitos. Como afirmou Paulo Freire (2013, p. 32), “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, desde que não estejam a serviço da domesticação, mas da libertação.

Embora frequentemente evocada como direito universal, ela pode ser moldada para manter estruturas de dominação, quando descolada de seu propósito genuíno: formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade, mas essa mudança só é possível quando a educação está comprometida com a libertação, e não com a reprodução de opressões. É o que também afirma bell hooks (2013), ao defender uma educação como prática da liberdade, em que ensinar e aprender se tornam atos profundamente políticos e enraizados no desejo de romper com desigualdades de classe, raça e gênero.

Neste capítulo de revisão teórica, nos propomos a discutir a educação como um ato político de emancipação, especialmente para mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para bell hooks, o ensino crítico exige escuta, diálogo e reconhecimento das

¹Mestranda em Educação pelo PPGE (UFV), professora de Língua Portuguesa da EJA e do Ensino Fundamental II da Rede Pública de Viçosa- MG.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: bmgeremias@ufv.br

experiências históricas de grupos marginalizados, especialmente das mulheres negras, das periferias e das populações subalternizadas. Alinhado a essa perspectiva, este trabalho emerge da pesquisa de mestrado “Narrativas sobre as histórias de vida e escolarização das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Viçosa-MG”, na qual a primeira autora, enquanto pesquisadora e professora, busca não somente teorizar sobre a educação, mas também dar voz às trajetórias que moldam a realidade de suas alunas.

Para iniciar a discussão, na primeira parte do texto apresentamos uma narrativa autobiográfica, produzida pela primeira autora, que atua como professora e pesquisadora da EJA. A experiência pessoal da pesquisadora e a trajetória de seus pais, que voltaram a estudar por meio da EJA, servem como ponto de partida para a reflexão sobre as múltiplas barreiras e superações na jornada educacional de mulheres negras e periféricas.

Em um segundo momento, o artigo aborda o tema “Educação, emancipação e autoestima”, discutindo a educação como um pilar fundamental para a autonomia feminina. Conforme Perrot (2007, p.16), “[...] escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas”, e a educação é o caminho para essa desconstrução. O texto ressalta a luta das mulheres negras, que enfrentam desafios adicionais e que, ao se educarem, transformam não somente suas vidas, mas a de suas famílias e comunidades. A autoestima, definida como a confiança em nossa habilidade de pensar e de lidar com os desafios da vida, é apresentada como um elemento fundamental nesse processo.

Por fim, discutimos a interseccionalidade na educação como uma lente central para compreender como diferentes formas de opressão se entrelaçam na experiência de mulheres negras. Com base nas contribuições de Kimberlé Crenshaw (1989), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2017; 2019) e bell hooks (2013; 2020; 2022), o texto analisa de que forma marcadores como gênero, raça, classe e etarismo estruturam a educação e influenciam as trajetórias de mulheres

na EJA. Entendemos que a interseccionalidade não deve ser somente um conceito teórico, mas uma prática que oriente políticas e pedagogias para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Tecendo a própria história: a palavra como caminho para a libertação

Sou Elaine Regina do Carmo, mulher, negra, filha, de uma história que poderia ter sido silenciada, mas que escolheu a palavra como ferramenta de existência e transformação. Nasci no coração da periferia de Viçosa, onde as ruas estreitas guardam histórias de luta, de resistência e de sonhos interrompidos pelo peso das desigualdades. Segunda filha de uma família de quatro irmãos, moldada pelo exemplo de pais que, mesmo diante das adversidades, ensinaram que a educação é um direito, ainda que para muitos ela pareça um privilégio inalcançável.

Minha mãe, nascida e criada na zona rural, teve a infância marcada pelo trabalho árduo e pelas limitações impostas a meninas pobres do campo. Seu mundo, muitas vezes, foi delimitado pelo que a sobrevivência exigia, e sua escolarização ficou restrita à quarta série do antigo ensino de 1º grau. Embora não tenha tido a oportunidade de estudar, minha mãe sempre me incentivou a seguir nos estudos. Com um olhar atento e sensível, percebia sua maneira silenciosa de me fortalecer: poupava-me das tarefas domésticas mais pesadas, deixava o caminho livre para que eu pudesse dedicar-me ao aprendizado e, mesmo com poucos recursos, fazia da nossa casa um ambiente onde o saber era valorizado. Lembro-me ainda hoje da alegria estampada em seu rosto no dia da minha formatura. Era como se ela própria estivesse colando grau comigo. Na realidade, era ela também quem conquistava aquele diploma — o primeiro da família após muitas gerações. Como era grandioso e memorável para nós aquela conquista!

Meu pai, hoje falecido, por outro lado, carregou consigo uma batalha silenciosa contra o tempo e as circunstâncias. Foi somente aos 42 anos, já com quatro filhos, que conseguiu concluir o ensino médio,

graças ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido no antigo colégio de Viçosa, atualmente sede da Prefeitura Municipal da cidade. Seu esforço foi mais do que um diploma conquistado; foi uma prova concreta de que a educação, mesmo quando tardia, pode abrir portas e ressignificar vidas.

Entretanto, a minha trajetória não se desenhou somente pelos passos dos meus pais. Cresci ao lado dos meus irmãos Evandro, Edimar e Eduardo, que, apesar de compartilharem comigo os mesmos ensinamentos e a mesma casa, não seguiram pelo caminho da escolarização. Suas trajetórias, distintas da minha, sempre ecoaram em meu pensamento: o que me fez persistir na educação quando tantos ao meu redor seguiram outras direções? O que, na minha jornada acendeu essa chama inapagável pelo conhecimento? Quais forças invisíveis me conduziram a trilhar um caminho diferente, onde os livros se tornaram meu refúgio, meu chão e minha possibilidade de ser?

Minha caminhada na educação foi repleta de percalços e desafios. A cada novo degrau, enfrentei o peso do racismo estrutural, a dúvida do pertencimento e o cansaço da rotina exaustiva de quem, para estudar, precisa antes conquistar o direito de estar ali. Desde cedo, percebi que o mundo ao meu redor não esperava que eu fosse além. Vi meninas como eu sendo ensinadas a se contentar com pouco, a aceitar a invisibilidade como destino inevitável. Mas eu quis mais. Quis escrever minha própria história, quebrar as barreiras que tentavam me conter e me permitir sonhar um futuro que não estava previamente desenhado para mim.

Meu percurso educacional é, portanto, mais do que uma conquista individual; ele é parte de uma luta coletiva. Cada degrau que subi, cada livro que abri, cada aula que frequentei carrega em si o peso das oportunidades que muitos não tiveram. Minha presença na universidade, agora como mestrande, é um testemunho da importância da permanência, do acesso e da transformação social por meio da educação. Mas, ao mesmo tempo, é um lembrete de que ainda há muito a ser feito para que todas as mulheres: brancas, negras, indígenas que desejam estudar possam fazê-lo sem tantas barreiras e renúncias.

Crescer como uma menina negra no Brasil significa carregar consigo marcas profundas de uma sociedade que ainda resiste a enxergar todas as suas crianças com o mesmo olhar de valorização e potencial. Desde cedo, aprendi que o silêncio imposto às nossas vozes não é somente uma ausência de palavras, mas um apagamento sistemático das nossas histórias, dos nossos sonhos e das nossas possibilidades. No ambiente escolar, fui testemunha e vítima de um sistema que, muitas vezes, reproduz as mesmas desigualdades que deveria combater.

Lembro-me do desconforto em ser sempre interrompida quando tentava expor uma ideia, da sensação de invisibilidade quando minha presença parecia não importar, e do racismo disfarçado de piadas que ecoavam pelos corredores. As histórias que me contavam sobre sucesso raramente tinham protagonistas negras, e isso me fez acreditar, por muito tempo, que talvez aquele espaço não fosse feito para mim. A falta de referências positivas, o racismo estrutural disfarçado em "brincadeiras" e a invisibilidade que me acompanhava nos espaços acadêmicos foram desafios que, em muitos momentos, pareciam intransponíveis.

A educação, no entanto, sempre me fascinou. Ainda que marcada por desigualdades e desafios, foi através dela que comecei a compreender quem eu era e qual era o meu lugar no mundo; que cada história silenciada merece ser contada, ouvida e legitimada ao longo da vida. Aprendi que o conhecimento não somente abre portas, mas também nos ensina a construí-las, caso nos sejam negadas. E se houve um exemplo vivo dessa força transformadora, esse exemplo foi a trajetória percorrida pelo meu pai. Após uma vida inteira de desafios, ele conseguiu.

Enquanto trabalhava incansavelmente para sustentar nossa família, ele se dedicava aos estudos à noite, carregando consigo o desejo de conquistar um espaço que, por tantos anos, lhe foi negado. Contra todas as estatísticas, ele conseguiu transformar sua realidade, conseguindo um emprego na Biblioteca Central da UFV, onde se efetivou e construiu uma carreira de mais de três décadas. Sua história,

marcada pela resiliência e pela busca por conhecimento, nunca deixou de ecoar em mim.

Talvez tenha sido essa vivência que despertou meu olhar para as mulheres que, como meu pai, também carregam consigo uma trajetória interrompida, mas que, mesmo diante de tantos desafios, decidem retomar seus estudos e reescrever suas histórias. Como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pesquisadora (mestranda) na área da educação, percebo, diariamente, o peso das desigualdades que recaem sobre essas mulheres, especialmente as mulheres negras. Muitas delas retornam à sala de aula após décadas afastadas, enfrentando não somente as dificuldades acadêmicas, mas também o preconceito etário, a sobrecarga de responsabilidades, a desvalorização social e, muitas vezes, a falta de apoio de suas próprias famílias e comunidades.

Com essa determinação, concluí Letras na Universidade Federal de Viçosa (UFV), me especializei na mesma instituição e, hoje, sou mestranda em Educação no PPGE, UFV. Um espaço onde a minha história de vida se entrelaça com minha pesquisa e com minha vocação. A educação, que para tantos ainda é negada, tornou-se meu campo de luta, meu ofício há 27 anos e minha forma de resistência.

Educação, emancipação e autoestima: um cenário em construção

A história de vida da primeira autora revela que é possível comprovar o valor e a força da educação feminina para a emancipação das mulheres, em especial das negras, representando um dos pilares fundamentais para a transformação social e a conquista de direitos.

Historicamente, as mulheres foram excluídas dos espaços de aprendizado e restritas ao ambiente doméstico, sendo educadas para o casamento e a maternidade. No entanto, ao longo dos séculos, a busca pelo conhecimento tornou-se um ato de resistência contra um sistema patriarcal que as reduzia à condição de subordinadas. Como afirma Perrot (2007, p. 16): “[...] escrever a história das mulheres é sair do

silêncio em que elas estavam confinadas. [...]. As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento”, sendo, muitas vezes, silenciadas por narrativas que construíram imagens idealizadas e estereotipadas sobre o papel feminino. Essas representações sustentaram a desigualdade, consolidando a ideia de que a educação formal não era uma necessidade para as mulheres, mas um privilégio destinado somente àquelas que poderiam contribuir para a reprodução dos valores dominantes.

A luta pela educação como forma de emancipação feminina intensificou-se no século XX, especialmente com a conquista do direito ao voto e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. O acesso ao ensino superior e a presença feminina em profissões tradicionalmente masculinas representam marcos importantes nessa trajetória. No entanto, apesar dos avanços, ainda persistem desafios significativos, como a desigualdade salarial, a sobrecarga de trabalho doméstico e as barreiras institucionais que dificultam a ascensão das mulheres a cargos de liderança. Scott (2017, p. 71) destaca que “[...] a luta pela emancipação feminina exige uma desconstrução das narrativas patriarcais que perpetuam a ideia da inferioridade feminina e limitam suas possibilidades de ascensão social”. Essa desconstrução passa necessariamente pela educação, que deve ser um espaço de promoção da igualdade de gênero e do pensamento crítico.

A trajetória de emancipação das mulheres no Brasil é marcada por desafios significativos, especialmente para aquelas que são negras e sem escolaridade. Enquanto a educação tem sido um caminho fundamental para a autonomia feminina, as mulheres negras enfrentam barreiras adicionais que tornam esse processo mais tardio ou, em muitos casos, inacessível. Conforme bell hooks (2020, p. 469), “[...] mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’”.

Contudo, é necessário reconhecer que, mesmo com a existência da EJA, a emancipação plena dessas mulheres ainda enfrenta obstáculos significativos. A falta de políticas públicas eficazes, o

racismo estrutural e a desigualdade de gênero são barreiras que podem atrasar ou até impedir que muitas mulheres negras alcancem sua autonomia completa. Portanto, é imperativo um compromisso coletivo para promover uma educação inclusiva e emancipatória, garantindo que todas as mulheres tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente. Afinal, quando uma mulher negra se educa, ela não somente rompe barreiras impostas historicamente, mas também abre caminhos para que outras possam seguir, transformando vidas e redesenhando horizontes.

Os efeitos da escolarização dessas mulheres também se refletem na educação de suas famílias. Muitas dessas alunas são mães, avós e cuidadoras, e seu retorno à escola influencia diretamente a trajetória educacional de seus filhos e netos. Como destaca Sueli Carneiro (2019, p. 105), “[...] quando uma mulher negra se educa, toda uma comunidade se transforma, pois, ela passa a ser referência de resistência e de possibilidades para aqueles que a cercam”. As mulheres que retomam os estudos não somente garantem um futuro melhor para si mesmas, mas também incentivam suas famílias a valorizarem a educação como um caminho para a transformação social.

A autoestima é um elemento fundamental para a construção da identidade e da autonomia das mulheres. Mais do que um sentimento subjetivo, ela se traduz na confiança em sua capacidade de pensar, agir e conquistar direitos, sendo um reflexo da maneira como se percebem e são percebidas no mundo. bell hooks (2020, p. 190), ao discutir a importância da autoestima para as mulheres em situação de fragilidade social, traz uma definição desse conceito apresentada pelo psicoterapeuta Nathaniel Branden (2020, p. 190), na qual ele afirma que:

A autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes. O sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito a afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços.

E assim, as mulheres que um dia foram silenciadas e lançadas à margem, começam a reconhecer-se. Gradualmente, cada palavra aprendida se transforma em voz, cada conhecimento adquirido se torna luz, iluminando caminhos antes negados. Descobrem que sempre tiveram valor, ainda que o mundo insistisse em dizer o oposto. Percebem que suas vivências são fontes de saber e que, dentro de si, carregam uma força ancestral que nem o tempo, nem as adversidades puderam apagar.

Interseccionalidade na educação: gênero, raça, classe e etarismo

Como ressalta bell hooks (2013, p. 109), ouvir “[...] mulheres negras na educação é um ato de resistência contra um sistema que historicamente tentou silenciá-las”. Corroborando com essa constatação, Grada Kilomba (2019, p. 58) relata:

Não é que não tenhamos falado, mas antes que as nossas vozes – por intermédio de um sistema de racismo – têm sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido; ou então têm sido representadas por pessoas brancas que, ironicamente, se tornam ‘peritas’ em nós mesmas.

Kimberlé Crenshaw, ao discutir o conceito de interseccionalidade, no artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*” (1989), afirma que este é um conceito fundamental para compreender como múltiplas formas de opressão se entrelaçam na experiência das mulheres negras. Para ela, raça e gênero não atuam isoladamente, mas sim de maneira combinada, criando desigualdades que não podem ser explicadas somente pela soma dos fatores individuais.

Entendemos que gênero, raça e classe se entrelaçam na produção de desigualdades complexas, que afetam de forma específica as trajetórias de mulheres negras e periféricas no campo educacional. Como enfatiza Crenshaw (1989), essas opressões não atuam

isoladamente, mas interagem, criando realidades que não podem ser explicadas somente pela soma de fatores. Sua crítica ao sistema jurídico norte-americano evidencia como políticas antidiscriminatórias falham ao tratar raça e gênero separadamente, negligenciando as experiências das mulheres negras, frequentemente excluídas tanto de pautas feministas quanto das antirracistas. Segundo ela, “[...] a interseccionalidade é uma forma de compreender e responder às maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar experiências de opressão” (Crenshaw, 1989, p. 139).

Além da contribuição de Crenshaw para discutir processos educativos, construção de identidades e resistência envolvendo mulheres negras, dialogamos com a perspectivas feministas e antirracistas de autoras como: bell hooks (2013, 2020, 2022), que defende uma pedagogia que promova a liberdade e a autonomia, compreendendo a sala de aula como um espaço de transformação; Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2019), que reforçam que marginaliza suas presenças; Cíntia Teixeira (2020), que contribui com análises que articulam educação, resistência e estratégias políticas para o enfrentamento dos retrocessos, especialmente no campo educacional. Acreditamos que as discussões promovidas por essas autoras contribuem para podermos refletir criticamente sobre o papel da educação na construção de trajetórias escolares mais justas, humanas e emancipatórias. Como afirma bell hooks (2020, p. 109), “[...] quando aprendemos a nos valorizar, aprendemos também a resistir”.

No Brasil, a escolarização de mulheres negras, periféricas e de classes populares é impactada não somente pelo sexismo e pelo racismo, mas também pelas desigualdades socioeconômicas e pelo etarismo, fatores que se entrelaçam e influenciam suas trajetórias educacionais. A partir dessa perspectiva, torna-se essencial discutir como esses marcadores estruturam a educação e determinam as barreiras enfrentadas por essas mulheres no acesso e permanência na escola.

A análise de gênero na educação revela que as mulheres negras historicamente enfrentam desafios que vão além da simples exclusão educacional. Como discute Bell Hooks (2020, p. 109):

Para muitas mulheres negras, a educação representou a possibilidade de um futuro diferente, a chance de escapar das restrições impostas pela raça e pelo gênero. A busca pelo conhecimento não era somente uma busca por empoderamento individual, mas uma resistência coletiva às forças opressivas que negavam a elas a humanidade completa.

Nesse sentido, a educação pode ser entendida como uma fonte de libertação, um meio de mobilidade social e uma estratégia de resistência às estruturas de opressão. Essa visão dialoga com a proposta de Angela Davis (2018), em *Mulheres, Raça e Classe*, na qual a autora discute como essas categorias se interconectam, moldando as experiências das mulheres negras. Para Davis (2018, p. 95-107), “[...] revisitar a história das mulheres negras é essencial para entender suas lutas e resistências contemporâneas”, implicando uma necessidade urgente de políticas educacionais que considerem essa realidade.

A interseccionalidade na educação também se manifesta na sobrecarga das mulheres que buscam retornar à escolarização. Cíntia Teixeira (2020) analisa como as mulheres da EJA enfrentam obstáculos como a dupla jornada de trabalho e as responsabilidades domésticas, fatores que limitam seu tempo e energia para os estudos. Em *Narrativas, Mulheres e Resistências* (2020), Teixeira destaca a importância da valorização das histórias narradas dessas mulheres e do reconhecimento de suas lutas como parte da construção do conhecimento acadêmico e político. Nessa perspectiva, discorre Ribeiro (2019, p. 25):

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras,

estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, impossibilita-se o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou, como as feministas negras afirmam há muito: nomear. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. Por conseguinte, é preciso que a discussão de gênero e racismo ocorra.

Os efeitos do racismo estrutural na educação são amplamente discutidos por Sueli Carneiro (2019), que destaca a invisibilidade das mulheres negras no sistema educacional, acrescentando a essa realidade mais um fator: “[...] o racismo é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a resistência sistemática dos grupos por ele oprimidos, e a organização política é essencial para esse enfrentamento” (Carneiro, 2019).

No contexto da EJA, essa exclusão se materializa na desvalorização da identidade negra e na ausência de referências afrocentradas no currículo escolar, dificultando a construção de uma autoestima positiva entre as alunas negras. Carneiro (2017), em entrevista à Revista Cult, pontua que:

[...] nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social.

Essa afirmação reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam a inclusão efetiva dessas mulheres, promovendo espaços de aprendizado que reconheçam e valorizem suas contribuições históricas e culturais.

Outra teórica essencial para a compreensão da interseccionalidade na educação é Lélia Gonzalez (2020), que critica a ideia de “democracia racial” e evidencia a maneira como o racismo estrutura todas as esferas da sociedade brasileira, incluindo a educação. Segundo Gonzalez (2020, p. 12), “[...] Ser mulher e negra (ou negra e mulher?) implica ser objeto de um duplo efeito de desigualdade muito bem articulado e manipulado pelo sistema que aí está”, destacando a sobrecarga da mulher negra como reprodutora de um sistema de exploração racial e de gênero, impossibilitando a percepção de que, ao denunciarmos as múltiplas formas de exploração do povo negro e das mulheres negras, em particular, é comum: “[...] a emoção, por razões óbvias, está muito mais em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito” (González, 2020, p. 36).

Além disso, Gonzalez (2020) enfatiza que, enquanto houver racismo e exclusão social, haverá necessidade de se organizar lutas, evidenciando a importância da educação como um instrumento de resistência e luta contra as desigualdades estruturais.

O fator classe também desempenha um papel central na exclusão educacional de mulheres negras e periféricas, pois o sistema educacional brasileiro tem, historicamente, reproduzido as desigualdades socioeconômicas. Antônio Gramsci (2000), ao discutir o conceito de hegemonia cultural, afirma que a educação desempenha um papel crucial na formação e na legitimação da hegemonia cultural de uma sociedade, configurando um campo de “batalha”, ao perpetuar as desigualdades quanto ser um espaço de contestação e resistência, pois, segundo o autor:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais posições intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não só no campo econômico, mas também no campo social e político (Gramsci, 2000, p. 5).

Para Gramsci (2000), a escola não é somente um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um aparato fundamental para a reprodução das relações sociais e culturais dominantes. No contexto da EJA, essa reprodução se manifesta na desvalorização da educação para adultos e na ausência de políticas que garantam o acesso e a permanência desses estudantes no sistema de ensino.

Considerações finais

O percurso aqui trilhado foi se entrelaçando como uma costura de memórias e pensamentos, revelando que a educação só encontrará sua força plena quando se fizer espaço de libertação e reconhecimento. As histórias, teorias e experiências evocadas ao longo do texto anunciam que não basta somente ensinar ou aprender: é preciso escutar as vozes inviabilizadas, valorizar trajetórias interrompidas e transformar cada sala em território de resistência e esperança.

Assim, ao chegar ao ponto de recolher os fios dessa caminhada, abre-se um horizonte de compromisso coletivo, no qual a educação deve ser compreendida como prática viva, como encontro de saberes e promessa de um mundo mais justo. É nessa travessia, ainda em construção, que vão se inscrevendo nossas lutas, nossas memórias e novas práticas de libertação.

Diante desse panorama teórico, a interseccionalidade é uma lupa valiosa para compreender as desigualdades educacionais e propor soluções eficazes para enfrentá-las. O reconhecimento das múltiplas opressões que atravessam a experiência das mulheres negras na EJA é fundamental para a construção de um sistema educacional mais acessível, dialógico, inclusivo e justo. Como argumentam Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire (2015, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, a educação precisa ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual todas as vozes sejam reconhecidas e valorizadas.

A interseccionalidade na educação não pode ser vista somente como um conceito teórico, mas como uma prática que deve orientar as políticas educacionais e pedagógicas. Para que a EJA cumpra seu papel transformador, é necessário que as mulheres negras, periféricas e de diferentes faixas etárias sejam reconhecidas como sujeitos plenos do direito à educação. Como destaca bell hooks (2013, p. 11), “[...] a educação é um ato de resistência e uma das formas mais poderosas de transformação social, comprometida com todas as formas de combate às injustiças sociais”. Portanto, garantir o acesso e a permanência dessas mulheres na escola não é somente uma questão de inclusão, mas um compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

Referências

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, S.: sobrevivente, testemunha e porta-voz. Entrevista concedida a Bianca Santana. **Revista Cult**, São Paulo, 9 de maio de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DAVIS, A. **Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; ARAÚJO FREIRE, Ana Maria de. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, b. **Escrever além da raça**: teoria e prática. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 8 abr. 2025.

TEIXEIRA, C. M.; KIND, L. **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O SURGIMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS DE ENSINO

José Victor Arêdes Façanha¹

Jairo Antônio da Paixão²

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, com o fim do regime militar, iniciou-se um momento fecundo na construção da intelectualidade brasileira, bem como no âmbito educacional, repercutindo diretamente nas práticas pedagógicas. Para Candau (1992), a década de 1980 representou em sua essência uma grande evolução no pensamento da Didática no país.

Foi uma época voltada à quebra de paradigmas, de negação, de buscas e de reconstrução. Notadamente, a década de 1980 se destacou pela necessidade de reorganização das práticas educativas. Para Saviani (2007, p. 400), “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não somente se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”. Para o autor, surgia naquele momento histórico a necessidade de construir pedagogias que favorecessem os dominados e não mais aos dominantes.

Tem-se um momento de perplexidade, de anúncio e denúncia. A didática inicia por um momento crítico de revisão, com vistas à superação de uma concepção meramente instrumental. O momento demandou união entre profissionais da área na composição de uma prática pedagógica articulada com a perspectiva de transformação social, que vem norteando desde então o processo de configuração para a Didática nos contextos que vem se seguindo (Candau, 1992).

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0009-0009-7475-6429>, jose.facanha@ufv.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>, jairopaixao@ufv.br

A partir da década de 1990, importantes mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro trouxeram para o âmbito educacional novos desafios e influenciam os debates sobre a Didática, como globalização, mudanças no mundo do trabalho, ideologia do pensamento único e novas formas de exclusão social e desigualdade que têm levado a uma incerta visão de futuro (Candau, 2000).

Como reação às necessidades da reorganização pedagógica e educacional, autores como Candau (1983) defendiam a transição da Didática Instrumental para a Didática Fundamental, associada às contradições e relações na sociedade e no âmbito educacional.

Segundo Pimenta (2018), a proposta de uma revisão crítica da Didática surge com o intuito de questionar os resultados das pesquisas educacionais, visando superar as desigualdades culturais, sociais e de relações no âmbito escolar. O que deu origem a: Didática Crítico-instrumental, Didática Crítica Dialética Reafirmada, Didática Desenvolvimental, Didática Sensível e Didática Multidimensional.

Preconizada por Candau (2013), a Didática Crítico-instrumental defende que a pós-modernidade expõe importantes questionamentos para se repensar a pedagogia e a didática, como: diversidade cultural, formação de identidades, aspectos de subjetividade, diferenças socioeconômicas e outros.

A Didática Crítica Dialética Reafirmada, conforme Pimenta (2018), surge da necessidade de conhecer e aprender sobre aspectos materiais e históricos inerentes às mudanças nos ideais pedagógicos, no que diz respeito às relações de trabalho e critério de realidade entre teoria e prática.

A Didática Desenvolvimental, segundo Libâneo (2018), tem como objetivo o estudo acerca dos princípios gerais de uma organização mais adequada das atividades de ensino. Este processo considera as particularidades cronológicas da criança, seu desenvolvimento mental, características individuais e tempo de aprendizagem.

A Didática Sensível defendida por D'Ávila (2016) rompe com o ideal didático racionalista-instrumental e direciona uma ação didática

que transpassa a racionalidade e concentra-se nos sentimentos e pensamentos que medeiam as práticas educativas que enaltecem o lúdico e a estética. Defende que as relações interpessoais entre professores e alunos são mediadas por sentimentos, já que não há razão sem sensibilidade.

Na Didática Multidimensional, segundo Franco e Pimenta (2016), os saberes são produzidos em cooperação entre professor e aluno, tornando-os cidadãos críticos, autônomos e emancipados. Trata-se de uma didática que considera o ser na totalidade em seus aspectos cognitivos, afetivos, pessoais e comportamentais, proporcionando uma formação de homem crítico apto a intervir no meio em que vive.

A Didática Crítica busca vencer o intelectualismo formal de enfoque tradicionalista, combater o ideal tecnicista da aprendizagem e restabelecer a volta das tarefas especificamente pedagógicas, deixadas na gaveta mediante um discurso estritamente reprodutivista. Nesta perspectiva, o professor assume o papel de facilitador da transição do saber próprio do aluno para um conhecimento mais amplo (Veiga, 1994).

Conforme mencionado anteriormente, no período pós-regime militar, inicia-se o surgimento de várias propostas voltadas à construção de uma escola pública de qualidade numa perspectiva crítica, comprometida com os processos de democratização do país e a formação de cidadãos capazes de superar a imposição hegemônica em que foram submetidos em um sistema educacional retrógrado (Candau, 2013).

Mesmo reconhecendo os supostos limites de um agrupamento dessas ideias pedagógicas, Saviani (2013) destaca quatro propostas que se destacariam nesse momento: a) pedagogias de “educação popular”, tendo como patrono da didática Paulo Freire; b) Pedagogias da prática, proposta que era defendida por Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg, c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos educacionais, elaborada por José Carlos Libâneo e d) Pedagogia histórico-crítica, proposta pelo próprio Saviani.

As duas primeiras defendem a necessidade de uma educação popular, pautada no interior dos próprios movimentos sociais, onde o principal conteúdo é o saber popular, com o objetivo de valorizar a cultura popular e desenvolver a autonomia do cidadão. Essa educação seria organizada com a colaboração do próprio povo, em oposição à educação escolar verticalizada que é pensada da elite para o povo. As duas seguintes propostas priorizam o acesso das camadas populares ao sistema de ensino sistematizado (Libâneo, 2008).

A proposta de Saviani (2013), baseada na perspectiva histórico-crítica, busca elaborar meios de acesso ao conhecimento sistematizado por todas as classes de estudantes, mas chega às suas elaborações percorrendo diferentes caminhos. Saviani dialogando com a Filosofia e Libâneo procurando elaborar uma interdisciplinaridade entre a Filosofia, a Didática e a Psicologia da Educação. Desse modo, os professores são convocados a formar cidadãos críticos e atuantes, em consonância com as exigências de uma sociedade democrática, unindo forças ao combate à precariedade da educação pública e à formação acrítica proposta e oferecida nas escolas.

Durante o período do regime militar, o objetivo das escolas era formar cidadãos técnicos para participar da evolução econômica almejada pelo sistema político. Segundo Otero (2018), acreditava-se que uma pessoa que escolhesse uma profissão, se formasse técnico e terminasse o ensino médio, estaria satisfeita em entrar no mercado de trabalho, sem sentir motivação para buscar o ensino superior. Isso se devia ao fato de que o ensino médio já oferecia uma formação profissional que anteriormente só poderia ser obtida mediante um curso universitário completo.

O Estado também tinha interesse em exercer controle político e ideológico para evitar críticas sociais e políticas e garantir a adesão de todas as camadas da sociedade às políticas estatais. O governo se preocupava em desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, buscando educar de acordo com as normas do capitalismo como um dos principais objetivos. Durante esse período, os principais objetivos da educação incluíam estabelecer uma conexão direta entre educação e

trabalho, promover a privatização do ensino e fomentar a profissionalização. (Germano, 2011).

Segundo Cunha (2005), a estratégia foi a implantação do ensino profissionalizante universal e obrigatório, uma medida adotada para redirecionar o foco dos jovens que buscavam ingressar no ensino superior, priorizando o mercado de trabalho. Isto resultou em uma deterioração tanto na preparação dos estudantes para o ensino superior quanto na qualidade do ensino médio, então denominado 2º grau.

Para Bourdieu (2011), a escola é como um mecanismo que perpetua a ordem social existente, validando as desigualdades sociais e contradizendo a ideia de uma escola emancipadora. Segundo ele, a disparidade no acesso ao ensino superior entre diferentes camadas sociais revela como os privilégios culturais são percebidos somente quando manifestados de maneira explícita. Ainda segundo o autor, essa natureza elitista e divisória do sistema educacional era evidente. Enquanto as classes burguesa e média podiam e eram incentivadas a seguir para o ensino superior, as camadas mais pobres frequentemente se viam limitadas a oportunidades sem privilégios ou com poucas perspectivas de ascensão social, reforçando assim o papel conservador da escola em relação aos padrões sociais burgueses (Bourdieu, 2011).

A educação passou a separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse modelo educacional exacerbou ainda mais as disparidades sociais e acentuou a dualidade já presente nos sistemas de ensino do Brasil (Gamboa, 2001).

Segundo Freitag (2005), um dos objetivos educacionais propostos no período da ditadura foi alcançado, tais como manter as universidades públicas com uma oferta de vagas menor do que a demanda, reservando essas oportunidades para as classes médias e altas da sociedade. Conforme os indivíduos de baixa renda que desejassem ingressar na universidade seriam incentivados a optar pelo ensino privado, já que não dispunham das condições didáticas e dos conhecimentos necessários para competir em igualdade com aqueles que haviam frequentado o ensino secundário em escolas particulares.

As políticas educacionais foram as principais ferramentas de controle utilizadas pelo Estado militar para dominar a camada social mais desfavorecida, direcionando-a para atender aos interesses econômicos. Segundo Aranha (1996), o objetivo era formar trabalhadores competentes para o trabalho braçal, limitando o acesso desta massa ao trabalho intelectual. Ele sugere que essas políticas determinavam quem teria acesso às melhores universidades e, conseqüentemente, quem ocuparia as posições mais altas na hierarquia social brasileira.

Até então, a educação vinha sendo utilizada como uma ferramenta para perpetuar as desigualdades sociais, restringindo o acesso das classes populares a um ensino de qualidade e à formação crítica. Diante disso, torna-se imprescindível a adoção de um novo modelo educacional. Nessa perspectiva, a escola contemporânea assume uma função transformadora, voltada para a elaboração de um projeto político-pedagógico que promova a interdisciplinaridade, assegure a igualdade no acesso ao conhecimento e favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando a Educação Física como elemento fundamental nesse processo.

Palma Filho (2018) argumenta que a escola desempenha um papel crucial na formação do cidadão ao garantir o acesso ao conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente, independentemente da situação social do aluno. A escola deve ir além da simples transmissão ou reprodução desse conhecimento, promovendo uma verdadeira apropriação. Assim se faz necessário uma organização de preceitos e parâmetros que norteiam o sistema de educação brasileiro.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam três principais categorias de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Esses conteúdos são organizados em blocos inter-relacionados e apresentados como possíveis abordagens para o trabalho do professor (Brasil, 1998).

Assim, os conhecimentos devem respeitar as características de cada categoria, mas seu desenvolvimento deve estar integrado,

refletindo a importância dos objetivos educacionais do professor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conteúdo conceitual referir-se a fatos, princípios e conceitos, o procedimental está relacionado ao fazer e o atitudinal pontua sobre normas, valores e atitudes (Brasil, 1998).

Na busca da articulação entre teoria e prática e efetivar sua responsabilidade social na formação do aluno, a escola necessita ter plena consciência de sua função política na construção de um projeto político pedagógico multidisciplinar, onde o foco seja o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a preparação e qualificação para o mundo do trabalho. Sendo assim, a Educação Física Escolar cumpre um importante papel na formação deste indivíduo física e mentalmente saudável (Brasil, 2017).

Para Bagnara e Boscatto (2022); Fensterseifer (2020); Young (2011), a concretização e o avanço desse modelo pedagógico multidimensional podem ser alcançados por meio de um projeto educativo voltado para a democratização dos conhecimentos tradicionais e a geração de saberes significativos. Isso implica que cada área do conhecimento, assim como a Educação Física, respeitando suas particularidades, deve oferecer um conjunto de saberes que possibilite aos indivíduos desenvolver uma leitura crítica e uma participação cidadã consciente no meio em que estão inseridos.

Ainda conforme os autores mencionados anteriormente, os professores de Educação Física enfrentam o desafio de estruturar e organizar o currículo escolar com base nos "princípios" da complexidade, criticidade, profundidade e diversidade dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos (Bagnara e Boscatto, 2022; Fensterseifer, 2020; Young, 2011).

Assim como assevera Kunz (2004), o movimento humano é um "diálogo entre o homem e o mundo", onde o indivíduo que se movimenta confere sentidos e significados às suas ações corporais. Os saberes gerados pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão teórica, assim como os

conhecimentos adquiridos na prática não substituem as ferramentas cognitivas oferecidas pelos conceitos.

A Educação Física aborda os elementos da cultura corporal de movimento, reconhecendo que, multidimensionalmente, é essencial considerar a apropriação conceitual, ou "saberes-enunciados", enquanto, de maneira integrada, também deve lidar com a prática corporal, que abrange o desenvolvimento do movimento humano, a experimentação e a vivência prática dos conteúdos inerentes ao seu currículo (Charlot, 2009; Kunz, 2004).

Para Bagnara e Fensterseifer (2020), a Educação Física deve abordar os conteúdos e conhecimentos específicos por meio da prática "fazendo com" e da teoria "falando de", exigindo uma estruturação particular no currículo. Articular essas duas dimensões interdependentemente é crucial para evitar que a disciplina se torne predominantemente teórica ou, ao contrário, um "praticismo" que ignora a produção conceitual da cultura corporal de movimento e os saberes e interesses dos próprios estudantes.

Na proposta de ensino da Educação Física que valoriza o conhecimento da cultura corporal de movimento, González e Fensterseifer (2009) identificam três objetivos principais. O primeiro é o "se-movimentar", que visa proporcionar à criança um entendimento mais profundo do próprio corpo. O segundo objetivo está relacionado às práticas corporais sistematizadas, que englobam atividades como acrobacias, esportes, dança, exercícios físicos e práticas corporais diversificadas, e estão ligadas ao lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde. O terceiro objetivo diz respeito às representações sociais associadas às atividades corporais de tempo livre e à relação entre o cuidado e a educação do corpo com a organização da vida coletiva e individual.

A Educação Física deve ser integrada ao currículo escolar, responsabilizando a escola e seus professores pela criação e implementação de práticas educativas que atendam às diversas realidades e necessidades sociais. Os conhecimentos culturais abordados pela Educação Física devem refletir as características do

universo estudado e a sua natureza como disciplina escolar, e não somente replicar o que ocorre fora dela. Dessa forma, a Educação Física deve incluir conhecimentos das diferentes práticas corporais presentes na cultura do movimento, permitindo que os alunos as conheçam e as adaptem conforme o contexto em que estão inseridos (Merida, 2004).

Para Tavares (2011), a didática adotada pelo professor deve considerar a formação da personalidade dos alunos em diversos aspectos, não somente intelectual, mas também moral, afetivo e físico. Semelhante a desenvolver nos alunos a capacidade de observação, análise crítica de fatos, fenômenos e habilidades de expressão verbal e escrita. Assim, a integração entre instrução e educação reflete-se na formação de atitudes e convicções diante da realidade ao longo do processo de ensino.

Ainda conforme a autora mencionada anteriormente, durante esse processo, o professor deve criar situações que incentivem os alunos a pensar, analisar e conectar o que estudam com a realidade em que vivem. A realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem contribui para a construção de convicções, princípios e ações que guiarão as práticas educativas dos alunos, apresentando situações reais que estimulem a reflexão e análise conforme sua própria realidade (Tavares 2011).

O professor, ao se apropriar de uma didática adequada diante do cenário em que se encontra, se destaca dos demais, pois, além de se concentrar no currículo, considera o aluno integralmente, considerando suas características individuais e sociais. Ele busca a melhor forma de alcançá-lo e ensiná-lo de maneira significativa, adotando metodologias diferenciadas, valorizando os conhecimentos prévios e incentivando a busca contínua pelo saber, por meio do diálogo e da troca de experiências (Freire, 1985).

Assim como afirma Libâneo (1994), o uso de uma didática envolvente é fundamental para manter o interesse dos alunos e sua permanência em sala de aula. Assim, é crucial que os alunos se sintam motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para

isso, é necessário despertar neles o desejo de aprender e continuar aprendendo, oferecendo aulas dinâmicas, objetivas e criativas, com metodologias adequadas que atendam às suas expectativas.

Para que suas aulas sejam atraentes e prazerosas é essencial que o professor possua habilidades como: organizar e dirigir situações voltadas à aprendizagem; gerenciar o progresso cognitivo dos alunos; desenvolver e aprimorar métodos de diferenciação; engajar os alunos em seu aprendizado e trabalho cotidianos; estimular a colaboração em equipe; participar na administração da escola; comunicar-se com os pais e envolvê-los nos eventos escolares; utilizar novas tecnologias inerentes à sala de aula; lidar com as responsabilidades e dilemas éticos da profissão; e gerenciar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Nos últimos anos, conforme Soares *et al.* (2012), a literatura sobre a área sociocultural da Educação Física tem passado por um rígido processo de reflexão e reconfiguração desse componente curricular na Educação Básica. Essas pressuposições teórico-legais sustentam que a Educação Física Escolar deve se posicionar como um componente curricular que, intencionalmente, contribui para a formação dos indivíduos, preparando-os para agir com autonomia em uma sociedade democrática e republicana.

Para apoiar essa tarefa, é necessário que as aulas de Educação Física sejam baseadas na perspectiva multidimensional dos conhecimentos. Essa abordagem permite aos alunos compreender melhor os aspectos conceituais, características e princípios da cultura corporal de movimento, bem como os sentidos e significados do movimento corporal humano e seu complexo contexto (Boscatto, 2008).

Bagnara e Fensterseifer (2020) afirmam que a Educação Física precisa abordar de maneira específica os conteúdos e conhecimentos relacionados à prática corporal, integrando a dimensão prática com a dos conceitos. Articular essas duas dimensões de forma interdependente e orgânica é essencial para evitar que a Educação Física se torne um componente curricular focado no discurso teórico

ou, por outro lado, que se torne excessivamente centrada na prática física sem considerar a produção conceitual da cultura corporal de movimento.

Essas dimensões se conectam com diversos temas da cultura corporal de movimento, ultrapassando os limites do conteúdo específico em estudo. Assim, os estudantes conseguem analisar as manifestações da cultura corporal sob perspectivas ética e estética, considerando as razões para sua produção e transformação, bem como suas conexões locais, nacionais e globais (Bagnara; Boscatto, 2022).

A dimensão da prática corporal abrange os conhecimentos gerados a partir da experiência, principalmente através do movimento. Esses conhecimentos podem ser descritos como o "saber-fazer" que se manifesta na ação corporal e surge da experiência de se mover (González; Fraga, 2012).

Bagnara e Boscatto (2022) destacam que a dimensão da prática corporal deve ser orientada pelo desenvolvimento de ações educativas que vão além da mera transmissão ou repetição de movimentos sistematicamente padronizados. Desta forma, nas aulas de Educação Física, é fundamental oferecer aos alunos experiências formativas que permitam a possibilidade de atribuir seus próprios significados e, dessa forma, absorver profundamente os conhecimentos produzidos.

Assim, a Educação Física deixa de focar somente em aspectos práticos voltados para a melhoria das capacidades físicas, introduzindo os alunos ao universo da cultura corporal. Nesse sentido, a prática corporal ao longo da história da Educação Física passou a ser compreendida não somente como execução de técnicas, mas como um espaço de construção de saberes, onde os alunos podem atribuir sentidos próprios às suas vivências e desenvolver uma aprendizagem mais crítica e reflexiva. (Bracht, 2010).

A partir da segunda metade da década de 1980, iniciou-se um intenso debate sobre a identidade pedagógica da Educação Física, impulsionado por críticas ao modelo tradicional de ensino (Darido, 2003; Caparróz, 2001; Resende, 1994).

Caparróz (2001) explica que essas discussões culminaram no Movimento Renovador. Ainda segundo o autor, o chamado Movimento Renovador da Educação Física pode ser entendido como um movimento "inflexor", ao representar um esforço significativo e inédito para reorganizar os princípios que orientam a Educação Física Escolar. Esse movimento buscou questionar, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e do esporte que sustentavam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física nas escolas.

Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do Brasil, figuras importantes da Educação Física reconheceram a necessidade de reformular a abordagem da disciplina no país, dando origem ao “Movimento Renovador”. Esse movimento surgiu em um contexto educacional mais amplo, onde o cenário político permitia o surgimento e a circulação de teorias que questionavam a função social da educação e da escola, reconhecendo-as como instituições que reproduzem, mas também constituem, as desigualdades sociais (Machado, 2012).

Conforme Hungaro (2013), a Educação Física buscava compreender seu papel na escola e sua função social na sociedade, procurando legitimar sua presença educacional de forma que não se baseasse somente na melhoria da aptidão física dos alunos. Esse contexto impulsionou uma reflexão crítica e sistemática, onde, pela primeira vez, a Educação Física começou a questionar teoricamente sua histórica funcionalidade em prol dos interesses das elites dominantes, iniciando um movimento de engajamento na luta por mudanças radicais na sociedade capitalista.

A partir desse contexto, Castellani (1988) ressalta que novas concepções de ensino começam a emergir na Educação Física brasileira. Uma dessas abordagens, a crítico-superadora, vê a educação como uma ação política, voltada para permitir que as classes populares se apropriem do conhecimento da cultura dominante. Isso promove maior acessibilidade ao conhecimento e à cultura, fornecendo às pessoas ferramentas para exercer plenamente sua luta no âmbito social.

Bracht (2010) explica que, com o surgimento do Movimento Renovador, o corpo, que era o principal objeto de estudo da disciplina, passou a ser compreendido não somente em sua dimensão biológica, mas como uma construção cultural. Essa nova perspectiva reconhece que as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas) foram desenvolvidas pelo ser humano em contextos históricos e culturais específicos, cada uma com seus significados.

Um dos elementos fundamentais do Movimento Renovador foi a incorporação de novos pressupostos, especialmente das humanidades, o que possibilitou uma revisão crítica das práticas da disciplina. Essa mudança, inédita até então, gerou uma crise de identidade na Educação Física, colocando a área diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. Isso resultou em diversas demandas para os profissionais da Educação Física, pois a "desnaturalização da Educação Física" não somente permitiu que os docentes buscassem um maior espaço e redefiniram seus papéis na escola, mas também exigiu que superassem uma postura passiva, neutra ou apolítica em relação à sua participação no processo pedagógico (Machado; Bracht, 2016).

Para Darido (2012), a Educação Física, como componente curricular, deve evoluir para enfatizar o saber praticar, integrando as diferentes dimensões do ensino e promovendo a apropriação dos alunos nas práticas corporais. A verdadeira aprendizagem vai além da simples reprodução de exercícios, envolvendo a aplicação dessas práticas em contextos mais amplos e significativos.

Segundo Silva (2020), o campo progressista da Educação Física surgiu como uma resposta às ordens dominantes da época, incorporando debates sobre história, filosofia e sociologia e criticando as práticas que se baseavam somente no paradigma biológico. As críticas à função sociopolítica conservadora da Educação Física foram discutidas de uma perspectiva crítica da Educação, buscando superar essas práticas conservadoras e transformar a disciplina em um agente de mudança para atender às necessidades sociais concretas.

Na perspectiva crítica, a Educação Física fundamenta-se na Cultura Corporal, uma dimensão da cultura humana que deve ser

internalizada pelos alunos. É fundamental explorar e compartilhar seus determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos no ambiente escolar, integrando suas dimensões teóricas, práticas, técnicas, estéticas e artísticas. A Educação Física é parte integrante da totalidade social, assim como toda a estrutura escolar (Souza, 1998).

Desde a redemocratização até os dias atuais, a Didática no Brasil tem passado por profundas mudanças, debates teóricos intensos e reconstruções conceituais que não somente refletem alterações na estrutura educacional, mas também revelam os desejos de uma sociedade em busca de equidade, justiça social e emancipação. A partir dos anos 1980, iniciou-se um movimento de revisão crítica da Didática que foi essencial para romper com os modelos autoritários e tecnicistas herdados do regime militar. Esse processo abriu caminho para abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade, a complexidade dos sujeitos e sua inserção histórica no processo educativo.

Nesse contexto, pensadores como Saviani, Candau, Libâneo e Pimenta desempenharam um papel central ao propor uma Didática crítica, superando enfoques meramente operacionais. Foram desenvolvidas concepções como a Didática Crítico-instrumental, Desenvolvimental, Sensível e Multidimensional, que não somente ampliaram a base teórico-metodológica da educação brasileira, mas também contribuíram para redefinir o papel do docente como agente de transformação social. A escola, anteriormente percebida como instrumento de manutenção da ordem vigente, é vista como um espaço de resistência e possibilidade emancipatória, sobretudo para os grupos historicamente excluídos.

No campo da Educação Física, essas transformações também se manifestaram no contexto pós-ditadura, especialmente com o surgimento de críticas ao modelo tradicional baseado na aptidão física e na lógica tecnicista. O chamado “Movimento Renovador” da Educação Física representou um marco ao redirecionar o foco da simples execução de habilidades corporais para uma abordagem que entende o corpo como uma construção social, histórica e cultural. Essa

virada teórica permitiu a entrada de novas perspectivas, particularmente aquelas de caráter crítico e interdisciplinar.

As concepções contemporâneas da Educação Física, baseadas em uma visão multidimensional do saber, estão alinhadas às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao promoverem a integração entre conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. A valorização das diversas manifestações da cultura corporal de movimento amplia a compreensão das práticas corporais e favorece uma formação integral dos alunos, promovendo aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas. Dessa maneira, a Educação Física se posiciona como parte de uma proposta de escola democrática, comprometida com a cidadania e a transformação social.

No entanto, para que essas propostas se concretizem, é indispensável que o professor adote uma postura proativa no planejamento e na condução de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Tal postura requer o reconhecimento dos desafios enfrentados pela docência no Brasil atual, que vão desde a desvalorização da profissão até a resistência institucional às práticas críticas. A busca por formação continuada, a adoção de metodologias inovadoras e a articulação entre teoria e prática são aspectos essenciais para evitar tanto a fragmentação da prática pedagógica quanto a superficialidade do discurso teórico.

Assim, ao promover uma articulação coerente entre suas dimensões prática e teórica, a Educação Física Escolar pode consolidar-se como uma área de conhecimento essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. O objetivo vai além da melhoria das capacidades físicas: trata-se de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. A escola, nesse sentido, deve ser reconhecida como um espaço de disputa simbólica, de construção de significados e de formação política, onde a Educação Física tem papel central ao integrar saberes, valores e práticas que contribuam para uma sociedade mais democrática, igualitária e solidária.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNARA, I.C.; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino, uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em educação física. **Educação**, v. 45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>. Acesso em: 4 de ago. 2024.

BOSCATTO, J. D. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91620> . Acesso em: 4 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Escritos de educação. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010. 21-31 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CANDAU, V. M. **A Didática em Questão**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1983.

CANDAU, V. M. **Prefácio à Reconstrução da didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

CANDAU, V. M. **A Didática Hoje**: uma Agenda de Trabalho. In: Vera M. Candau (org.) Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP& A, 2000, 149-160 p.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CAPARRÓZ, F. E. **Discurso e prática pedagógica**: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ. Francisco Eduardo. (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (org.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6, 176 p. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. Brasília: **Em Aberto**, v.29, n.97, p.103-118, 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173>. Acesso em: 26 de junho 2024.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar. Florianópolis: **Cadernos de Formação RBCE**, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539> . Acesso em: 09 set. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

HUNGARO, E. M. **A educação física e a tentativa de deixar de mentir**: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. 25ª tiragem. São Paulo: Papirus Editora, 2013. 135-159 p.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **O campo teórico e profissional da Didática hoje**: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla. *et al.* Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 234-252 p.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS; R. A. M. da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs).

Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: 1ª ed. Editora Espaço Acadêmico, 2018. 23-44 p.

LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 1, n. 1, p. 217-72. 1980.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/dec970da-7287-4e3c-9aad-2ee703a74da2/content>. Acesso em: 07 out. 2024.

MACHADO T. da S.; BRACHT, V. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth.

Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115347695013.pdf> . Acesso em: 07 out. 2024.

MERIDA, M. A inserção da educação física no projeto pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo.

Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 3, 2004. Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319/1015> >. Acesso em: 09 Set. 2024.

OTERO, M. M. D. F. **Censura de livros durante a ditadura militar**: 1964 – 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/>. Acesso em: 16/07/2024.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. 2. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Simpósio sobre a Didática na contemporaneidade**: rupturas e perspectivas. XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo. 2018.

RESENDE, H. G.de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, Helder Guerra de; VOTRE, Sebastião Josué. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: 4. ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2007, 400 p.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, P. Q. da. **Educação Física escolar e esporte**: balanço bibliográfico pós movimento renovador. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/640339>. Acesso em: 07 out. 2024.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**. São Paulo, SP: ed. UNESP, 1998.

TAVARES, R. H. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: uma retrospectiva histórica. In: A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas, SP: Papirus, 1994.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**, v. 28, n.101, p.1.287-.302, set./dez 2007. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/es/v25n101/a0228101>. Acesso em: 10 jun.2025

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROBÓTICA NA ESCOLA: PRÁTICAS INOVADORAS COM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Augusto César Castro Ribeiro

Letícia Pereira de Almeida

Mayara Bonifácio de Oliveira

Thaymara Cristina de Souza Romulo

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

Robótica na Educação Básica

Os avanços das Tecnologias Digitais, intensificados sobretudo a partir da segunda metade do século XX, proporcionaram à sociedade o contato com ferramentas e dispositivos cada vez mais automatizados, promovendo a transformação de diversas atividades humanas e gerando impactos significativos em áreas como saúde, indústria, comunicação e educação. Dentre esses avanços, destaca-se a Robótica, um campo interdisciplinar da ciência que articula conhecimentos de mecânica, eletrônica e computação, voltado ao estudo e à criação de sistemas capazes de interagir com o ambiente físico e realizar tarefas de forma autônoma ou com mínima intervenção humana (Matarić, 2014).

A robótica tem se expandido significativamente em diferentes segmentos sociais, com impactos notáveis. No entanto, é no ambiente educacional que o uso da Robótica vem demonstrando evolução mais enfática, transformando metodologias de ensino e promovendo avanços no pensamento crítico.

Na inserção dessa tecnologia no ambiente educacional, destaca-se o trabalho pioneiro de Seymour Papert, matemático e educador, que, ainda na década de 1960, ao lado de colegas do Massachusetts Institute of Technology (MIT), desenvolveu uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio da construção de artefatos significativos, com base na interação entre o pensamento

computacional e a experimentação prática: o Construcionismo (Massa *et al.*, 2022). Com base nesse pensamento, Papert vislumbrou, nas Tecnologias Digitais, especialmente na programação e na Robótica, um meio de promover aprendizagens significativas, criativas e centradas no estudante (Cysneiros; Papert, 2008), contribuindo para o desenvolvimento da Robótica Educacional.

Nesse sentido, a Robótica Educacional pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que incorpora dispositivos e tecnologias da Robótica ao contexto escolar, visando favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes por meio de práticas investigativas, colaborativas e lúdicas (Silva, 2009). Também conhecida como robótica pedagógica, essa abordagem promove ambientes de aprendizagem nos quais são utilizados materiais como sucatas ou kits de montagem compostos por peças, motores, atuadores e sensores. Estes, integrados ao uso de computadores e softwares, possibilitam que os estudantes construam, programem e testem o funcionamento de modelos por meio de atividades intencionais (Zilli, 2004).

A sala de aula, no contexto da Robótica Educacional, transforma-se em um espaço dinâmico e investigativo, no qual os estudantes são desafiados a interagir com diferentes linguagens e tecnologias, promovendo não somente a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral (Azevedo; Maltempi, 2020). Assim, a Robótica Educacional se configura como uma estratégia para articular teoria e prática, tecnologia e currículo, escola e sociedade, contribuindo para uma educação significativa.

Além de seu potencial pedagógico geral, a Robótica Educacional tem se mostrado um campo promissor no ensino da Matemática na Educação Básica, ao possibilitar a aplicação de conceitos abstratos em projetos concretos, promovendo a investigação e a ressignificação de conteúdos por meio da utilização e construção de artefatos robóticos (Azevedo; Maltempi, 2020). Com essa compreensão, o projeto “Educação Matemática e Robótica Social:

potencialidades e desafios no contexto da Educação Básica” (FAPEMIG/APQ-04493-23), atualmente em fase de execução, tem promovido experiências pedagógicas inovadoras com a Robótica em escolas públicas. O projeto tem priorizado metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com atividades intencionais baseadas na investigação, experimentação e resolução de problemas, valorizando os saberes dos estudantes.

Em Faria, Santos e Brandão (2025), foram apresentadas experiências pedagógicas com Robótica Educacional oriundas de pesquisas concluídas no âmbito do projeto, as quais potencializaram a produção de conhecimentos matemáticos na Educação Básica. No texto, foram compartilhadas intervenções realizadas em escolas públicas mineiras, nas quais foram priorizadas a experimentação e a investigação por meio de atividades intencionais e do uso de robôs interativos (Pereira, 2023; Oliveira, 2023; Andrade, 2023; Ferreira, 2024; Oliveira, 2024; Rômulo, 2025). Tais pesquisas revelam a potência da Robótica educativa como estratégia pedagógica e proporcionam o aprofundamento de sua aplicação no contexto da escola pública.

A realização desses projetos tem sido possível graças à parceria entre o GATE (Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação) e o NERo (Núcleo de Especialização em Robótica), ambos vinculados à Universidade Federal de Viçosa. O GATE, grupo de pesquisa com tradição em estudos sobre as Tecnologias Digitais na escola, tem desenvolvido investigações teóricas e propostas de atividades intencionais voltadas à Robótica educativa. Já o NERo colabora na elaboração, montagem e funcionamento dos dispositivos utilizados em sala de aula. Essa parceria entre grupos com saberes complementares tem sido essencial para garantir a coerência entre os objetivos pedagógicos e as demandas técnicas do trabalho com Robótica Educacional.

Neste capítulo, avançamos nas discussões com o objetivo de abordar a Robótica na escola como uma prática inovadora no ensino da Matemática na Educação Básica, com base em experiências recentes

e em andamento, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades futuras da inserção dessas tecnologias nos contextos escolares.

Para tanto, apresentamos, a seguir, uma atualização da análise dos trabalhos recentemente realizados no âmbito do projeto em fase de conclusão. Na sequência, apresentamos um novo projeto aprovado pela FAPEMIG, suas diretrizes iniciais e propostas de desenvolvimento. Por fim, tecemos reflexões sobre os caminhos possíveis para a Robótica Educacional, considerando sua potencialidade formativa.

Construindo Saberes Matemáticos com Robótica

No âmbito das pesquisas em Robótica Educacional, a atuação colaborativa entre o GATE e o NERo tem se destacado pelo empenho na produção de atividades desafiadoras, alinhadas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Tais atividades visam favorecer a formulação de hipóteses, o pensamento crítico, a compreensão do erro como parte do processo formativo e a constante evolução dos alunos. Essa abordagem busca tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos, dinâmicos e articulados com a realidade tecnológica contemporânea.

As pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o envolvimento dos Departamentos de Educação, de Matemática e de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Viçosa. Os trabalhos de mestrado estão inseridos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciência da Computação da universidade, sob a orientação dos professores Dr. Alexandre Santos Brandão, Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria e Dra. Silvana Cláudia Santos.

Nesse contexto, a aluna de Iniciação Científica Ana Luiza Dias Franco tem se dedicado à análise de documentos orientadores da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de compreender possibilidades para a inserção da Robótica no ambiente escolar. Na mesma modalidade de pesquisa, Erick Gabriel Caiafa

Gonçalves tem desenvolvido um projeto que propõe atividades matemáticas com Robótica Educacional, utilizando os programas *Arduino* e *Tinkercad*.

As análises em andamento evidenciam que a Robótica Educacional tem se consolidado como uma estratégia pedagógica inovadora que, além de despertar o interesse dos estudantes, contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento computacional, uma habilidade considerada essencial pela BNCC e por currículos internacionais.

O pensamento computacional é uma forma de raciocínio no qual o aluno estrutura o problema e estabelece etapas para sua resolução, mobilizando a linguagem matemática e envolvendo práticas cognitivas como a decomposição de problemas, a abstração de informações relevantes, o reconhecimento de padrões, a formulação de algoritmos e a análise de soluções (Wing, 2006). Nesse sentido, o uso da Robótica como recurso didático favorece o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de uma aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar.

Nas pesquisas de mestrado em desenvolvimento, os alunos têm se dedicado à elaboração de atividades com Robótica para diversos segmentos da Educação Básica, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, promovendo ações pedagógicas tanto com os estudantes quanto com professores em formação continuada.

Ruana Mikele Santos Oliveira produziu os dados de sua pesquisa com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Almiro Paraíso, com o objetivo de investigar a construção de figuras geométricas planas por meio do uso da Robótica, buscando compreender como as crianças apreendem as propriedades geométricas (Figura 1).

Figura 1: Crianças investigando a construção de figuras geométricas planas com lápis e papel, com o aplicativo TAGBOT e com o Robô.

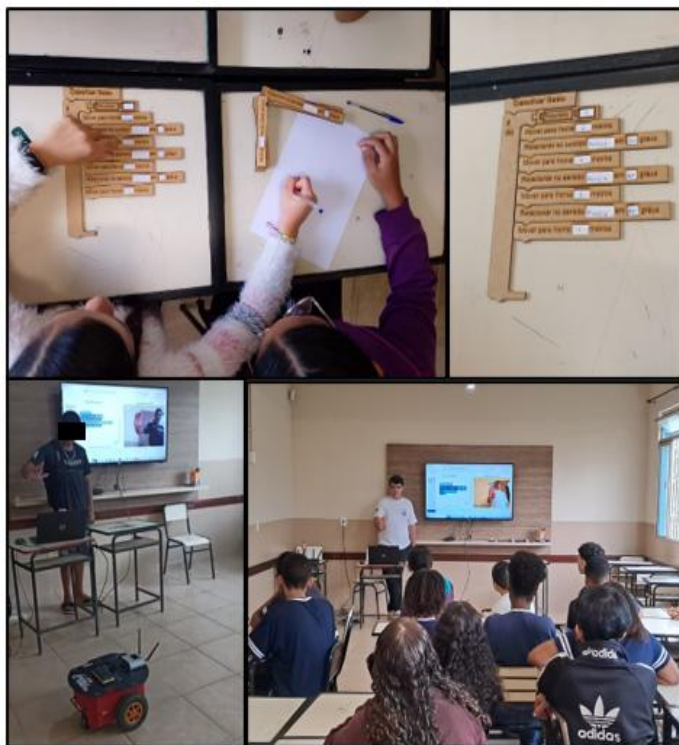


Fonte: Arquivos de Pesquisa de Ruana Mikele Santos Oliveira

Também com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa em fase inicial de Danilo Vargas Pedra tem se dedicado ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com o uso da Robótica por crianças com Síndrome de Down. O estudo tem como objetivo analisar as formas de integração da Robótica Educacional ao processo de alfabetização matemática. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que será realizada por meio de estudo de caso, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada a educadores e responsáveis por uma criança com Síndrome de Down, além da realização de atividades pedagógicas com Robótica Educacional com a aluna.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o mestrando Guilherme Serra Francisco Pinel analisa os dados gerados em seus estudos sobre o desenvolvimento de uma plataforma de programação virtual e seu uso pelos estudantes. A atividade prática foi realizada na Escola Estadual Doutor Mariano da Rocha, no município de Teixeira (Minas Gerais). O mestrando apresentou a plataforma desenvolvida e ensinou aos alunos como programar um robô por meio dela. Os estudantes demonstraram capacidade para escrever a lógica de programação utilizando blocos e executar os comandos no programa virtual, observando, assim, os movimentos do robô (Figura 2).

Figura 2: Atividades de Programação por blocos e com Robô



Fonte: Arquivos de Pesquisa de Guilherme Serra Francisco Pinel

A pesquisa de Mayara Bonifácio de Oliveira, em fase inicial, tem se dedicado a investigar como a Robótica Educacional, fundamentada

no construcionismo, pode contribuir para a aprendizagem da Matemática no Ensino Médio e promover uma relação crítica e criativa dos estudantes com as Tecnologias Digitais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza participante, uma vez que a pesquisadora estará diretamente envolvida no processo educativo, atuando na elaboração, aplicação e acompanhamento das atividades. Como estratégia metodológica, será organizada uma oficina de Robótica Educacional integrada aos conteúdos matemáticos. Os dados produzidos serão analisados com o intuito de compreender como os estudantes vivenciam a aprendizagem matemática mediada pela Robótica. A pesquisa também buscará identificar as percepções dos alunos quanto aos sentidos atribuídos à experiência e como esta se diferencia do uso passivo das Tecnologias Digitais. Com isso, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem a Matemática escolar dos interesses e desafios contemporâneos dos estudantes.

Também estão sendo desenvolvidas pesquisas relacionadas à formação de professores. A mestranda Letícia Pereira de Almeida está conduzindo um trabalho, ainda em fase inicial, voltado à formação continuada de professores para o ensino de Robótica nas escolas, com foco no desenvolvimento do pensamento computacional. Na pesquisa, a formação continuada de professores é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que deve estar articulado às práticas docentes (Nóvoa, 2019). Dessa forma, constitui um elemento essencial para a inovação educacional e para a qualidade do ensino, especialmente diante dos desafios impostos pela inserção das Tecnologias Digitais no ambiente escolar. Para a produção de dados, serão realizadas oficinas utilizando metodologias ativas, integrando teoria e prática, com o objetivo de proporcionar aos professores participantes a oportunidade de experimentar, planejar e aplicar atividades com Robótica em seus contextos escolares. Busca-se, assim, não somente promover a apropriação de conhecimentos tecnológicos, mas também incentivar a reflexão crítica sobre os usos da

tecnologia na Educação Básica e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Ainda com foco na formação continuada de professores, no âmbito da pesquisa do mestrando Augusto César Castro Ribeiro, foi elaborado um material didático voltado a oferecer aos docentes conhecimentos fundamentais para iniciar seus estudos em Robótica Educacional e atuar na implantação de artefatos robóticos e tecnológicos em sala de aula. A produção de dados ocorreu durante um curso de formação continuada voltado a professores das redes públicas da região de Viçosa (MG), com o objetivo de investigar as implicações da Robótica Educacional para a formação desses profissionais, capacitando-os para o trabalho com conhecimentos específicos da área. A proposta visa estimular, junto aos estudantes da Educação Básica, a criatividade, a experimentação, a análise e o raciocínio lógico (Figura 3).

Ao fomentar o uso da Robótica como ferramenta de ensino, as pesquisas em desenvolvimento têm contribuído para a democratização do acesso às tecnologias educacionais e para a formação de estudantes mais preparados para os desafios do mundo digital. O estímulo ao pensamento computacional, nesse contexto, representa uma forma de ampliar as oportunidades educacionais, desenvolvendo a criatividade e o raciocínio dos estudantes.

Novos Caminhos com Robótica e Educação Matemática

Além do projeto “Educação Matemática e Robótica Social: potencialidades e desafios no contexto da Educação Básica” (FAPEMIG/APQ-04493-23) em desenvolvimento, outro, iniciado em julho de 2025, dará seguimento aos nossos estudos sobre Robótica Educacional. Trata-se do projeto “Formação de professores para transformação da Educação Básica por meio da Robótica Educacional (FAPEMIG APQ-06673-24)”, no qual vislumbramos que o trabalho com a Robótica consegue potencializar a formação de professores,

mobilizando-os a transformar a sala de aula em um espaço que valorize a criatividade e a inovação. Uma vez que “[...] ao fazer ciência e desenvolver tecnologias, o aluno pode se perceber como agente de trans(formação) em sociedade” (Azevedo; Maltempi; Powell, 2022, p. 236). Dessa forma, possibilitamos aos professores formas de capacitar seus alunos a ponderar a respeito das demandas contemporâneas por meio do contato com as Tecnologias Digitais e da atuação como cidadão crítico e reflexivo frente aos desafios do século XXI.

Ademais, ao trabalhar com a Robótica Educacional, o professor propicia um ensino interdisciplinar, ou seja, “um ensino que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas escolares e que seja contextualizado e dinâmico” (Rômulo, 2025, p. 15). Nesse sentido, tendo em vista a interdisciplinaridade, os trabalhos serão desenvolvidos a partir de atividades investigativas que relacionem a Robótica aos conteúdos curriculares pertinentes às áreas STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics).

Entendemos que, assim como a interdisciplinaridade, que proporciona uma compreensão dos conteúdos a partir da contextualização e da dinamicidade do ensino, as Tecnologias Digitais, em especial a Robótica, devem fazer parte da formação inicial de professores. Isso se justifica tanto por sua presença no cotidiano dos alunos quanto pela diversidade de conteúdos que podem ser explorados por meio da Robótica Educacional. Corroborando essa perspectiva, Nóvoa (2019) defende que a formação dos professores não pode desconsiderar o contexto de permanentes mudanças que caracteriza o mundo contemporâneo. A formação inicial é a etapa na qual o futuro docente entra em contato com o “ser professor” e, assim, pode vivenciar e construir sua identidade profissional. Professores que têm contato com as Tecnologias Digitais durante sua formação sentem-se mais seguros e preparados para aprimorar suas habilidades e abordar esses temas em sala de aula (Fonseca, 2021; Nóvoa, 2019).

Dessa forma, uma das dimensões centrais deste projeto reside na inserção da Robótica Educacional como elemento estratégico na formação inicial e continuada de professores, com atenção especial às

áreas STEAM. Neste trabalho, investigaremos as possibilidades e os desafios da Robótica e da programação nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Buscando fortalecer o vínculo entre a universidade e as escolas, realizaremos visitas às instituições parceiras que atendem à Educação Básica, as quais servirão de cenário para um estudo exploratório do contexto escolar. Serão também produzidos diversos materiais, oficinas e estudos voltados à Robótica Educacional, visando contribuir, principalmente, com os processos de ensino nas áreas STEAM. Almejamos, assim, colaborar para a construção de uma educação significativa, alinhada às demandas da sociedade, afinal, “[...] a formação continuada ocupa um espaço muito importante no meio docente, tendo em vista que as necessidades formativas dos professores se alteram constantemente e precisam ser supridas por meio de atualizações.” (Fonseca, 2021, p. 89).

Nesse sentido, compreendemos a formação continuada como um processo crítico e reflexivo do saber docente, no qual o professor é sujeito ativo na construção de seu conhecimento. É fundamental que o docente tenha consciência de que a formação se desenvolve ao longo da vida, o que implica estar aberto a constantes mudanças. O professor é um agente ativo, que planeja ações considerando o cotidiano de seus alunos e que possui consciência crítica sobre o que ensina (Fonseca, 2021; Nóvoa, 2019).

Assim, entendemos que a prática docente está intimamente associada à sucessão de ciclos da vida profissional, sendo esta compreendida como um percurso que se constrói por meio de etapas, tempos e contextos distintos. Nesse processo, as ações de formação continuada de professores têm buscado explorar a produção de conhecimento nas áreas STEAM, a partir de atividades investigativas que relacionam conteúdos curriculares com Robótica e programação, em uma perspectiva interdisciplinar.

Temos nos dedicado ao planejamento de diversos encontros e experiências com os professores, tanto nas escolas quanto na universidade. Além disso, discutimos a relevância e os formatos de materiais didáticos a serem confeccionados, com o objetivo de auxiliar

os docentes na compreensão dos conceitos matemáticos investigados. Temos, ainda, nos debruçado na análise dos dados produzidos, como as aplicações das atividades e os relatos das experiências vivenciadas.

Dentre os recursos aprovados no âmbito deste projeto estão computadores para auxiliar no desenvolvimento das pesquisas; compra de equipamentos robóticos para o andamento das intervenções e realização de oficinas de formação de professores; bolsas de mestrado; e custeio para participação em eventos. Nossos estudos serão direcionados a partir de quatro planos de trabalho vinculados a bolsas de mestrado, além de uma bolsa para Professor da Educação Básica, em efetivo exercício no quadro da escola parceira, para apoiar e coordenar as atividades. No âmbito dessas pesquisas, serão desenvolvidos materiais de apoio, tutoriais, cursos e oficinas de Robótica Educacional, de modo a auxiliar o professor e contribuir com o processo de ensino em diversas ações nas escolas e na Universidade.

Reconhecemos que o investimento em práticas formativas inovadoras é essencial para preparar educadores capazes de integrar as Tecnologias Digitais, com o objetivo de despertar o pensamento crítico dos estudantes e promover a implementação de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem. Estamos cientes de que há um longo caminho a ser percorrido, mas permanecemos focados em impactar positivamente a formação inicial e continuada de professores, buscando mobilizar recursos tecnológicos no contexto educacional e vinculando a Robótica Educacional ao processo formativo, em sintonia com as demandas contemporâneas.

Aprendizados, Possibilidades e Inspirações

As tecnologias na educação oferecem diversos recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem singular dos indivíduos, proporcionando múltiplos estímulos simultâneos relacionados à visão, audição e tato. Nesse contexto, a Robótica pode promover um ambiente integrado a outras Tecnologias Digitais em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da fluência digital, da

contextualização e da aplicabilidade dos conceitos e termos matemáticos, além de estimular a autonomia, a criatividade e a análise crítica dos resultados obtidos.

Assim, as produções desenvolvidas no âmbito dos nossos projetos não têm a pretensão de solucionar todos os problemas pré-existentes, mas sim evidenciar a significativa lacuna entre a inserção da Robótica Educacional e a formação docente. Cada iniciativa foi concebida com o propósito estratégico de proporcionar novas experiências que articulem saberes pedagógicos e práticas docentes com a implementação da Robótica Educacional e de metodologias baseadas na abordagem STEAM em sala de aula.

Os projetos contemplam produções concluídas, em andamento e previstas que visam viabilizar a inserção da Robótica Educacional em escolas públicas, especialmente no município de Viçosa-MG, em diferentes contextos que abrangem desde a formação inicial até a formação continuada de professores. Essas pesquisas são fundamentais para analisar as lacunas existentes na implementação da Robótica no contexto escolar e para fomentar a discussão sobre seu papel no ensino e na aprendizagem de matemática.

Tais iniciativas reafirmam o potencial da Robótica Educacional em se adaptar a novas realidades, ampliando o repertório metodológico dos professores, promovendo o acesso às Tecnologias Digitais e fomentando práticas de ensino baseadas na investigação, experimentação e resolução de problemas, sempre valorizando os saberes dos estudantes.

Dessa forma, acreditamos que investir na formação docente por meio da Robótica Educacional, seja na formação inicial ou continuada, é abrir caminhos para práticas pedagógicas mais relevantes, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas dos alunos. Acreditamos ainda que as produções resultantes dos nossos projetos poderão inspirar a criação de cenários educacionais mais inclusivos, inventivos e inovadores, capazes de transformar não somente as metodologias de ensino, mas também a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Agradecimento

Agradecemos à FAPEMIG pelo financiamento dos projetos “Educação Matemática e Robótica Social: potencialidades e desafios no contexto da Educação Básica” (FAPEMIG/APQ-04493-23) e “Formação de professores para transformação da Educação Básica por meio da Robótica Educacional” (FAPEMIG/APQ-06673-24), cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento das ações de pesquisa e formação apresentadas neste capítulo.

Referências

ANDRADE, S. C. F. de. **Robótica na Educação Básica:** Possibilidades e desafios para o ensino e aprendizagem de Matemática. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal de Viçosa, 2023.

AZEVEDO, G. T. de; MALTEMPI, M. V. Processo Formativo em Matemática e Robótica: Construcionismo, Pensamento Computacional e Aprendizagem Criativa. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 7, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14857>. Acesso em: 01 ago. 2025.

AZEVEDO, G.T. de; MALTEMPI, M. V.; POWELL, A. B. Contexto Formativo de Invenção Robótico-Matemática: Pensamento Computacional e Matemática Crítica. **Bolema: Boletim De Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 214-238, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a10>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

CYSNEIROS, P. G. PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 12, 2008. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v12i12.2971. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2971>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FERREIRA, G. C. S. **Atividades Investigativas de Geometria por meio da Robótica Educacional nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 70f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/65f6bb0c-11fd-4eb6-ba9a-550f08cdc7cd>. Acesso em: 01 ago. 2025.

FONSECA, K. H. L. **Tecnologias Digitais na educação:** possibilidades para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/1fba8adf-4f37-4772-b9d1-0e684b6b98bb>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, J. A. dos. O construcionismo de Seymour Papert e os computadores na educação. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 21, n. 52, p. 110-122, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2820>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MATARIĆ, M. **Introdução à Robótica**. Tradução de Humberto Ferasoli Filho, José Reinaldo Silva, Silas Franco dos Reis Alves. 1 ed. São Paulo. Editora Unesp/Blusher, 2014.

NÓVOA, A. 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://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. B. de. **Atividades Investigativas de Funções por meio da Robótica Educacional**. 66p. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2024. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/a5c3ffa7-3409-4d7e-93e9-9bb09a127687>. Acesso em: 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, R. M. S. **Robótica na Educação Básica**: Possibilidades e desafios para o ensino e aprendizagem de Matemática. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal de Viçosa, 2023.

PEREIRA, J. M.; OLIVEIRA, R. M. S.; ANDRADE, S. C. F.de; ROMULO, T. C. de S.; SANTOS, S. C.; FARIA, R. W. S.de C.; BRANDÃO, A. S. Robotics as a Possibility for Exploring Laterality in Early Childhood Education. In: Simpósio Brasileiro de Robótica e Simpósio Latino-Americano de Robótica (SBR/LARS), 15. 2023, Salvador/BA. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 678-682. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbirlars/article/view/27003>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ROMULO, T. C. de S. **Implicações da Robótica Educacional no Processo Formativo em Matemática**. 2025. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2025.

SILVA, A. F. da. **RoboEduc**: uma metodologia de aprendizado com Robótica Educacional. 2009. 127 f. Tese (Doutorado em Automação e Sistemas; Engenharia de Computação; Telecomunicações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/15128>. Acesso em: 01 ago. 2025.

WING, J. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.

ZILLI, S. do R. **A Robótica Educacional no Ensino**

Fundamental: perspectivas e prática. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86930>. Acesso em: 01 ago. 2025.

DIÁLOGOS E ENCONTROS COM DOCENTES E PESQUISADORAS NEGRAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS

Jaime Augusto de Jesus
Maria Simone Euclides

Introdução

O presente texto é parte da dissertação de mestrado intitulada por “Aqui tem intelectual preta sim: docentes pretas em programas de pós-graduação nas Ciências Exatas e da Terra em universidades públicas de Minas Gerais, e teve por, intuito dialogar sobre os caminhos acadêmicos despendidos por docentes negras que atuam em programas de pós-graduação nos cursos de Química das universidades federais de Minas Gerais; identificar como gênero e raça interpelam as suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como apresentar suas produções acadêmicas e intelectuais das mesmas.

Partimos do pressuposto de que o racismo estrutural e as relações de gênero interpelam as trajetórias educacionais e profissionais de mulheres negras, nos espaços institucionais, como as universidades públicas, por exemplo. Além disso, considerando “territórios de saberes”, como as áreas das Exatas e da Terra, as presenças masculinas se dão em maior recorrência. Sendo uma mulher negra, como essas travessias se dão? Assim, além de apontar os desafios, ousamos neste texto, apresentar as agências e fazeres das docentes negras junto às suas respectivas instituições de atuação.

Caminhos metodológicos

Metodologicamente, utilizou-se da abordagem de pesquisa quantitativa. Na primeira etapa, utilizou-se da heteroidentificação racial, que consistiu na análise de 650 fotografias anexadas aos currículos lattes das docentes, credenciadas nos programas de pós-

graduação das áreas elencadas. Essa análise incluiu traços fenotípicos: cabelos, traços faciais, contornos dos lábios e cor da pele. Após a identificação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 docentes da área de Química. As entrevistas permitiram captar dados objetivos, mas também as percepções e narrativas pessoais das participantes. Além das entrevistas, analisamos também, por meio do Currículo Lattes de cada docente, suas publicações em artigos científicos, capítulos de livros, orientações concluídas no mestrado e doutorado, grupos de pesquisas, projetos de pesquisas e as temáticas abordadas em suas pesquisas, de modo a compreender as agências dessas docentes nos respectivos programas de pós-graduação.

Para identificação das instituições universitárias públicas, atribuímos letras do alfabeto brasileiro. Para preservarmos as identidades das depoentes, optamos por atribuir-lhes codinomes de mulheres negras notórias nas ciências: Niceia Quintino Amauro, mulher preta ativista, professora e pesquisadora de ensino de Química; a Eliza Maria Ferreira Veras da Silva primeira professora negra doutora em Matemática no Brasil; Nair de França Araújo professora doutora em Química e Enedina Alves Marques primeira mulher negra formanda em Engenharia Civil no Brasil.

Tabela 1- Codinomes das docentes por universidades e programas de pós-graduação

Professoras	Universidade	Programa de Pós-graduação	Raça/Cor
Eliza Maria Ferreira Veras da Silva	Universidade Federal A	Química	Preta
Enedina Alves Marques	Universidade Federal M	Química	Preta
Niceia Quintino Amauro	Universidade Federal C	Química	Preta
Nair de França Araújo	Universidade Federal B	Química	Preta

Fonte: Jaime Augusto de Jesus (2023).

O ingresso no Ensino Superior

Ingressar numa universidade federal, em um curso como Química, e prosseguir com estudos, evidencia uma escolha consciente por parte das mulheres pesquisadas. Do mesmo modo que matricular-se num curso superior de uma universidade pública, após passar por um funil, marca novos episódios e desafios nas trajetórias acadêmicas das mulheres aqui interpeladas.

Ademais, ocupar uma vaga em um curso superior nas universidades públicas federais significa que os (as) agentes realizaram investimentos pedagógicos maciços desde o início da escolarização. O capital escolar foi convertido em capital acadêmico, em forma de “*habitus* desenvolvido durante a escolarização sendo convertido em capital científico aplicado à prática de pesquisas acadêmicas” (Bourdieu, 2003). O “preço” dessa aquisição só compreendemos a partir das narrativas de cada uma.

A competência acadêmica das depoentes se nota pelas estratégias elaboradas por cada uma delas dentro do campo para prosseguir construindo suas trajetórias acadêmicas, em meio aos percalços e, às vezes, à improbabilidade. Em relação à competência acadêmica, subentende-se a competência cultural que as capacitou para relacionar-se com os agentes e tomar decisões estratégicas para garantir a permanência no campo. Como afirma Bourdieu, o conhecimento do campo assegura aos agentes uma melhor posição na disputa e apropriação do capital acadêmico (Bourdieu, 2003).

Horas e dias a fio de estudos, disciplina, rigor e produções são estratégias verificadas nas ações das depoentes desta pesquisa durante as trajetórias acadêmicas das mesmas. Para conquistar e manter excelentes padrões de produções acadêmicas, não basta somente conhecimento sobre as áreas científicas, os agentes devem desenvolver habilidades sociais e culturais que possibilitam mover-se dentro do campo em constante movimento e mudanças de posições.

Eliza Maria Ferreira Veras da Silva desenvolveu uma trajetória acadêmica brilhante. Iniciou a graduação aos 18 anos na UFJF, concluiu

a graduação e prosseguiu cursando a pós-graduação. Finalizou a graduação visando realizar pós-graduação: mestrado e doutorado. Antes de terminar a graduação, se preparava para o exame de seleção do mestrado. Alcançou o primeiro lugar no concurso de mestrado na classificação geral e, por necessidades reais, concluiu o curso de mestrado em tempo recorde. Efetuou doutorado em Química, cursou dois pós-doutorados: em Simulação Teórica e em Física do Estado Sólido.

Nair de França Araújo, logo no início da graduação, mostrou-se perspicaz ao avaliar o campo e ajustar suas necessidades à lógica dele. Isso mostrou uma capacidade inexorável de observação. Nair ingressou no curso superior de Bacharelado em Química de 1999-2002, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Optou pelo curso superior em Química, porque havia realizado o curso profissionalizante em Química. Quando finalizou o curso técnico, sentiu-se atraída para a área de música, porém desistiu, pois não era inserida no universo da música. Fez o vestibular em Bacharelado em Química sem empolgação. Durante as etapas do vestibular, ela foi avançando e acabou logrando êxito. Cogitou em solicitar transferência para o curso de Psicologia ou Serviço Social, mas desistiu e acabou decidindo ir para a licenciatura em Química. Terminou o curso com 4 anos. Foi admitida no programa de mestrado em Química em 2004-2006, concluído em 2 anos. Foi aprovada no doutorado em 2006 sem terminar completamente o mestrado. De 2009-2011 realizou o pós-doutorado.

Enedina Alves Marques não se distancia das outras depoentes. Concluiu o curso de graduação com 5 (anos) em função da greve dos profissionais da educação pública superior. Ingressou no curso de mestrado no programa de Ciências Químicas na UFMG de 2002 a 2004. De 2006 a 2008, realizou o doutoramento na UFMG com 1 (ano) na França com período em “co-tutela no *Institut National Polytechnique* de Grenoble com bolsa do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq-Brasil”. O pós-doutorado na

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em Engenharia de Materiais e Metalurgia.

Nicéa Quintino Amauro ingressou no curso superior de Bacharelado em Química e terminou em 1997. Por sugestão do orientador, ingressou em 1998-2003 no doutorado, pois havia produzido muitos resultados na iniciação científica com publicação de artigos. Concluiu o doutorado em 4 anos e 11 meses. O primeiro pós-doutorado em 2004-2005 na *Université Pierre Et Marie Curie*, LISE/CNSR, França, ambos com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Coursou o segundo pós-doutoramento de 2019-2020, na *UNIVERSITY OF Califórnia - Berkeley*, *UC BERKELEY*, Estados Unidos.

O que há em comum e diferente nas trajetórias e vivências acadêmicas e profissionais dessas mulheres?

A Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (2013) afirma que os intelectuais pretos verificados nas universidades a partir dos anos 90 ocupam posições diferentes nas academias. Eles (as) estão em sua maioria nas Ciências Sociais e Ciências Humanas. Eles/as realizam pesquisas que não são de interesses comerciais, pois não rendem patentes. As mulheres pretas e outras que pesquisam nas áreas da ciência “ditas duras” são responsáveis por preparar novas gerações de pesquisadores e professores para trabalharem com pesquisa, dominar ferramentas de pesquisa e produzir conhecimentos científicos em várias áreas do conhecimento.

As quatro protagonistas da pesquisa, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Nicéa Quintino Amauro, Nair de França Araújo e Enedina Alves Marques, ministraram aulas particulares. As atividades de monitorias, aulas particulares em domicílio, contrato temporário na Rede Estadual como docente ou em projetos de extensão universitária, provocaram efeitos duplos, os/as estudantes estudam a matéria para ensinar, com isso, avançam nos estudos e em aprendizagem. A didática para ensinar consiste em ressignificar os conhecimentos e fazer

interconexões com outras áreas do conhecimento. Isso facilita tanto aos estudantes que recebem monitorias, quanto aos estudantes que realizam monitorias.

Havia duas famílias das depoentes que possuíam situações financeiras estáveis, porém quase não participavam da vida estudantil de ambas, até mesmo por exigências delas. O pai de Nicéa Quintino Amauro trabalhou como funcionário da área contábil. O pai de Nair de França Araújo trabalhou como funcionário público federal da Petrobras - Petróleo Brasileiro S. A., na função de operador de máquina. Por mais simples que fosse a ocupação na empresa, o funcionário gozava de estabilidade e prestígio social, além dos direitos garantidos. Tanto Nicéa quanto Nair não queriam ser tão dependentes do dinheiro dos pais.

O pai de Eliza Maria Ferreira Veras Silva era funcionário federal da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima-RFFS e não executava funções de prestígio (cargos administrativos) que lhe rendesse bom salário, mas gozava de estabilidade e tinha os direitos garantidos, mesmo assim, tinha poucos recursos financeiros. Seu pai não participava ativamente de suas despesas com estudos.

Enedina Alves Marques não possuía recursos financeiros, o pai trabalhou como motorista de ônibus urbano. Ele também não participou da sua vida estudantil, contribuindo com recursos financeiros durante a graduação. Para se sustentar, Enedina trabalhou em empregos formais, mas passava por privação de recursos financeiros inesperados. Para suprir suas necessidades, ela ofereceu aulas particulares que rendiam alguns “trocados”. A bolsa fornecida pela universidade não cobria totalmente as despesas e, quando a família não conseguia auxiliá-la, a estudante devia “se virar”. O (a) estudante de classe popular vive tensões no campus universitário, sempre na expectativa de que algo aconteça, os famosos elementos surpresa: falta de recursos financeiros, falecimentos de parentes e adoecimento do próprio estudante podiam interromper carreiras escolares frágeis.

Quando as estudantes citadas acima realizaram o curso de graduação, as políticas de permanência eram frágeis e incipientes. As

estudantes se “jogavam de cabeça” para buscar formação superior que lhes possibilitasse seguir em frente, obter uma vida confortável financeiramente. Os investimentos pedagógicos empreendidos por elas indicam que estudar exige planejamento financeiro, administração de tempo e projetos de longo prazo. Nenhuma delas possuía planos elaborados que lhes garantissem longevidade escolar, então, empreenderam um trabalho escolar além da média, aprenderam o “ofício de estudante”, romperam lugares sociais que lhes foram impostos, apostaram todas suas “fichas” e possibilidades, jogaram-se num mar de incertezas, mas aprenderam a “nadar, nadando”.

Das motivações e escolhas para a realização da graduação em Química

O curso técnico é um dos caminhos para o ingresso no mercado de trabalho. É nele também que se praticam aulas de laboratórios que colaboraram para que Niceia prosseguisse com os estudos na área de Química para obter formação superior. Niceia Quintino Amaurofez o curso técnico em Química no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, escola que goza de prestígio no território mineiro por ter em seu quadro de professores de excelência. Niceia relata sua relação de proximidade com a pesquisa. Nas horas vagas do estágio, avançava, satisfazendo sua curiosidade. Posteriormente, escolheu o curso superior de química, guiada pelo interesse de se tornar pesquisadora.

Fiz o curso técnico de química no CEFET e gostei muito de química. Quando fiz estágio no Vale do Rio Doce, logo que me formei no curso técnico em química, fui para a Vale do Rio Doce estagiar. Gostei muito, acabava o estágio rápido para fazer experimentos, o supervisor permitia fazer a experiência. Como eu era muito curiosa, queria saber, por exemplo, se na moeda de prata tinha prata mesmo. Eu fazia abertura de amostra e dosava CT, queria saber quanto de carbono tinha no mosquito. Eu pegava os mosquitos e os colocava na cápsula. Aí resolvi fazer

química, entendeu? Eu tinha um espírito investigativo, tenho, né? (Niceia Quintino Amauro, 2023).

Nair de França Araujo também realizou curso técnico em Química. Desde a infância, desenvolveu espírito investigativo. Houve um investimento pedagógico do pai que contribuiu para se tornar uma pesquisadora.

Desde pequena, quando tinha uns quatro anos, nem lia direito, dizia que queria ser cientista. Ficava acompanhando meu pai que lia muitas revistas de ciências, aquela Superinteressante, ano zero. Mesmo sem saber, eu ficava do lado dele folheando as revistas. Cresci querendo ser cientista. Então fui fazer o curso técnico em química. Saí do curso técnico, fui para graduação e continuei na área. (Nair de França Araújo, 2023).

Eliza Maria Ferreira Vera da Silva realizou curso técnico em metalurgia. Não havia um planejamento escolar feito por ela ou pelos pais durante a infância. Ela foi avançando nos estudos, dando respostas de acordo com as demandas do campus social.

Sempre gostei de ciências exatas. Fiz o curso de metalurgia, minha experiência não foi boa. Os meus professores sempre me questionavam: por que uma mulher fazia metalurgia? É um curso para homem, curso pesado, pois mulher não tem força (pegar peso), *time necessary* (seria menos usual) fazer esse curso. Quando fui pro estágio obrigatório, me encantei com setor de qualidade. O setor é específico para químicos, ou engenheiros químicos, e ou engenheiros metalúrgicos. Então, como gostei da área da metalurgia mesmo, gostava de solda. Fui buscar curso superior em Juiz de Fora, o mais próximo, seria o curso de química. (Eliza Maria Ferreira Vera da Silva, 2023)

Enedina Alves Marques, não teve nenhuma aspiração e nem investimento escolar que possibilitasse a escolha do curso de bacharelado em química, a não ser uma professora que foi sua

referência. “Afinidade com a área de exatas e motivação em função da professora de química que tive no ensino médio” (Enedina Alves Marques, 2023).

As cientistas em Química, interpeladas nesta pesquisa, desde a graduação, apresentaram competências acadêmicas citadas anteriormente, no que podemos chamar de “trajetórias de excelência”. Bolsistas financiadas pelas principais agências de fomento em pesquisas, ligadas ao governo, conseguiram alcançar ótimos coeficientes acadêmicos, mesmo tendo que dividir o tempo com outras atividades, docência no ensino médio noturno e aulas particulares. Como se vê, mesmo com elevados desempenhos acadêmicos, acredita-se que passaram por tentativas de “epistemicídio” (Carneiro, 2023).

Mesmo sofrendo tentativas de negação de suas intelectualidades e descrédito com suas produções acadêmicas, elas deram a volta por cima, prosseguiram. Mas a qual custo? Se não for problematizado aqui essas trajetórias e vivências, entendendo o pano de fundo no qual elas são acionadas, correremos o risco de romantizar dores do racismo e do sexismo.

As pessoas pretas (homens/mulheres) entram nas ciências modernas não como pesquisadores(as), mas como objetos que precisam ser pesquisados pelos cientistas brancos. Homens e mulheres pretas vistos como meros objetos de pesquisa, portadores de conhecimentos que precisam ser explorados para compreender a evolução humana. “Até os poucos cientistas pretos são tratados pelos pares cientistas brancos especialistas como “objetos” (Carneiro, 2023).

Continua a autora acima, o epistemicídio é uma ação que provoca a aniquilação da razão dos sujeitos pretos (as) produtores (as) de conhecimentos que não possuem validade na lógica da epistemologia eurocêntrica. Os paradigmas, cânones e epistemologias são ferramentas que fazem parte da estrutura nas qual os conhecimentos científicos precisam se encaixar para serem validados. Os conhecimentos que não passam pelo filtro da academia, são excluídos. Enfim, o epistemicídio tenta esmagar, aniquilar a

epistemologia construída a partir das minorias silenciadas (Carneiro, 2023).

A tentativa de epistemicídio causa efeitos nefastos na vida acadêmica de estudantes e profissionais ligados à docência universitária. Ele deixa marcas profundas no “inconsciente” causando sofrimentos que impactam à autoestima. O epistemicídio acontece, por meio dos rituais acadêmicos: bancas, seminários, fóruns acadêmicos e bancas de concursos para docentes e vestibulares. Há estudantes que escapam do epistemicídio à custa de muito esforço, são os sobreviventes aos rituais acadêmicos. Negar ou diminuir o conhecimento produzido por alguém, é negar sua maneira de ver o mundo e explicá-lo, portanto, epistemicídio afeta a subjetividade (Bueno; Anjos, 2022).

Além do epistemicídio, há o racismo institucional. Os agentes não reconhecem ou talvez ignorem que certas práticas podem gerar discriminação, obstaculizar e “prejudicar” interesses de grupos em função da cor e raça. O racismo institucional se revela por meio de práticas implícitas ou explícitas, formais ou informais, que dificultam o acesso a determinados grupos e às instituições. É uma ação violenta, porque causa dor ao atingir o ser em sua mais profunda dimensão, na dignidade humana. O racismo institucional cria hierarquias mediante práticas profissionais, ditas neutras, universalistas em instituições públicas ou privadas. A cor/raça/gênero são poderosos instrumentos de distribuição de privilégios e oportunidades na sociedade, na qual há hierarquização (Santos, 2017).

E é também nas micro relações sociais que a pessoa negra experimenta o racismo individual. Grada Kilomba encontrou uma forma orquestrada de racismo que “encurrala” a vítima em uma forma de triangulação, na qual não há como escapar. De acordo com a autora

[...] o racismo cotidiano é realizado em uma constelação triangular, na qual o sujeito negro aparece em destaque, sozinho. Há sempre três elementos incluídos nesta performance: o sujeito branco que ataca, o sujeito negro que é atacado e o público branco que, em geral, observa silenciosamente, representando o consenso branco (Kilomba, 2019, p. 231).

Nair de França Araújo passou por tentativa de aniquilação intelectual e desvalorização de sua produção intelectual. Quando cursava o doutorado, ingressou em um grupo de pesquisa e nele tinha um professor branco (cientista e professor com Pós-Doutoramento) especialista em uma determinada temática, porém machista e racista. O grupo, ao qual Nair de França Araújo pertencia, faria um estudo da temática estudada por esse professor. Ela se dedicou à temática, “varando noites e madrugadas adentro” estudando e aprendeu o raciocínio da técnica que ele havia desenvolvido. Após compreender a teoria, Nair efetuou algumas alterações e descobriu algo extremamente inédito naquela época. No momento do seminário em que estava apresentando o trabalho, o professor afirmava que o raciocínio dela estava errado. Nair argumentava haver provado matematicamente que a técnica originada do seu raciocínio estava correta, era algo novo e estava correto. Seu orientador auxiliou nas argumentações, validando sua descoberta, porém ele foi irredutível. Quando finalmente ele falou:

Não pode estar correto! Isso aí, não pode está correto! Pois fulano e ciclano são autoridades na área. Eu “o carro chefe do grupo” de pesquisa, estudo isso há tempos. Nunca pensamos nisso. Como fulano e ciclano não pensaram nisso primeiro? Logo você! Por que não pensamos nisso primeiro? (Nair de França Araújo, 2023) (Grifo do autor).

A todo custo, os homens brancos de dentro das academias tentam resguardar o conhecimento sobre seus controles. Eles se acham autorizados a definir o que é científico, o que é verdade, o que pode ou não ser validado. Homens e mulheres brancos se autoproclamam como modelos universais, enquanto o povo preto é silenciado como pesquisadores e estudantes, não se fazendo presentes nas universidades ou agências de pesquisas, a ideia de ciências e intelectualidade não será alterada, permanecendo sob o controle da branquitude, sendo consequentemente reproduzida como modelo universal da verdade. “Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva

científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça” (Kilomba, 2019, p. 53).

Nicéa Quintino Amauro passa pela experiência de tentativa de epistemicídio ao não ter suas conquistas reconhecidas. Ela é bolsista de produtividade, autora de vários artigos e livros e citada em vários artigos científicos de sua área de atuação. Ela tem, também, várias premiações por trabalhos científicos. Neste ano de 2023, ela entrou para a Sociedade Real de Química do Reino Unido, “o título é concedido aos cientistas que tenham feito grandes contribuições na área”. Ela se queixa de que o prêmio Capes de tese não foi divulgado no site da universidade.

Eu sou a única daquele departamento que tem um prêmio Capes de tese, a única orientadora. Procure no site da pós-graduação para ver se você vai encontrar meu prêmio lá. Eu já escrevi três vezes para o coordenador falando. Eu ganhei o prêmio e tal. Para mim, uma honra, pois trabalho muito sozinha, para mim foi quase um prêmio Nobel (Nicéa Quintino Amauro, 2023).

Em outro momento, de cunho familiar, Nicéa, apresenta como o imaginário racial circunda toda a sociedade, moldando nossas subjetividades e identidades:

Quando terminei de preparar o memorial para apresentação para a banca para progredir na carreira de professora titular, apresentei para minha mãe. Queria ouvir a opinião dela. Minha mãe teve uma fala que até hoje não consegui entender direito. Ela sugeriu que para a apresentação, eu deveria alisar os cabelos. Eu não aliso cabelos há cinco anos, a senhora acha que preciso alisá-los? (Nicéa Quintino Amauro, 2023).

A mãe da Nicéa, mesmo fora dos debates raciais, presumiu que em espaços racializados, a leitura da corporeidade das pessoas de cor preta é realizada imediatamente. É pelo corpo que se projeta a visão de mundo e conhecimentos. A mãe da depoente, pelas experiências e vivências com racismo, tenta chamar a atenção da filha, que o corpo se

faz presente antes das ideias e pensamentos e, tudo que emana desse corpo, não teria legitimidade.

De acordo com Luiz Augusto Campos (2017), o racismo se faz presente nas relações sociais em três dimensões: individual, ações e atitudes e institucional. Na dimensão individual, atribui-se inferioridade natural a determinados grupos com estilos de vida específicos. Sendo assim, o racismo remete aos casos específicos de natureza psicológica, que são ideias, crenças, ideologias, significados, dogmas e estereótipos, como, por exemplo, ao buscar uma imagem mental de um cientista, logo vem a imagem de um homem branco. Essa imagem é sustentada pela crença de que outros grupos sociais não fazem ciências, que as capacidades intelectuais estariam reservadas somente a grupos específicos (Campos, 2017).

Continua, Campus, na dimensão atitudinal, o racismo se manifesta por ações, práticas e comportamentos, assim, as ideias e crenças deixam de ser definidores de racismo. Este passa a existir por meio de xingamentos, olhares, piadas e gestos. A exemplo, quando o vigilante de um determinado estabelecimento segue uma pessoa preta efetuando compras em lojas e supermercados (Campos, 2017).

Na dimensão estrutural, o racismo é sistêmico. Embora práticas e ideologias sejam camadas importantes, são as estruturas racistas que sustentam o racismo na sociedade. Não é possível operacionalizar as três dimensões do racismo separadamente, elas se sustentam, tornando o racismo difícil de superar (Campos, 2017).

A antropóloga e professora Alexandra Eliza Vieira Alencar (2021) relata sobre suas experiências para conseguir empregos e nos concursos públicos para a professora universitária, dizendo que foram “sete processos seletivos”. Ora era qualificada demais para assumir os cargos disponíveis, ora não estava apta a assumir cargo de professora universitária.

A professora continua dizendo que os concursos não têm nada a ver com mérito, mas sim com o racismo institucional atuando através dos membros das bancas compostas quase sempre por homens e mulheres brancas que selecionam os candidatos (as) por critérios

subjetivos ou mesmo pelo filtro racial. O concurso, a depender do edital, é constituído das seguintes etapas: prova escrita, prova de títulos ou prova de defesa de memorial e projeto de atividades acadêmicas. Na prova escrita, os/as candidatos/as não passam sob o olhar das bancas, portanto sua corporeidade não pode ser avaliada. É nessa etapa que se verifica maior número de aprovação para a etapa seguinte. Na defesa do memorial ou prova didática, a depender do edital, os/as candidatos/as passam a ser classificados(as) pela corporeidade.

As dimensões do racismo estrutural, ideológico e atitudinal são experimentadas por todas as mulheres da pesquisa, porém, em alguns relatos, ficam mais em destaque. Enedina Alves Marques aponta o cabelo como elemento que atrai olhares. Ela lamenta a falta de aceitação das pessoas e colegas da instituição universitária na qual trabalha aos seus cabelos naturais:

Lembro-me de que, uma vez houve uma indireta “acho que conheço alguém que faz escova progressiva” (Enedina Alves Marques, 2023).

Nicéa Quintino Amauro também aponta seus cabelos como alvo de racismo. Ela submeteu os cabelos ao alisamento (uso de produtos químicos que produz alisamento nos cabelos) mais ou menos até 2017. Conversando com a estudante, foi convencida a usar os cabelos naturais. A estudante durante as conversas apontou o quanto os cabelos de Nicéa são bonitos. De tanto insistir sobre a importância de usar os cabelos com traços da ancestralidade, ela resolveu usá-los de forma natural. A estudante, ao elogiar os cabelos de Nicéa, ressaltando traços positivos de sua negritude, colaborou para o fortalecimento da sua autoestima encorajando-a a buscar traços da ancestralidade em sua corporeidade. Nicéa também teve que lidar com depreciação da sua corporeidade pela colega, atribuía o corpo como algo exótico. A partir disso, passou ao ouvir palavras que depreciavam seus cabelos, dizia:

Uma colega também me perguntou se eu gastava muito dinheiro com meus cabelos para deixá-los desse jeito, que eu devia gastar

uma fortuna. Falou que a filha dela tinha bundinha de negro, sabe, uns termos assim. Eu ficava olhando assim, por que falam isso comigo? Eu não gostei das palavras que ouvi, mas eu nada falei, não a deixei falando (Nicéa Quintino Amauro, 2023).

Gomes (2006) aponta que os cabelos são elementos importantes na composição da estética feminina preta. Os cabelos da mulher preta, vistos como cabelos (ruins duros, sarará) são camadas do racismo. A desvalorização atribuída aos cabelos da mulher preta e a supervalorização concedida aos cabelos de mulher branca, fazem a mulher preta viver verdadeiros conflitos/tormentos que não se constituem simplesmente em aceitar ou não os cabelos, passam pela rejeição, ou aceitação do corpo, incluindo os cabelos. A libertação emocional e cognitiva dos velhos padrões estéticos, que produzem hierarquização de grupos de mulheres, será desconstruída a partir do reforço da “identidade”. A luta contra os padrões impostos e o racismo são lutas coletivas, nenhuma mulher deve enfrentá-las sozinha.

Atuações e contribuições acadêmicas e intelectuais das docentes nos programas pós-graduação

As informações inseridas no currículo *lattes* do profissional revelam que tipo de profissional ele se tornou, quais cargos ocupou. Indica, pontualmente, aspectos importantes sobre a carreira profissional e acadêmica, no entanto, não explicita como foi a construção das carreiras: percalços e sofrimento, nem informa como foram os investimentos pessoais das pessoas na construção das carreiras profissionais.

Ao analisar o currículo *lattes*, observam-se limitações enquanto documentos para análise de um profissional, pois corre-se o risco de o documento não estar atualizado. Embora tenha consciência dessas limitações dos currículos *lattes*, foram consideradas para análise as informações dos últimos 5 anos das 4 docentes. Para extrair os dados dos currículos *lattes* das docentes, foi usado um roteiro previamente

elaborado. Posteriormente, foi construída uma tabela para inserir as informações extraídas dos Currículos *Lattes*.

Das informações do Currículo Lattes de cada docente, nos interessava conhecer suas produções e fazeres acadêmicos. Assim, foram extraídas dos currículos lattes as produções de grande alcance nacionais e internacionais, tais como projetos de pesquisas nos quais os resultados são publicados em revistas científicas de grande alcance e circulação nacional e internacional. Também foram acrescentadas informações sobre produções relevantes, como produções de livros, capítulos de livros que circulam nas academias como fonte de leituras.

Tabela 2. Trabalhos acadêmicos que abordam as temáticas raciais

Modalidade	Profa. Dra. Nicéa Quintino Amauro	Profa. Dra. Nair de Franca	Profa. Dra. Enedina Alves Marques	Profa. Dra. Eliza Maria Ferreira Veras Silva
Trabalho em final de graduação				Representatividade negra no Ensino de química: utilizando jogo memória para dar visibilidade aos química negros e as químicas negras presentes na histó- ria da química. A Estética Do Ca- belo: Das Vivências Ao Aprendizado De Ciências
Projeto e iniciação científica				Ensaio sobre o perfil dos estudantes retidos na disciplina de

				química geral da UFV: Os processos de reprovação e retenção se articulam com os grupos sociais historicamente excluídos da educação, como os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência ou as populações LGBTQIA+?.
Projeto de Extensão				Negros na - Universidade. Vivência e desafios em meio a comunidade acadêmica. Trajetórias das mulheres negras Acadêmicas nas ciências da natureza. O Eu, o Outro e a Comunidade: Oficinas culturais para o fortalecimento da identidade pessoal positiva, do reconhecimento das diversidades estética, étnico-raciais e da

				consciência negra na educação infantil. A trajetória da mulher negra e acadêmica de ciências da natureza
Orientação de mestrado com temática racial	Capacidade de Limpeza dos Cabelos com Diferentes Surfactantes e Danos Causados por Lavagens Cotidianas			
Orientou Capítulo de livro				Representatividade negra no ensino de química: utilizando do jogo da memória para dar visibilidade aos químicos negros e as químicas negras presentes na história da química.
Outros envolvimento com a temáticas raciais		Livro “Eu, menina preta”	Participação em bancas de heteroidentificação do campus onde é professora	

Fonte: Jaime Augusto de Jesus (2023)

Na tabela acima, é possível perceber que as docentes da pesquisa, de algum modo, dialogam com as questões raciais. Isso mostra o quão é importante a atuação dessas mulheres nos departamentos de Ciências Exatas e da Terra nas universidades públicas, as quais constroem carreiras docentes. Encontrar abertura para inserir discussões raciais em áreas tão pragmáticas quanto à Química é um desafio e uma conquista. Nas Ciências Exatas e da Terra, dão poucas aberturas para discussões sobre as questões raciais. O pragmatismo das ciências ditas duras impõe aos estudantes e pesquisadores outras demandas que não passam pelas questões raciais. Dificilmente, há, nas grandes áreas de ciências duras, linhas de pesquisa que contemplem temáticas que incluem questões ligadas à raça/cor.

Nas áreas nas quais as docentes pesquisadas lecionam e pesquisam, existem dificuldades para inserir temáticas raciais. Quando há algum interesse sobre as temáticas envolvendo questões raciais, parte dos (as) estudantes que entram nas universidades traz histórias individuais e coletivas de opressões e outras realidades que precisam ser consideradas ao construir conhecimentos científicos sobre as temáticas raciais. A professora Nicéa Quintino Amauro orientou uma estudante de Mestrado sobre cabelos em 2019.

Uma estudante me procurou porque queria fazer mestrado na área de cabelos e essa área não é minha, minha área é magnetismo molecular. Só que eu resolvi entrar nessa área porque a gente ficou amiga. Ela estava no último semestre na faculdade e resolveu fazer o mestrado comigo porque acatei a ideia dela de trabalhar com cabelos. Já que no Departamento de Química ninguém tinha feito isso antes. A pesquisa era avaliar os danos causados nos cabelos usando xampus normais, se os xampus do tipo *Low Poo* ou *No Poo* sem surfactantes, sem Lauril sulfato de sódio que causaria danos aos cabelos. Pesquisamos, vimos que de fato o Lauril causa danos aos cabelos. Ele abre as fibras capilares, descobrimos também que os produtos que contêm silicones aderem muito aos cabelos e acabam prejudicando-os. Então esse foi um achado da pesquisa - que produtos com silicone também não são bons, mas a gente usa

para fazer chapinhas. As moças usam para selarem os cabelos, mas são péssimos, com o tempo o cabelo fica ensebado. O produto não sai das fibras capilares, então acaba com os cabelos quebram, ressecam. Foi essa pesquisa que a gente fez (...) conversamos sobre os aspectos das influências dos cabelos na vida das pessoas de cor negra, porém bem de leve. Não víamos esses tipos de cabelos crespos nos espaços. Ela, inclusive, não conseguiu convencer a mãe a abandonar o secador de cabelos. A mim ela conseguiu! (Nicéa Quintino Amauro, 2023).

Constata, conforme a tabela 2, que todas as professoras/pesquisadoras desta pesquisa se envolvem com temáticas raciais, umas envolvem-se mais e outras menos, porém isso não as tornam alheias às discussões. Conforme o quadro acima, a profa. Dra. Eliza Maria Ferreira Veras da Silva desenvolveu trabalhos com as temáticas raciais: orientou 2 Trabalho de Conclusão de Curso, 1 projeto de iniciação científica, 4 projetos de extensão universitária, 1 coordenação de capítulos de livro. Ao todo, foram 8 ações que discutiram diretamente sobre questões raciais. As três Profas. Dra. Nicéa Quintino Amauro 1(uma) Orientação de mestrado com temática racial, Profa. Dra. Nair de Franca, outros envolvimento com a temáticas raciais (publicação de 1 livro de literatura afrobrasileira) e Profa. Dra. Enedina Alves Marques Outros envolvimento com as temáticas raciais – (Participação em bancas de heteroidentificação do campus onde é professora).

Talvez o volume de trabalho com as temáticas raciais desenvolvidos pela docente Eliza, deve ao fato da Universidade Federal-A a qual a docente pertence, tenha avançado consideravelmente com as políticas internas de inclusão racial e implementação das leis de reservas de vagas para estudantes e docentes negros, a Lei 12.711 de 29/08/2012 em seu artigo 3º prever reservas de vagas aos estudantes autodeclarados negros, isto é, estudantes pretos, pardos e indígenas conforme IBGE e estudantes e quilombolas, a Lei 12.990 de 09/2014 prevê a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais aos candidatos (as) aos cargos docentes

negros e negras. Essa Lei abrange também os candidatos aos cargos docentes nas Universidades Públicas e Instituições ligadas à União.

A professora Nair de França Araújo desenvolve trabalhos e produção de textos sobre temática racial externos à academia. No final do ano de 2023, lançou o seu livro autobiográfico: “Eu, menina preta”. A professora citada acima não participou enquanto estudante e nem desenvolveu nenhum projeto de extensão envolvendo a questão racial, ela colaborou em um projeto social assim que concluiu o curso de graduação em Química. Vale lembrar que, a partir da literatura, demarcou uma escrita antirracista.

Enedina Alves Marques Teixeira, apesar de discutir a temática racial, não desenvolve projeto de pesquisa e nem de extensão que envolvam temáticas raciais. Aponta haver uma preocupação de seus pares com a temática racial. Sua fala indica haver trabalhos pontuais com alunos e funcionários e que há disciplina na área de Humanas que aborda as temáticas raciais. Deve-se considerar que, os simples fatos de alguns estudantes que cursaram disciplinas na área de humanas, não quer dizer que os professores fazem a discussão sobre temáticas raciais. Geralmente, na minha disciplina, por ser de exatas, acabo não abordando (questão racial), mas sei que alguns estudantes fazem disciplinas na área de humanas. [...] A gente de alguma forma percebe que existe um trabalho [sobre discussões de igualdade racial], tem grupos de professores na extensão [que discute]. Para funcionários e técnicos costuma ter palestras (Enedina Alves Marques, Teixeiras, 2023).

Considerações finais

As análises das entrevistas permitiram a compreensão dos investimentos escolares e acadêmicos feitos por elas para construções de carreiras profissionais de sucesso. Mesmo situadas na avenida da interseccionalidade gênero/raça, elaboraram estratégias para enfrentamento e vencimento das opressões interseccionais, e fizeram mobilidade social e econômica, construíram carreiras escolares longevas chegando aos níveis de pós-doutorado em áreas das ciências exatas como a Química; área de difícil acesso à população negra, sobretudo para mulher.

No que diz respeito ao levantamento das informações do currículo lattes, a pesquisa evidenciou que, mesmo em contextos adversos, as docentes ministrando aulas e pesquisando em áreas de exatas e pragmáticas como Química, as 4 docentes direta ou estão indiretamente envolvidas em temáticas raciais dentro das quatro universidades públicas pesquisadas.

Ficou evidente que as 4 mulheres têm compreensão dos lugares que ocupam na engrenagem universitária. Elas compreendem a relevância dos seus trabalhos para as ciências e a importância da resistência e enfrentamento ao racismo. Elas lidam sempre com o racismo individual e institucional e, constantemente, têm que responder aos conflitos que acontecem por causa dele. As docentes têm consciência do legado que estão construindo, uma universidade inclusiva para as futuras gerações.

Referências

ALENCAR, A. E. V. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior.

Revista de Antropologia, v. 64, p. 1-22, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ra/a/nmvFzGj6T93fNv77dVs3dgR/>.

Acesso em: 31 mar. 2024.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 112-143,.

BUENO, W. de C.; ANJOS, J. C. dos. Da interseccionalidade à encruzilhada: Operações epistêmicas de mulheres negras nas universidades brasileiras. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 359–369, 2021. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/40200>

.Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília. DF. 29 de agosto.2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 de out. de 2025.

BRASIL. **Lei n.12.990 de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União: Brasília, DF. 9 de julho 2014. disponível em: <https://www.gov.br/lnccl/pt-br/concurso-lnccl-2023-1/lei-12-990-2014.pdf/view> . Acesso em: 9 de mai. de 2023

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/>. Acesso 03 de abril 2023.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. In.: CARNEIRO, S. **Dispositivo de Racialidade:** a construção do outro como não, como fundamento do não ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Autêntica Editora, 2006.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.).

Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2013. Cap.14, p.413-435.

Disponível em:

<https://temascontemporaneosdotorg.files.wordpress.com/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p.238.

SANTOS, I. A. A. dos. **O racismo Institucional.** In. SANTOS, I. A. A. dos. (Org.). Direitos Humanos e práticas de racismo. Brasília: Editora Câmara, 2017. Cap 1, p.21-35.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: PERSPECTIVA HISTÓRICA?

Karen Laíssa Marcílio Ferreira¹

Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

Bárbara Lima Giardini³

Introdução

A formação docente no Brasil tem origem no período colonial, inicialmente ligada à catequese jesuítica e depois ao Estado, sem um projeto claro de profissionalização. Desde as Escolas Normais do século XIX até o curso de Pedagogia em 1939, a formação de professores das séries iniciais enfrentou tensões pedagógicas e falta de reconhecimento da complexidade da prática docente. No caso do professor alfabetizador, a situação é ainda mais desafiadora, pois não há uma formação específica para essa função, que historicamente foi incorporada à formação geral dos professores das séries iniciais.

A formação de professores para as séries iniciais e alfabetização teve início nas Escolas Normais do período imperial, mas ganhou destaque com o movimento escolanovista e as reformas educacionais do século XX. Essas iniciativas valorizaram a docência como eixo central da Pedagogia e buscaram sistematizar saberes específicos. No entanto, autores como Saviani (1982), Gatti (2010) e Soares e Bettega (2008), apontam contradições entre o discurso legal e a prática formativa, marcadas por currículos fragmentados, dicotomias entre teoria e prática e enfoques tecnicistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 indicaram avanços na unificação da formação

¹Mestrado em Educação, PPGE/ UFV. Professora substituta do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: karen.ferreira@ufv.br;

² Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: avalente@ufv.br

³ Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: barbara.giardini@ufv.br

docente, mas foram seguidas por retrocessos nas políticas de 2019, centradas em competências e resultados.

Nesse percurso, observam-se disputas entre dois paradigmas: de um lado, um projeto de formação crítica e reflexiva, que reconhece o professor como intelectual da educação; de outro, uma abordagem funcionalista e prescritiva, que reduz a docência a um conjunto de técnicas voltadas à obtenção de resultados padronizados. A alfabetização, como um dos componentes de grande centralidade na prática do pedagogo professor, ficou à margem dessas diretrizes, sem definições claras de conteúdo, metodologia ou tempo formativo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo compreender, com base nos marcos legais e históricos, como se deu a construção da formação do professor alfabetizador no Brasil, evidenciando as contradições e lacunas que permeiam essa trajetória. Pretende-se, assim, compreender como os distintos projetos políticos e pedagógicos influenciaram a organização curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente quanto à alfabetização, e, ainda, apontar possíveis caminhos para o fortalecimento da identidade profissional e valorização do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Origens históricas da docência no Brasil e a organização da formação docente: da Colônia ao Império

No Brasil, o início da atividade docente foi anterior à formalização e estatização das escolas ou programas de formação profissional, remontando a 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, ainda no Brasil Colônia. Nesse período, a Companhia de Jesus já desenvolvia processos de ensino e aprendizagem com os povos originários com o principal objetivo de catequizá-los. Ao analisar a obra

de Padre Serafim Leite⁴, Ribeiro (1993) pontua alguns registros que evidenciam a sistematização do ensino jesuítico: i) com a criação de escolas de ler e escrever; ii) no ensino sistematizado através das classes de latim, humanidades e teatro, nos cursos de artes, filosofia, matemática e física, bem como na ênfase na disciplina escolar; iii) na elaboração de programas catequéticos voltados aos indígenas ; e iv) na tentativa (frustrada) de criação de uma Universidade na Bahia, em 1686.

A prática educativa jesuítica no Brasil colonial foi guiada pelo *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus de 1599, que organizava conteúdos, métodos e rotinas escolares. O ensino da leitura e escrita estava vinculado à catequese, baseado em cópia e memorização. O ensino secundário seguia o curso de Humanidades, também estruturado pelo plano. Com apoio da Coroa Portuguesa, os jesuítas fundaram escolas que deram origem à organização escolar no país. Com o tempo, a catequese se transformou em um projeto voltado à formação das elites coloniais e sacerdotes, excluindo grande parte da população da escolarização e perpetuando desigualdades sociais (Storck, 2016; Ribeiro, 1993).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passou ao controle do Estado, que instituiu as Aulas Régias. A formação secundária, antes organizada pelo *Ratio Studiorum*, foi fragmentada em disciplinas isoladas e desvinculada da Igreja. Apesar da laicização, o ensino manteve métodos autoritários e não estruturou uma formação docente sistemática. Essa reorganização foi vista como um retrocesso pedagógico, com efeitos que perduram, já que a educação continuou voltada aos interesses estatais, conforme apontam Ribeiro (1993) e Albuquerque (2002).

Em relação ao professorado, ocorre alguma substituição dos professores religiosos por professores laicos (NÓVOA, 1995), mas

⁴Padre Serafim Leite (1890–1969) um dos principais historiadores da Companhia de Jesus no Brasil. Sua obra reúne e sistematiza extensa documentação histórica, especialmente cartas de missionários como Manuel da Nóbrega e Antônio Vieira, muitas delas inéditas até então. Os registros organizados por Leite permitem compreender em detalhe a atuação jesuítica na criação e funcionamento das primeiras escolas do período colonial (Ribeiro, 1993).

ainda assim “eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas” (Ribeiro, p. 16, 1993). Nóvoa (1995) assevera, portanto, que, apesar da mudança imposta pela expulsão dos jesuítas, não ocorreram grandes modificações nas normas, nos valores e nos modelos atrelados à figura do professor, que ainda muito se aproximava da figura do padre. Nessa origem se ancora, também, a visão social que perdurou por muitos anos de que a docência é um sacerdócio ou ofício que deve ser exercido por amor e com devoção missionária.

Ribeiro (1993), ao remontar os acontecimentos procedentes à reforma de Pombal, relata que um descaso com a educação primária, se estende por quase todo o período, a exemplo da chegada da Corte em 1808. Essa traz avanços para o ensino superior e para a vida cultural, mas não promove grandes mudanças na estrutura do ensino primário, uma vez que se prioriza a formação das elites e de quadros administrativos.

A Constituição de 1824 representou um avanço ao garantir instrução primária gratuita e prever a criação de instituições de ensino no Império do Brasil, embora sem detalhar responsabilidades. Em 1827, a Lei de 15 de outubro estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras, padronizou o currículo com conteúdos básicos e adotou o ensino mútuo como método. Também previu escolas para meninas, com currículo mais limitado e voltado à economia doméstica. A lei regulamentou ainda a seleção e remuneração de professores por meio de exame público (Brasil, 1824; Brasil, 1827).

A Lei de 1827 não foi efetivamente implementada, levando o governo a editar um decreto em 1836 para enfrentar o abandono das escolas de primeiras letras. Esse decreto criou um sistema de direção e inspeção escolar, com diretores responsáveis por visitas, relatórios, padronização de materiais e controle da frequência e exames. Apesar de outros marcos legais, o ensino primário permaneceu pouco valorizado e com estrutura praticamente inalterada até as reformas da Escola Nova, um século depois (Brasil, 1836).

Em 1834, com o Ato Adicional, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário é descentralizada, passando ao encargo das províncias, enquanto ao poder central coube a responsabilidade pelo ensino superior. Por falta de recursos, as províncias não puderam cumprir esse encargo e o abandono dos níveis primário e secundário abriu espaço ao ensino particular, acentuando a seletividade e o elitismo do ensino (Ribeiro, 1993). Nesse período do Império, o currículo no ensino secundário aprofundava seu caráter humanista e foco na preparação para o ensino superior, esse concentrado nas áreas Militar, do Direito e da Medicina (Ribeiro, 1993).

Após o Ato Adicional de 1834, iniciou-se no Brasil imperial a organização das Escolas Normais para formação de professores das primeiras letras. A primeira foi criada em 1835, na capital da Província do Rio de Janeiro, com o objetivo de capacitar docentes do ensino primário, inclusive os já atuantes sem formação adequada. O currículo incluía leitura e escrita pelo método lancasteriano, matemática, língua portuguesa, geografia e moral cristã. Os requisitos de ingresso eram simples, e a formação se baseava no ensino mútuo, conforme a Lei de 1827. Com o tempo, as Escolas Normais se consolidaram como estruturas profissionalizantes, dividindo espaço com a formação universitária (Tanuri, 2000)

Historicamente, a função docente no Brasil surgiu como uma atividade secundária, exercida por padres ou leigos sem formação institucionalizada. A formação específica do professor alfabetizador não existia nesse período, mas a alfabetização já ocupava um papel central na prática docente. O ensino da leitura e escrita teve origem na catequese jesuítica e, mais tarde, foi assumido pelo Estado, ainda que limitadamente. Mesmo antes da profissionalização formal, o ensino das primeiras letras já estruturava a identidade do professor no país (Nóvoa, 1995; Mortatti, 2019).

Gênese e marcos legais da formação do professor das primeiras letras – o professor alfabetizador

Com a Proclamação da República, em 1889, surgiu a necessidade de reorganizar a instrução pública conforme os novos ideais políticos e sociais. Reformas educacionais foram propostas para modernizar o ensino, incluindo disciplinas científicas e valorizando aspectos práticos e literários. No entanto, muitas dessas iniciativas não se concretizaram devido à falta de estrutura e apoio político. A expansão educacional ocorreu principalmente no ensino secundário privado, enquanto o ensino público enfrentou redução de escolas e matrículas, mantendo uma qualidade insuficiente e com lacunas persistentes (Mortatti, 2019; Ribeiro, 1993).

Nessa perspectiva, a instrução pública naquele período continuava em decadência e, nas primeiras décadas do século XX, o cenário social e econômico, marcado pela urbanização crescente, a industrialização inicial, a ascensão da classe média urbana, e demandas sociais por maior escolarização, viu surgir um movimento reformador, o movimento Escola Nova. Tal movimento tensiona os limites da pedagogia tradicional⁵, que estruturou a educação nos períodos anteriores, com um caráter conteudista e disciplinar, centrada na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno permanecia exercendo posição passiva na assimilação dos conteúdos.

A tendência reformadora da educação, influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, valorizava a experiência e a individualidade do aluno. No Brasil, essa perspectiva se consolidou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propôs a renovação do ensino e denunciou o analfabetismo. O documento defendia uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral do

⁵ Corrente pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, disciplina rígida e centralidade da figura do professor. LIBÂNEO. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

indivíduo e no papel ativo do aluno, com o professor atuando como mediador do processo de aprendizagem (Ribeiro, 1993, p. 19).

Para além da questão dos métodos e conteúdos, dentre as propostas do documento, também estava a defesa por uma educação vinculada à democracia, formadora de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, organizada por uma gestão democrática com participação dos municípios e estados, combatendo a centralização autoritária. Uma educação como direito de todos, preconizando que a instrução deveria ser gratuita, obrigatória, laica e sob responsabilidade do Estado, desenvolvida em uma escola pública e única, visando a superação da fragmentação entre escolas de elite e escolas populares, propondo um sistema nacional unificado.

Ao analisar os impactos da reforma e do discurso escolanovista no cenário educacional brasileiro, tomando como base a questão do analfabetismo e marginalidade escolar ainda muito expressivos, Saviani (1982) denuncia que esse ideário serviu também como um mecanismo de recomposição hegemônica. Isso porque a qualidade educacional foi direcionada às elites, enquanto à escola pública, restrita e limitada, materialmente, atravessada pelas desigualdades sociais, coube somente o ideal de democratização, sem a correspondente materialização em estrutura e políticas. Dessa forma, o ideal preconizado de democratizar uma escola de qualidade para todos não foi plenamente atendido, sobretudo para as camadas menos abastadas.

Saviani (1982) denuncia que, apesar de o “modelo” escolanovista ter se difundido nas cabeças dos educadores brasileiros, a organização dos sistemas pouco se alterou. E essa incorporação, de certa forma superficial, acabou por gerar o afrouxamento da disciplina escolar e o descuido com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o ensino das camadas populares e aperfeiçoando o ensino destinado às elites.

Nesse cenário, a formação do professor alfabetizador manteve-se subordinada ao modelo funcionalista e técnico que marcou o início da institucionalização da docência no período da primeira República. Conforme analisa Mortatti (2019, p. 100), ainda que o termo

“alfabetizador” não fosse utilizado, “ensinar a ler e escrever era das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação”. A autora aponta os saberes necessários a esse professor, conforme elenca:

Enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização (Mortatti, 2019, p. 100).

As reformas de inspiração escolanovista, embora propusessem uma reconfiguração do papel docente, mantiveram essa abordagem nos cursos normais. Tal fato impediu uma real valorização ou especialização do professor alfabetizador, especialmente nas escolas públicas destinadas às camadas populares. Assim, enquanto se discursava sobre a democratização do ensino, a formação do alfabetizador seguia marcada por lacunas pedagógicas e estruturais.

Ainda que os ideais da Escola Nova não tenham sido alcançados em sua totalidade no contexto da educação pública, o movimento trouxe impactos significativos para a formação docente, sobretudo do professor primário. Entre eles, destacava-se a valorização profissional, com exigência de formação específica, melhores condições de trabalho e salários dignos, além da proposta de um sistema educacional articulado entre os diferentes níveis de ensino. Essas ideias repercutiram na antiga Escola Normal, destinada à formação de professores primários, e encontraram eco em reformas dos anos 1930. No Distrito Federal, a reforma conduzida por Anísio Teixeira (Decreto nº. 3.810/1932) transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, modelo que inspirou São Paulo. Então, em 1933, a Escola Normal Caetano de Campos foi reorganizada como Instituto de Educação, voltada para a concretização dos objetivos do Manifesto dos Pioneiros (Mortatti, 2019; Tanuri, 2000).

Nas palavras de Mortatti (2019, p. 97), o estado de São Paulo funcionou como um polo difusor, sobretudo no que se refere à “importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita, assim como à formação do professor responsável por esse ensino” no modelo desenvolvido nesse estado. Inclusive, São Paulo se tornou referência para os demais estados, sendo que a “Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação teórica e prática de uma ‘elite’ de professores primários, inclusive dos já em exercício, mas não habilitados – os alunos-mestres” (Mortatti, 2019, p. 97).

Conforme explicita a autora, a partir desse modelo foi possível contemplar a formação do professor alfabetizador de forma sistematizada “através do estudo de culturas gerais e um saber docente especializado”. Como analisa, esse novo “projeto” de formação se desdobrava em várias iniciativas correlatas: criação dos grupos escolares, do serviço de inspeção escolar, dos jardins de infância, bem como a veiculação de orientações pedagógicas em documentos oficiais, revistas e palestras. O intuito era “difundir o método analítico para o ensino da leitura (e escrita), diretamente relacionado com a excelência dos ideais republicanos” (Mortatti, 2019, p. 97).

Assim, vale ressaltar que, nessa lógica, o alfabetizador era preparado sobretudo para aplicar técnicas e métodos prescritos, com pouca margem para a reflexão crítica sobre o processo educativo ou sobre a realidade social dos estudantes. Sendo assim, havia nesse momento, uma sistematização da formação, porém pensada como estratégia de consolidação ideológica e modernização simbólica, reafirmando o papel do alfabetizador como transmissor de valores e técnicas, e não como sujeito autônomo de sua prática.

As disputas no território da formação do professor alfabetizador: entre o Médio e Superior

Embora desde o início do século XX houvesse intenção de elevar a formação dos professores das séries iniciais ao nível

universitário, o curso Normal de nível médio permaneceu predominante por décadas. Reformas inspiradas pelo escolanovismo promoveram a integração dos Institutos de Educação às universidades, como ocorreu no Distrito Federal e em São Paulo. Esses movimentos deram origem aos estudos pedagógicos superiores no Brasil, mas também contribuíram para a desvalorização da área, já que muitos docentes foram transferidos diretamente das Escolas Normais para o ensino superior, sem formação universitária específica (Tanuri, 2000).

Em 1939, surgiu o curso de Pedagogia, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939. O curso nasceu com dupla finalidade, a formação de bacharéis (técnicos de educação) e licenciados para a docência nos cursos normais. Essa formação estava estruturada no esquema “3+1”, sendo, nos primeiros três anos, ministradas as disciplinas referentes ao bacharelado, e, no ano final, a disciplina de Didática (Tanuri, 2000; Gatti, 2010; Albuquerque, 2012). Cumpre destacar que essa criação não elevou imediatamente a formação do professor das séries iniciais ao nível superior. A formação para o magistério primário continuou ocorrendo majoritariamente no Ensino Normal.

Consagrando um padrão já em prática em vários estados, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) divide o Normal em dois ciclos, conforme descreve Tanuri:

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, somente acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de

professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (Tanuri, 2000, p. 75).

As mudanças trazidas pela Escola Normal, seja por influência da organização referência do estado de São Paulo, seja pelos efeitos da lei orgânica, conferiram um caráter profissionalizante, sistematizado e articulado à formação do professor das primeiras letras, demarcando o caráter específico dessa atuação, como aponta Mortatti (2020, p. 100):

Em relação direta com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Dentre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização.

Todavia, os movimentos supracitados evidenciam também a coexistência de dois modelos na formação do professor das primeiras letras. Carvalho (2013) critica o efeito dessa promessa de superação do Normal, pois teria sustentado, por anos, uma formação cada vez mais precária, já que “investir em uma instituição que ‘supostamente’ tenderia a desaparecer soava como um contrassenso” (Carvalho, 2013, p. 39).

A organização curricular do modelo 3+1 contribuiu para a dicotomia teoria–prática, ao separar três anos de conteúdos do bacharelado de um ano de Didática para a licenciatura. A didática cursada, à parte, ligava-se diretamente à tendência tradicional de

entendê-la como “conjunto de regras”, o que separava a teoria da prática (Albuquerque, 2012). Essa divisão também ressoava nos cursos Normais, nos quais historicamente predominou uma formação pouco articulada, muitas vezes centrada na prática e no método.

Nesse sentido, Brzezinski (1996 apud Arantes e Gebran, 2014) tece uma crítica à estruturação curricular do curso de Pedagogia. De acordo com a autora, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam - se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (2014, p. 281).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o debate sobre a formação docente passou à esfera federal, com a LDB nº 4.024/1961 delegando ao Conselho Federal de Educação a definição do currículo e duração do curso de Pedagogia. Embora mantivesse o modelo tradicional do Ensino Normal, a lei permitiu ajustes estaduais e incentivou a elevação gradual da formação. O Parecer CFE 251/62 estabeleceu o currículo mínimo e sinalizou os primeiros passos para a formação superior do professor primário. Já o Parecer CFE 252/69 formalizou habilitações e introduziu disciplinas práticas, ao mesmo tempo em que reforçou a divisão técnica do trabalho pedagógico, característica da orientação tecnicista da época.

Além disso, a lei reafirmou o modelo 3+1 presente nos anos anteriores. Ficaram estabelecidos conteúdos mínimos para o nível de bacharelado e para a licenciatura, como anteriormente, mas com a diferença de que, agora, além da disciplina de Didática, o ano complementar da licenciatura contava também com a disciplina de Prática de Ensino. Nesse sentido, continuou demarcada a dicotomia entre método e execução, prática e teoria. De acordo com Brzezinski (1996), o modelo não foi bem aceito pelos educadores, que consideravam essa organização curricular como uma forma de uniformizar todos os currículos ao redor do Brasil, sem respeitar a diversidade presente no país.

A conjuntura histórica pós 1964 intensificou ainda mais o caráter tecnicista da formação docente. Como observa Tanuri (1979), a

literatura educacional e os currículos passaram a privilegiar os aspectos internos da escola, voltados para a modernização instrumental da prática docente: planejamento, controle, avaliação de desempenho e utilização de novos recursos didáticos, então centrados nos audiovisuais. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, orientada pela Teoria do Capital Humano, em concordância com as demandas do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Nesse contexto, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico e amplia-se a formação de especialistas na administração e supervisão da escola, em detrimento de uma formação sólida para o magistério das séries iniciais.

Como desdobramento dos efeitos do Golpe, em 1968, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em razão da Lei nº 5.540/68. Arantes e Gebran (2014) relatam que, a partir dessa lei, foram fixadas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de dar outras providências. A lei trouxe também a exclusão do espaço do curso dentro dessas faculdades. O curso passou, então, a ser oferecido nas Faculdades de Educação, criadas por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, no sentido de atender à lei supracitada. É por meio deste parecer e desta resolução que ficaram estabelecidos o novo currículo mínimo e a duração do curso.

As mudanças curriculares abordadas nos documentos referem-se à extinção do bacharelado no esquema 3+1 e à definição de um novo currículo mínimo para o curso de Pedagogia, tornando obrigatória a disciplina de Didática. O parecer também reforçou a proposta de elevar a formação do professor primário ao nível superior, permitindo o exercício do magistério por formados em cursos mais curtos que incluíssem Metodologia e Prática do Ensino Primário. Essas medidas fundamentaram legalmente a futura remodelação dos cursos de Pedagogia nos anos 1980 e 1990, com foco na preparação para os anos iniciais da escolaridade (Tanuri, 2000).

Entretanto, as dicotomias permanecem salientadas nos documentos legais, ao serem formalmente estabelecidas as habilitações no currículo do curso. Essas são responsáveis pela formação do especialista em educação, profissional incumbido da supervisão, do planejamento e da administração educacional. A figura do especialista em educação permanece, portanto, nessa nova estrutura curricular.

Na década de 1970, a formação docente no Brasil tornou-se ainda mais tecnicista, sobretudo com a Lei 5.692/1971, que extinguiu gradualmente o curso Normal e criou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa mudança reduziu a formação do professor das séries iniciais a aspectos técnicos, alinhando-se ao projeto educacional da ditadura militar. A censura e o autoritarismo fragilizaram a formação do alfabetizador, subordinando seus saberes a critérios de eficiência. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a abertura política e críticas ao fracasso escolar, emergiu a abordagem construtivista, baseada nas pesquisas de Emília Ferreiro, que valorizou o processo de aprendizagem da criança e redefiniu a formação do professor alfabetizador (Mortatti, 2019).

Marcos legais e especificidades docentes da formação do professor alfabetizador: reflexões contemporâneas

Desde a criação do curso de Pedagogia, que tem na atualidade, principalmente, o foco na formação do professor das séries iniciais, diferentes reformas legais impactaram diretamente a formação docente. A LDB nº 9.394/1996 constituiu-se em um marco legal importante ao estabelecer que a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer em nível superior, mas sem consolidar o curso de Pedagogia como espaço exclusivo dessa preparação. Entretanto, no novo documento, a formação do especialista em educação deixou de ser responsabilidade unicamente do curso de Pedagogia, sendo possível, também, em nível de pós-graduação.

A atual LDB, nº 9.394/1996 abriu brechas para novos espaços para a formação dos professores da educação básica, a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os ISEs passaram a ofertar diversos cursos e programas, dentre eles o Curso Normal Superior, que permaneceu também responsável pela formação de educadores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, mesmo com as últimas modificações legais e as reestruturações do curso de Pedagogia, esse continuava a dividir um espaço formativo com o Curso Normal Superior.

Essa fragmentação foi alvo de críticas no campo educacional, sobretudo por enfraquecer a identidade do pedagogo e relativizar sua função social (Soares; Bettega, 2008), e, diante disso, o Ministério da Educação (MEC) solicitou às universidades propostas de novas Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, inclusive para o curso de Pedagogia. Em 1998, foi nomeada a primeira Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia, e nesse ínterim, se aglutinavam as manifestações em contraponto aos ISEs, lideradas por sindicatos, associações e demais entidades interessadas na questão da formação de professores.

A Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), também em 1998, por ocasião do seu IX Encontro Nacional, elaborou a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”. Posteriormente, em 1999, a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia se baseou nesse documento para redigir uma proposição de diretrizes do curso. Em ambos os documentos havia a defesa de que a formação de professores, tanto da educação básica quanto na superior, deveria ocorrer em nível universitário, e que, na organização curricular dessa formação, deveria ser considerada a docência como base para todos os profissionais da educação (Silva, 1999).

Levou anos até que o MEC encaminhasse a proposta da ANFOPE ao Conselho Nacional de Educação e somente após tramitação iniciada com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o CNE aprovou, em 2006, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

(Resolução CNE/CP nº 1/2006). Embora com alterações em relação à proposta original, o documento marcou a retomada da Pedagogia como eixo formador dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com o ensino médio, modalidade Normal. Os Institutos de Educação Superior deixaram de ser o espaço para a formação dos professores da educação básica, ficando essa a cargo do curso de Pedagogia e dos cursos de ensino médio, na modalidade Normal. Embora parecesse que se estava retornando ao modelo estabelecido anteriormente, o documento representou uma conquista ao firmar o curso de Pedagogia novamente como formador desses profissionais.

Foi por meio dessas DCNs que ocorreu a ruptura com os modelos curriculares presentes nos anos anteriores. O curso Normal Superior permaneceu nesse contexto como formador, assim como o curso de Pedagogia, entretanto ele deveria se adequar ao disposto nas DCNs. Além disso, no texto do Parecer CNE/CP nº 5/2005, não há menção às habilitações, ou seja, finalmente a formação se comprometeu de forma unificada com a característica da ampla atuação desse profissional. Para os estudiosos que, à época, analisaram o documento, este acabou por reduzir e simplificar a formação do pedagogo, principalmente no que diz respeito às suas funções. Como aponta Libâneo (2007) (apud Arantes e Gibran, 2014), o texto faz menção somente à docência, deixando de esclarecer e definir os diversos campos de atuação do pedagogo. Segundo o autor: Não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações⁶.

Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão etc. (art.64 da Lei nº. 9394/1996) em nível de pós-graduação, está inteiramente desconectado dos demais artigos, deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação

⁶ Cabe esclarecer que o texto não menciona o termo habilitações e nem outro equivalente.

deve ser efetuada também em cursos de graduação em Pedagogia (Libâneo, 2007, p. 33). Soares e Bettega (2008, p. 17) complementam que a alteração legal representou um “retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia, desde sua criação, luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação”. As autoras criticam principalmente a retirada da formação do pedagogo do curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP n.05/2005, deixando essa formação sob responsabilidade da pós-graduação. Soares e Bettega (2008) salientam que, apesar de tal exclusão ter sido revista posteriormente na Resolução CNE/CP n.001/2006, o pedagogo permaneceu gradativamente excluído da licenciatura.

Assim, para Soares e Bettega (2008), não foi considerada a formação de professores intelectuais, que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas. Deixa-se de lado, também, a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógico nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores.

Em relação às DCNs aprovadas em 2015, Gonçalves *et al.* (2020) asseveram que essas se estabeleceram em um cenário completamente diferente das de 2002. Tal fato, em sua maior medida, se deve à mudança de concepção nas políticas educacionais constituídas a partir do governo do então presidente Lula, que iniciou seu mandato em 2002, logo após a instauração da primeira resolução. Nesse contexto, a noção de competências perde força e as novas diretrizes se estabelecem em consonância com os movimentos da época, que defendiam a formação de professores numa perspectiva da valorização profissional. Por ser um documento fruto de um grande debate e articulação entre academia, universidades, sindicatos e professores da educação básica, essa Resolução foi recebida pelo meio educacional como uma grande conquista (Gonçalves *et al.*, 2020).

As DCNs de 2019 são também, assim como em 2015, um reflexo do contexto político vivenciado no país desde 2016. Nesse ano, ocorreu a destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo. Tal

episódio culminou, dentre outros retrocessos, novamente em uma mudança das perspectivas que orientam as políticas educacionais, bem como a formação de professores. Há um retorno, com toda a força, à, anteriormente abandonada, noção de competência como necessária à formação e atuação dos professores.

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, encaminhada pelo MEC ao CNE, em 2019, não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores, vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Australian Professional Standards for Teachers, 2018) (Gonçalves; Mota; Anadon; 2020, p. 366).

As novas diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, trazem, dentre outros elementos, definições acerca dos conhecimentos e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos futuros professores, bem como seus campos de atuação, tendo como base uma perspectiva de competências profissionais. A mesma resolução institui também a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece as competências gerais e específicas, diluídas em habilidades, que devem ser construídas pelos professores.

De acordo com o documento, esse processo será orientado por três eixos norteadores da formação inicial e continuada, sendo eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Faz-se necessário mencionar que a noção de competências, preconizada desde a década de 1990, nunca foi totalmente abandonada na constituição curricular tanto dos cursos de formação de professores quanto da educação básica. Inclusive, sempre

houve uma certa centralização nessa constituição, nunca como no contexto das atuais políticas, em que se delimita o que deve ser estudado especificamente em cada disciplina no decorrer dos anos escolares (Macedo, 2019).

No que se refere à formação no curso de Pedagogia, a Resolução apresenta alguns indicativos de retrocesso à questão da identidade do profissional e entra em conflito com as diretrizes específicas do curso estabelecidas em 2006. À época, as diretrizes romperam com a fragmentação da formação do pedagogo em habilitações, definindo que a formação desenvolvida no curso de Pedagogia “abrangerá, integralmente, a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (DCN, 2006, p. 6). Entretanto, conforme apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369), a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia. Ela faz referência ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) complementam a análise dizendo que essa nomenclatura não é utilizada para se referir a esses professores há muitos anos. É, de certa forma, incompreensível a utilização desses termos, que vão de encontro tanto com a LDB/96 quanto com as DCNs específicas do curso. O documento parece tentar recuperar a cisão na formação do pedagogo, separando a docência das demais funções exercidas por esse profissional.

Em se tratando dos saberes relativos à alfabetização, consta na BNC Formação, no quadro da dimensão do conhecimento profissional e, em seguida, na competência específica, os seguintes objetivos: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” e “demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que apoiem o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica

ministrada” (BRASIL, 2019, p. 15). Segundo as DCNs de 2019, para a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental, professores multidisciplinares da educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, faz-se necessário o conhecimento relativo a:

[...] alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (BRASIL, 2019, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 estabeleceram um prazo de dois a três anos para a adequação das instituições de ensino superior às novas delimitações. Desse modo, à época da defesa da dissertação que originou este capítulo, os cursos de licenciatura ainda se encontravam em processo de reorganização estrutural e curricular. De forma que é razoável supor que as instituições estavam ainda se adequando às mudanças estabelecidas. Todavia, nesse ínterim, novas diretrizes foram estabelecidas em um contexto de reforma das licenciaturas.

Destaca-se que a Resolução CNE/CP 4/2024, de maneira mais contundente, retoma a discussão sobre a integração entre formação específica e formação pedagógica, marcada, historicamente, desde a gênese das licenciaturas, por dicotomias. Diniz-Pereira, ao analisá-las, aponta para a histórica oportunidade de finalmente se superar o modelo fragmentado trazido pelo formato “3+1”, em que primeiro ocorria a formação nas disciplinas específicas e, posteriormente, isoladamente, a formação pedagógica, como já mencionado. O autor destaca que a proposta de parceria entre escola e universidades, desde o início da licenciatura, pode ser uma forma de superar a fragmentação entre formação e prática de ensino. Ao mesmo tempo, ele reconhece os desafios de implementação, entre os quais se destaca aquele que mais

dialoga com a questão central deste capítulo: a especificidade da formação do professor.

Talvez, de uma maneira um pouco menos explícita do que na Resolução 2/201910, as diretrizes atuais orientam para a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos ditos “específicos das áreas” e os conteúdos trabalhados na educação básica. [...] precisamos discutir seriamente as seguintes questões: quais os conhecimentos matemáticos necessários para a formação da/do professora/professor de matemática? Quais os conhecimentos geográficos necessários para a formação da/do professora/professor de geografia? Quais são os conhecimentos biológicos necessários a formação da/do professora/professor de biologia? [...] Os chamados “conteúdos específicos das áreas” geralmente não são questionados em contextos de reforma dos cursos de licenciatura. Há uma forte tendência de se repetir o que já se fazia anteriormente e isso resulta na reprodução de disciplinas de feições bacharelescas nas licenciaturas (Diniz-Pereira, p. 9, 2024).

Permanece pouco explicitada nas reformas a orientação sobre quais “conteúdos específicos” são necessários à docência na educação básica, o que é especialmente problemático no caso da formação do professor alfabetizador, uma vez que essa nunca fora tratada de forma específica. Nota-se, quando observada do ponto de vista normativo, que a formação no curso de Pedagogia permanece generalista como em sua origem, trazendo pouca ou nenhuma especificação sobre os saberes específicos para a atuação desse profissional. Ela permanece subsumida na formação do professor primário e dividindo espaço com os demais saberes e conhecimentos que o professor deve aprender para ensinar.

A falta de definição das especificidades do curso de Pedagogia dialoga com a sua dispersão disciplinar, causada pelo curto tempo de duração, diante das inúmeras atribuições estabelecidas pelas habilitações na licenciatura em Pedagogia, dentre outros fatores. Tal dispersão, segundo Gatti (2010), deu origem a um currículo bastante

fragmentado, pouco sólido, interferindo na formação do professor que atuará com alfabetização no ensino fundamental. Sua interferência, também, pode ser vista na constituição da identidade desse professor, que é alfabetizador, mas também é pedagogo, professor de matemática, professor de geografia, professor de ciências, etc.

Contrapondo-se a essa visão amplificada, Soares (1985) destaca que a prática da alfabetização possui uma especificidade e necessidade de grande preparo do professor, tendo em vista o fundamento de que essa formação leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização; que leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização; em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que leve o professor a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 1985, p. 24).

Nessa perspectiva, a formação necessária para alfabetizar abarca uma gama de conhecimentos teóricos que se articularão à prática docente do professor, no sentido de auxiliá-lo em uma atuação que contemple as diferentes facetas presentes no ensino-aprendizagem do processo de alfabetização. Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil, com o intuito de compreender como se dá a formação do professor alfabetizador, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) chegaram à conclusão de que, ao contrário do que indica Soares (1995), essa formação não abrange todas as facetas da alfabetização necessárias para uma atuação competente do professor alfabetizador.

Dessa forma, conclui-se que, embora a Resolução CNE/CP 4/2024 represente um avanço no horizonte de integração entre formação específica e pedagógica e na aproximação entre universidade e escola, persiste o desafio de definir e assegurar os saberes específicos do professor alfabetizador no currículo da Pedagogia, uma condição

indispensável para que as mudanças normativas se traduzam em qualidade formativa e impacto efetivo na prática docente.

Conclusão

Objetivou-se, neste capítulo, fazer uma retomada histórica da formação do professor alfabetizador, demonstrando que, embora tal formação demande saberes específicos, ela permanece generalista, mesmo nos tempos atuais. Percebe-se a falta de menção à preparação específica para esse professor, principalmente nas normativas que regulamentam as licenciaturas. Consideramos essencial examinar os processos históricos e os marcos legais da formação do professor alfabetizador, pois a construção da profissão docente se dá na confluência de diferentes fatores que se relacionam e se implicam.

A constituição da formação em Pedagogia foi permeada por disputas econômicas, políticas e populares, assumindo em vários momentos um caráter tecnicista, pautado na instrumentalização da formação e dos métodos. A dualidade entre formação em nível médio e superior persistiu por séculos, com lenta e desarticulada progressão da formação universitária. Essa, em seu cerne, marcada por um currículo fragmentado entre conteúdo, métodos e habilitações. As lacunas dessa formação ainda repercutem nas recentes diretrizes que orientam o curso de Pedagogia, que atualmente forma o professor alfabetizador.

Desde as origens jesuíticas até o período imperial, a docência no Brasil foi marcada por continuidades e mudanças que mantiveram a alfabetização como função central, mas subordinada a projetos de poder. Inicialmente ligada à catequese e *ao Ratio Studiorum*, e depois à estatização pombalina, o ensino primário teve pouca valorização frente ao ensino secundário. As Escolas Normais, de 1835, iniciaram uma profissionalização incipiente, ainda baseada no método mútuo. A identidade docente se consolidou como um ofício secundário, sem formação institucionalizada, embora o ensino das primeiras letras já estruturasse a prática do professor.

É no período republicano que a formação de professores ganha contornos mais expressivos, principalmente sob a bandeira da modernização do escolanovismo. As reformas de Anísio Teixeira e a difusão paulista via Institutos de Educação sistematizam a formação do professor das primeiras letras nas escolas normais, ancorando-a em fundamentos da Escola Nova, em exames (como os testes ABC) e em métodos mistos/analíticos de leitura e escrita. Todavia, como alerta Saviani (2009), tal renovação operou também como recomposição hegemônica para as elites, mantendo assimetrias entre escolas modelos e escola pública. Desse modo, a identidade do alfabetizador ganha contornos legais e curriculares mais nítidos, mas permanece funcionalista e prescritiva, centrada na aplicação de técnicas e com baixa densidade de reflexão crítica sobre a prática e o contexto social, deixando abertas as tensões que atravessarão as décadas seguintes. As Escolas Normais surgidas nesse momento foram, por muito tempo, as responsáveis exclusivas pela formação do professor das primeiras letras.

O período abordado revela a disputa entre os níveis médio e superior como lócus formativo do professor alfabetizador. Apesar de avanços institucionais como a criação do curso de Pedagogia e reformas legais, consolidou-se uma formação dividida entre aspectos disciplinares e pedagógicos, marcada por especializações tecnicistas e pelo esquema “3+1”. A formação em nível médio persistiu, mas foi progressivamente desvalorizada, sem universalização da formação superior para as séries iniciais. A década de 1970 intensificou o viés técnico-instrumental, subordinando os saberes do alfabetizador à lógica da eficiência. Somente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a psicogênese da língua escrita, surgiu uma perspectiva construtivista que valorizou os processos de aprendizagem e abriu caminho para uma formação crítica do professor alfabetizador.

As disputas entre o curso Normal/HEM e o curso de Pedagogia marcaram a trajetória da formação docente, com avanços na definição da formação superior, mas pouca atenção à especificidade da alfabetização. A LDB/1996 elevou exigências, mas manteve tensões na

identidade do pedagogo. A ANFOPE impulsionou as DCNs/2006, que recentraram a Pedagogia como eixo formador. Em 2019, a BNC-Formação retomou a lógica das competências, redefinindo saberes e resultados na alfabetização. Já a Resolução CNE/CP 4/2024 propõe integrar formação específica e pedagógica, aproximando universidade e escola, embora ainda falte clareza sobre a formação do alfabetizador, que exige preparo aprofundado e articulado com a educação básica.

Defende-se, portanto, que a formação para alfabetizar envolve um conjunto articulado de conhecimentos teóricos e práticos, capazes de subsidiar uma atuação docente que considere as múltiplas facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil, com o intuito de compreender como se dá tal preparação, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) chegaram à conclusão de que, ao contrário do que indica Soares (1995), essa formação não abrange todas as facetas necessárias para uma atuação competente na alfabetização. Nesse sentido, recomenda-se o fortalecimento dessa dimensão formativa a partir das orientações da BNCC-Formação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que norteiam a organização dos cursos e podem contribuir para a superação das lacunas identificadas.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. *Educação: Teorias e Práticas*, v. 2, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7548/7548.PDF>
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e a formação de professores: aproximações e distanciamentos entre teoria e prática. *Revista HOLOS*, v. 30, n. 2, p. 197-208, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>

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.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império.” Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823.** Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método de ensino mútuo, para instrução das corporações militares. Disponível em:
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anterioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-norma-pe.html

BRASIL (Distrito Federal). **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do “Jornal do Brasil”, 1932. Disponível em:
https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=at_legisl&pagfis=232

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Seção 1, 6 abr. 1939. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** “Lei Orgânica do Ensino Normal”. Diário Oficial da União, Seção 1, 4 jan. 1946. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei n.º 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.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12ago. 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (licenciaturas etc.). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização no curso de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126–1147, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/cartaxo-smaniotto-fontana.pdf>.

DINIZ P., J. E. Aqui jaz o “3+1”: a Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e909/422>. Acesso em: 25 set. 2025.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>.

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. 2, p. 360–379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/115>.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>. Acesso em: 26 set. 2025.

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008). In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 93–106. DOI: 10.7475/9788595463394.0007. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0007>. Acesso em: 26 set. 2025.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intr_o.

SILVA, C. S.B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 19–24, fev. 1985.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas públicas de formação docente e a ação pedagógica no ensino superior. In: **Seminário da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** – Redestrado, 7, 2008. Anais... Buenos Aires: Redestrado, 2008.

STORCK, J. B. **Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna**. História da Educação, v. 20, n. 48, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/57630>

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61–88, maio/ago. 2000.

SOBRE OS AUTORES

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio de doutoramento na Universidade do Porto (UP), Portugal. Pós-doutora pela Universidade do Porto e pela FaE/UFMG. Professora Titular do Departamento de Educação da UFV. Coordenadora do Programa de pós-graduação em Educação-PPGE- UFV. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas FORMEPE-UFV. Áreas de interesse: Formação de professores; Aprendizagem e saberes da docência; Processos de socialização profissional; Avaliação em Educação; Trabalho e Condições de Trabalho Docente; Pesquisa qualitativa, pesquisa narrativa e estudos autobiográficos.

E-mail: avalente@ufv.br

Augusto César Castro Ribeiro

Graduado em Engenharia de Computação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG, 2016) e licenciado em Matemática e mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2020). Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV) e do Núcleo de Especialização em Robótica (NERO/UFV). Professor efetivo das redes estadual e municipal de Viçosa MG. Atuou em sua formação no programa Residência Pedagógica, no projeto Artes e Ofícios e fez parte do projeto de extensão “Rumo às Tecnologias Assistivas: a deficiência em foco no cinema”. Seus temas de interesse são Tecnologias Digitais, Robótica Educacional, Formação de professores, Educação e Educação Matemática. Email: augusto.ribeiro@ufv.br

Barbara Lima Giardini

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE) - UFV. Professora de Didática Geral na UFV. Áreas de interesse: Formação de Professores e Política Educacional. E-mail: barbara.giardini@ufv.br

Bethania Medeiros Geremias

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua formação inclui Doutorado e Mestrado em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC), Mestrado em Sciences de l'éducation na Université de Nantes (França) e Pós-Doutorado em Ensino de Ciências na UESC, além de Doutorado Sanduíche na Université de Dijon (França). As áreas centrais de sua atuação são Inteligências Artificiais e TDIC na Educação, Formação de Professores (incluindo EAD) e Ensino de Ciências e Tecnologias (Educação CTS). É líder do Grupo de Pesquisa CNPq TECIDO e membra do Coletivo de Mulheres em Rede. E-mail: bmgeremias@ufv.br

Dielle Cruz da Costa

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2023). Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). Email: diellecosta1@gmail.com

Elaine Regina do Carmo

Graduada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Viçosa – UFV (2002) e pós-graduada em Linguística e Literatura Comparada (UFV, 2003). Atualmente, é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFV (PPGE/UFV, 2023), desenvolvendo pesquisas sobre gênero, raça, classe e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com enfoque nas narrativas e trajetórias de mulheres negras. Professora de Língua Portuguesa nas redes estadual e municipal de ensino de Viçosa-MG desde 1997, com atuação no Ensino Fundamental e na EJA. Tem trajetória marcada pelo compromisso com a educação popular, o letramento crítico e a valorização das histórias de vida dos estudantes. E-mail: elaine.regina@ufv.br

Gabriela Silveira Meirele

Graduada em Pedagogia e em Psicologia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE) e membro do Grupo de Estudos em Neurociência e Educação (GENE), ambos da UFV. Áreas de interesse: Psicologia da Educação, Educação Inclusiva, Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação e Diversidade, Gênero e Sexualidade, Pedagogias Culturais e não escolares, Alfabetização, Currículo, Tecnologias Digitais, Arte e Educação. E-mail: gabriela.meireles@ufv.br

Geralda Aparecida Vianna

Geralda Aparecida dos Santos Vianna é Assistente Social da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e atua na Assistência Estudantil, na Divisão de Acompanhamento e Permanência (DVA), vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PCD). É mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2025) e possui especializações em Gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e em Instrumentalidade do Serviço Social. Integra a Comissão Permanente para a Promoção dos Direitos Humanos, a Comissão do Programa Bolsa Permanência e a Comissão de Análise Socioeconômica da instituição da UFV. E-mail: geraldasantos@ufv.br

Gislaine de Freitas Silva

Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN, 2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2023). Professora da Educação Básica do Município de Viçosa- MG. Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). E-mail: gislaineufv@yahoo.com.br

Itamar de Oliveira Côrrea Filho

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Juventudes, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE/UERJ). Atualmente, é Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé. Temas de interesse: Trabalho; Educação; Políticas Públicas Educacionais; Educação Profissional e Tecnológica; Cursos Técnicos; Ensino Médio. Email: itamardeoliveira90@hotmail.com

Jaime Augusto de Jesus

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais (UFV). Possui especialização em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PUC/Minas) Minas Gerais e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) . Integrante do Movimento Negro Ganga Zumba- Ponte Nova- Minas Gerais. Email: jaimeaugustodejesus@gmail.com.br

Jairo Antônio da Paixão

Doutor em Ciência do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2010). Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa na linha de pesquisa Educação pública: sujeitos e

práticas. Temas de interesse: formação de professores, Educação Física escolar e esporte de aventura. E-mail: jairopaixao@ufv.br

José Victor Arêdes Façanha

Graduado em licenciatura em Educação Física pela FAMINAS-Muriaé, MG (2007). Pós-graduado em Psicomotricidade (2016), Direitos Humanos (2019) e Inspeção Escolar (2025), ambas pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Professor da rede estadual de educação de Minas Gerais e municipal de educação de Rosário da Limeira, MG. Temas de interesse: Educação Física; Educação; esporte e saúde. E-mail: jose.facanha@ufv.br

Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE). Atualmente atua como professora substituta no Departamento de Educação da UFV, tendo lecionado disciplinas como Didática Geral e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. Tem como principais áreas de interesse: Didática e Formação de Professores. E-mail: karen.ferreira@ufv.br

Lara Costa Pacheco

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Presidente Antônio Carlos (FUPAC 2019). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNIFAGOC 2022). Pós-graduanda em Transtorno do Espectro Autista - TEA e Educação Especial e Inclusiva (FACULDADE IGUAÇU 2023). Especialista em Supervisão, Inspeção e Orientação pela Faculdade Presidente Antônio Carlos (FUPAC-UBÁ/2024). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pós-graduanda em Inspeção Escolar e Orientação Educacional, Gestão Educacional e Atendimento Educacional Especializado com Ênfase

em Educação Especial e Inclusiva (FACULDADE IGUAÇU EDUCA MINAS 2024). E-mail: lara.pacheco@ufv.br

Leticia Pereira de Almeida (org.)

Graduada em Licenciatura em Matemática e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2022). Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV) e do Núcleo de Especialização em Robótica (NERO/UFV). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2018 e 2019. Também participou do Programa Residência Pedagógica (2020-2022). Possui especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL, 2024). Temas de interesse: Educação Matemática; Tecnologias Digitais na Educação; Robótica Educacional. Email: leticia.p.almeida@ufv.br

Maria Simone Euclides (org.)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui mestrado em Extensão Rural e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pesquisadora afiliada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e pesquisadora da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA) de 2019 a 2020. É integrante do Grupo de Pesquisa Centro Brasileiro, Latino-Americano e Caribenhos de Estudos sobre Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (NBlac), credenciado pelo CNPq, e vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação, Gênero e Raça (EDUCAGERA) da Universidade Federal de Viçosa. Atualmente, atua como Professora Adjunta IV no Departamento de Educação, atuando no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da mesma instituição. É coordenadora do projeto de pesquisa "Presenças negras em programas de pós-graduações: emergências e agências na ciência brasileira", aprovado no edital 037/2022 da CAPES, Programa Alteridade na Pós - Graduação e coordenadora do Projeto de Extensão "Ação Afirmativa na Pós - Graduação". Sua expertise acadêmica está na área de Educação e

Diversidade, com foco principal nos seguintes temas: autoetnografias negras, gênero, raça, racismo, políticas de ações afirmativas, trajetórias educacionais, epistemologias negras e educação antirracista
E-mail: maria.euclides@ufv.br

Mariana Moreira dos Santos

Pedagoga e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Integra o grupo de estudos TECIDO, vinculado à UFV. Atua como professora da Educação Básica e como Coordenadora-Geral da Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Ponte Nova. Dedica-se aos estudos sobre letramentos digital e midiático, com interesse nas relações entre educação, tecnologias e práticas de leitura e escrita contemporâneas.
E-mail: mari.moreira676@gmail.com

Mayara Bonifácio de Oliveira (org.)

Graduada em Licenciatura em Matemática e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2025). Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2022 e 2023. Temas de interesse: Educação Matemática; Tecnologias Digitais na Educação; Robótica Educacional.
E-mail: mayara.bonifacio@ufv.br

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (org.)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal Fluminense (IFF, 2009). Mestre e Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2012, 2016). Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no Departamento de Matemática (DMA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora da Área de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFV). Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV), do Núcleo de Especialização

em Robótica (NERO/UFV) e do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM/UNESP).

E-mail: rejane.faria@ufv.br

Silvana Cláudia dos Santos

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Mestre e Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (PPGEM/UNESP). Docente do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV). Coordenadora do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). Já coordenou o Curso de Pedagogia da UFV, o PPGE/UFV, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão na mesma instituição. Também foi coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - subprojeto Pedagogia da UFV. Em 2021, concluiu o pós-doutorado em Educação Matemática no PPGEM/UNESP, onde pesquisou sobre as relações entre o pensamento computacional e o pensamento matemático na infância. Temas de interesse: Educação Matemática, Educação a Distância, Tecnologias Digitais na Educação; Pensamento Computacional, Robótica Educacional.

Email: silvana.santos@ufv.br.

Tatiana Machado Resende Guedes

Graduada em Design de Moda pela Universidade Estácio de Sá (2010). Especialista em Produção de Moda - Styling pela Universidade Veiga de Almeida (2011). Licenciatura Plena em Artes pelo Programa Especial de Formação Pedagógica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (2013). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (2023). Docente desde 2011 em caráter efetivo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé no departamento de

Design de Moda. Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). Email: tatiana.guedes@ifsudestemg.edu.br

Taylla Cristina de Paula Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Na graduação, realizou mobilidade acadêmica internacional na Universidad de Caldas (UCALDAS) - Colômbia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2023). Graduada em Educação Especial pela Universidade de Santa Cécilia. Professora e Supervisora da Educação Básica do Município de Viçosa- MG. Membro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV).

Email: taylladepaula@hotmail.com

Thaymara Cristina de Souza Romulo

Mestre e Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2025; 2022). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2018-2020) e do Programa de Residência Pedagógica (2020-2022). Membro do Núcleo de Especialização em Robótica (NERO) - UFV e do grupo GATE (Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação) - UFV. Professora de Matemática do Colégio Educandário Batista de Muriaé. Seus temas de interesse atuais são: Educação, Educação Matemática, Interdisciplinaridade, Robótica Educacional, Tecnologias Digitais na Educação e Formação Continuada Docente.

Email: thaymara.romulo@ufv.br

Este livro - *Tecendo Saberes: Sujeitos, Práticas e Resistências na Educação Pública* - é fruto de investigações de várias pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, imersas/os na formação docente e em práticas pedagógicas, com olhares atentos às questões contemporâneas, teóricas e epistemológicas que perfazem o campo educacional no país. A partir de diálogos com e para os sujeitos que compõem os espaços formais e não formais da educação, a presente coletânea nos instiga a persistir na construção de uma educação justa, humana e contextualizada. Cada texto que compõe o mosaico desta obra, ancora-se na premissa de que ciência se faz com consciência das dimensões históricas, políticas e críticas, sobretudo com ética e compromisso com a humanização da realidade. Assim, a partir de vários recortes e facetas que perfazem a educação, as pesquisas aqui traduzidas em capítulos apresentam contribuições significativas às relações entre tecnologias e educação, às relações étnico-raciais, às políticas públicas e à formação de professoras/es, materializadas na interface entre teoria e prática.