

Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD

ensino, extensão e pesquisa

Fabio Perboni

André Soares Ferreira

Marcelo José Taques

ORGANIZADORES



encontrografia

Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD

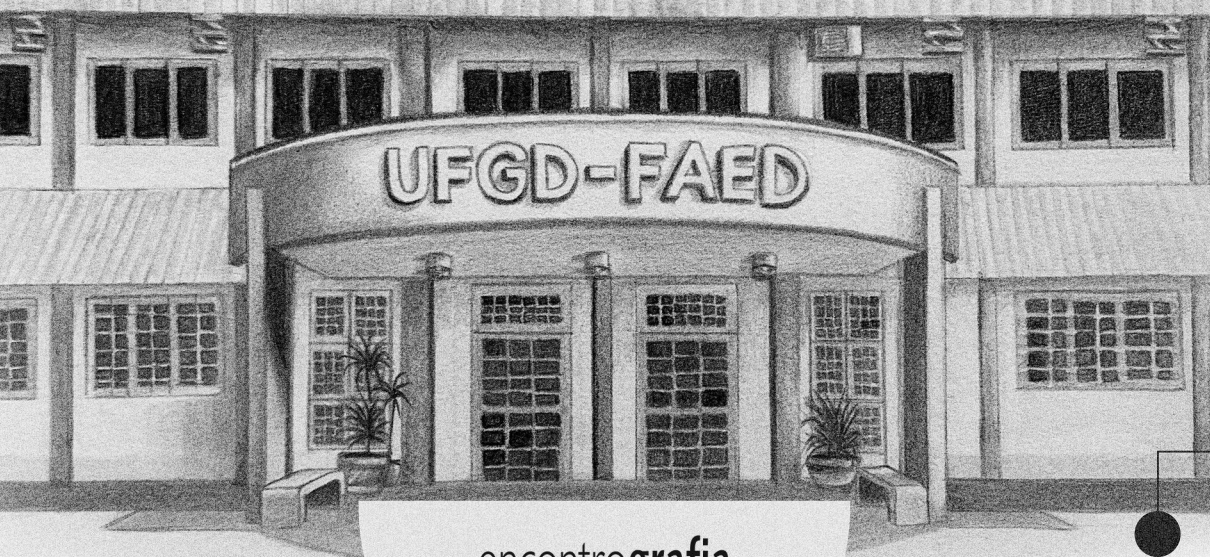
ensino, extensão e pesquisa

Fabio Perboni

André Soares Ferreira

Marcelo José Taques

ORGANIZADORES



encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Joel Dias Júnior

REVISÃO ABNT

Paula Vigneron

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD : ensino,
extensão e pesquisa / organização Fábio Perboni,
André Soares Ferreira, Marcelo José Taques.
-- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2025.

Vários autores
Bibliografia
ISBN 978-65-5456-119-8

1. Educação 2. Ensino 3. Pesquisa I. Perboni,
Fábio. II. Ferreira, André Soares. III. Taques,
Marcelo José.

25-324395.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
---------------------------	----------

Apresentação	14
-------------------------------	-----------

1. Para além do esquecimento – histórias docentes sob a abordagem da narrativa antropológica	20
---	-----------

Nilton Ponciano

Magda Sarat

2. A formação continuada de professores da Educação Infantil em Dourados/MS (2017-2022)	40
--	-----------

Giovanna de Matos Moraes Carneiro

Andréia Vicência Vitor Alves

3. Docência, gênero e sexualidade na Educação Infantil: a parentalidade LGBTQIA+ em debate	61
---	-----------

Pâmela Talita Valdez de Lima

Cássia Cristina Furlan

4. Docência masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na Educação Física	86
---	-----------

Marco Antônio Mendonça Vargas

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Marcelo José Taques

5. Memórias afetivas sobre a dança de salão nos bailes dançantes de Dourados como possibilidade de lazer no envelhecimento. 105

Jacqueline da Silva Nunes
Minéia Carvalho Rodrigues

6. Apoios intraclasse na inclusão escolar: uma revisão documental 118

Giovani Ferreira Bezerra

7. A Marcha para o Oeste em Mato Grosso: a institucionalização da educação na busca da ocupação dos “espaços vazios” – 1930-1955 139

Ana Paula Gomes Mancini
Alessandra Cristina Furtado

8. Estágios supervisionados no curso de Pedagogia da FAED/UFGD: docência e gestão 160

Maria Alice de Miranda Aranda
Márcia Bueno Gomes
Flávia Paula Nogueira Aranda

9. Internacionalização da educação na pós-graduação da FAED/UFGD: investigação da política de alfabetização em países lusófonos 179

Meire Helen dos Santos Lima
Kellcia Rezende Souza
Anita Tetslaff Torquato Melo

10. Proposta de educação integral implementada em Caarapó: o Programa [des]Caminhos para o Saber 194

Ieda Maria Marran
Giselle Cristina Martins Real
José da Silva Santos Junior

Sobre as/os autoras/autores 218

Prefácio

Estar neste momento histórico, ano de 2025, como diretora da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ter a oportunidade de prefaciар esta produção coletiva que representa o terceiro livro da FAED, sendo este o segundo volume com o tema que registra o movimento didático, pedagógico e científico de educadoras e educadores, é uma honra permeada por uma alegria imensurável. Gratidão!

Intitulado *Trajetórias Acadêmicas na FAED/UFGD: ensino, pesquisa e extensão*, seguindo o procedimento adotado no volume que a este antecede (ano de 2022), também tem como organizadores 03 (três) docentes que atuaram ou atuam como coordenadores de cursos de graduação e da pós-graduação, nesse caso, respectivamente nominados, o Dr. André Soares Ferreira, o Dr. Marcelo José Taques e o Dr. Fabio Perboni, para os quais registro agradecimentos também por participarem comigo da gestão atual da FAED, gestão democraticamente eleita e em realização no entretempo de 2022 a 2026.

Como mencionado na apresentação deste livro por seus organizadores, a FAED é uma das 12 (doze) faculdades da UFGD. Atualmente, oferece 3 (três) cursos de graduação, a saber: Licenciatura em Pedagogia,

Licenciatura em Educação Física Escolar, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, esta implantada neste ano de 2025, decorrente de projeto aprovado no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/Equidade, além do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado.

Frente ao exposto, destaco que este volume, composto por 10 (dez) capítulos, tem como objetivo dar continuidade à ampliação e ao escopo de abrangência do ensino, da pesquisa e da extensão e propiciar maior disseminação, por meio da produção escrita, de discussões e análises consolidadas por estudos, experiências e práticas, bem como de pesquisas materializadas nas linhas e grupos de pesquisas que fazem o movimento científico da FAED/UFGD.

São escritos e escritas que analisam a história da educação rural no Brasil, as histórias de vida e a formação continuada de professores, a inserção das questões de gênero e sexualidade tanto na formação quanto na atuação profissional, como também a temática que demonstra a preocupação com a cultura e a inclusão de idosos em projetos multidisciplinares. Na mesma direção da questão da inclusão escolar, traz-se para o debate o complexo atendimento a estudantes da Educação Especial ofertado no contexto da classe comum.

Também discute a relação entre docência e gestão escolar na formação do pedagogo, destacando a importância do estágio supervisionado nesse processo, bem como a temática emergente da internacionalização da educação na pós-graduação com foco na política de alfabetização em países lusófonos. Com a mesma importância e em espaço local, traz o tema da educação em tempo integral, materializada por meio do Projeto Caminhos para o Saber, implementado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEEC).

Os capítulos, no conjunto, são densos e ricos e trazem para o centro do debate pontos centrais da formação de professores que perpassam currículos, história, diversidades, inclusão, políticas, gestão e cultura, cujos objetos de análises se dão em muitas frentes de pesquisas nos correspondentes campos de estudos, com inflexão educacional que demonstra

a necessária relevância social contemporânea e sua recorrente influência nos rumos da educação nacional e, quiçá, internacional, de temáticas específicas e candentes que vêm se desenvolvendo no campo da educação, marcada por avanços, retrocessos e resistências em diferentes contextos e conjunturas.

Mostram que o Estado, poder regulador de diferentes campos sociais, monopoliza a educação e o faz, quase sempre, em direção ao atendimento das demandas econômicas e produtivas das classes dominantes, corroborando para a reprodução da estrutura de poder social existente em detrimento das demandas sociais progressistas, que concebem a educação como um direito social em articulação com a democracia, o estado de direito e a educação pública para todos e todas.

Nessa direção, defendem democratização do acesso à educação, a universalização dos diferentes níveis e modalidades, a ampliação da obrigatoriedade da faixa etária de escolarização, laicidade, gestão democrática e participativa, criação e efetivação de condições de oferta da educação pública, qualidade socialmente referenciada e pedagógica da educação, como autonomia e emancipação que favoreçam o exercício da cidadania crítica para a vivência e afirmação dos valores, processos e condições de uma sociedade genuinamente democrática, menos seletiva e discriminatória.

Em suma, o conjunto de capítulos examina temas e problemas antigos e novos. Traz, portanto, uma contribuição inestimável para a reflexão de objetos de estudo pertinentes e atuais, o que enriquece o presente livro. De modo geral, a obra contribui para a afirmação da importância da educação, do estado democrático de direito, da justiça social e, ainda, para a educação de qualidade como direito social e humano, o que justifica convidar todas e todos para ler, conhecer e refletir, com a certeza de que vai contribuir para repensar sobre a educação, na seguinte direção:

[...] para quem o compromisso com essa reflexão se dá no marco não do individualismo, mas por apreender e vivenciar, nos processos de orientação, momentos de inter-relação com outros, tendo

com eles e com a universidade o compromisso de construção de conhecimentos que tenham efetivamente como fundamentos a reflexão sobre sua relevância social e teórica [...] (Rivas Flores, 2009).

Nesses termos, a obra vem contribuir substancialmente tanto para o avanço do conhecimento na área da educação quanto para alicerçar a compreensão crítica dos profissionais da educação, seja em formação, seja em exercício da docência, da pesquisa, da extensão, do ensino e — por que não lembrar? — da gestão, ou melhor, “Por uma gestão democrática na FAED/UFGD”! Desejo uma ótima leitura para todas e todos!

Dourados-MS, inverno de 2025

Dra. Maria Alice de Miranda Aranda

Professora Titular da Faculdade de Educação (FAED)
da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Bibliografia

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SOUZA, Kellcia Rezende Retrocessos à democracia: a intervenção na gestão educacional das universidades federais brasileiras. In: FURLAN, C. C.; PERBONI, F.; ARANDA, M. A (orgs.). **Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD: ensino, pesquisa e extensão**. Editora CRV, 2022.

BOITO JÚNIOR, A. **Estado, política e classes sociais**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, NAURA S. C.; AGUIAR, Márcia da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAED. **Plano de Gestão (2022–2026)**. Por uma Gestão Democrática na FAED. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2022. Disponível no Portal da FAED/UFGD. Link: <https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/faed/index>.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIVAS FLORES, J. I. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *In*: RIVAS FLORES, J. I.; HERRERA PASTOR, D. (coord.). **Voz y educación**: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2009.

Apresentação

Este livro, na forma de coletânea, tem como título *Trajetórias acadêmicas na FAED/UFGD: ensino, pesquisa e extensão* e celebra a terceira produção no formato livro na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Sua elaboração decorre de decisões encaminhadas pelo Conselho Diretor da FAED/UFGD (Resolução FAED n. 345/2024), o qual propôs o uso dos recursos do Edital PROPP nº 17, de 10 de outubro de 2024 – Programa de Apoio à Pesquisa da UFGD – Unidades Acadêmicas para a publicação de um livro com as produções selecionadas das/os docentes da Faculdade de Educação entre o conjunto de produções da Faculdade.

Cabe destacar que a FAED é uma das doze faculdades da UFGD. Atualmente, oferece 3 cursos de graduação: licenciaturas em Pedagogia, Educação Física, Educação Especial Inclusiva, além do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado. Com um total de 40 docentes e 9 servidores técnico-administrativos, atende aproximadamente 500 alunas/alunos matriculados.

O presente livro tem como prefaciadora a professora Maria Alice de Miranda Aranda, diretora da Faculdade de Educação, que atua também como docente dos cursos de graduação e de pós-graduação da FAED.

O livro, em formato impresso, está organizado em 10 capítulos. O capítulo 1, intitulado *Para além do esquecimento – histórias de vida/histórias da educação: as grafias de vida de professores sob a abordagem da pesquisa (auto)biográfica*, de Nilton Paulo Ponciano e Magda Sarat, refere-se ao campo da História da Educação e se assenta nas histórias de vida de professores da Educação Básica pública, com o objetivo de refletir sobre a História da Educação a partir da perspectiva figuracional, fundamentando-se nas biografias de três professores.

Para tanto, adota-se o método da pesquisa (auto)biográfica ao trabalhar narrativas de si, articulando histórias de vida em contextos socioculturais e processos educativos ao longo do tempo. A entrevista narrativa será a metodologia que conduzirá os trabalhos de campo, recorrendo à técnica da entrevista não estruturada. Espera-se, com esta pesquisa, analisar as histórias de vida de professores/as da região da Grande Dourados, MS, que atuaram na educação entre 1960/2000, refletindo as figurações sobre a educação compostas em suas memórias.

O capítulo 2, com o título *A formação continuada de professores no atendimento à Educação Infantil em Dourados/MS no entretempo 2017-2022*, das autoras Giovanna de Matos Moraes Carneiro e Andreia Vicência Vitor Alves, versa sobre as ações da rede municipal de ensino de Dourados (Reme) para a formação continuada de professores da Educação Infantil (EI), com especial atenção ao período de 2017 a 2020, no primeiro governo municipal, após a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) desse município, em 2015.

Tem como metodologia pesquisa documental, utilizando como fontes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996; o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005; Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) para a EI; o Plano Municipal de Dourados (PME), aprovado em 2015; Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Dourados (DCMEI) e os documentos do Sistema Municipal de Educação (SME) de Dourados referentes à formação continuada de professores para a EI.

O capítulo 3, intitulado *Docência, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Parentalidade LGBTQIA+ em debate*, das autoras Pâmela Talita Valdez de Lima e Cássia Cristina Furlan, analisa a percepção de docentes atuantes na rede municipal de Ensino Infantil sobre a inserção das questões de gênero e sexualidade na sua formação e atuação profissional. O foco principal foi dado à temática dos arranjos familiares homoafetivos, visando identificar se e como lidam com crianças de famílias homoafetivas, principalmente em datas comemorativas, se há propostas pedagógicas dentro desses temas e se eles são trabalhados com os/as professores/as por meio de formações continuadas promovidas pela Reme e/ou pela própria instituição de ensino.

O capítulo 4, sob o título *Docência masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na educação física*, dos autores Marco Antônio Mendonça Vargas, Deyvid Tenner de Souza Rizzo e Marcelo José Taques, constitui-se como um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados. O manuscrito versa sobre a docência masculina na Educação Infantil, nomeadamente dos professores de Educação Física. O objetivo do estudo é discutir os aspectos da presença dos professores de Educação Física do sexo masculino na Educação Infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa, e um estudo de campo foi realizado por meio da aplicação de um questionário para quatro professores do sexo masculino e atuantes na Educação Física na Educação Infantil.

O capítulo 5, intitulado *Memórias afetivas sobre a dança de salão nos bailes dançantes de Dourados como possibilidade de lazer no Envelhecimento*, das autoras Jacqueline da Silva Nunes e Minéia Carvalho Rodrigues, tem como objetivo descrever a oficina de dança lúdica realizada no projeto de extensão “Atendimento Multidisciplinar para o Envelhecimento” (AME) e pelo grupo de dança Travessias da Universidade Federal da Grande Dourados para o CEI Centro de Convivência da Pessoa Idosa Andres Chamorro. Busca resgatar as memórias afetivas de dança como opção de lazer nos bailes da terceira idade na cidade de Dourados. Como metodologia, foi utilizada a oficina de dança de salão

de Polca Paraguaia e Chamamé, observação participante *in loco* após a oficina realizada pelo grupo de dança Travessias de extensão da UFGD.

O capítulo 6, com o título *Apoios intraclasse na inclusão escolar: uma revisão documental*, do autor Giovani Ferreira Bezerra, analisa se e como a legislação educacional brasileira e documentos orientadores abordam a oferta de apoios à inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, considerando, especificamente, aqueles que são ofertados no contexto da classe comum. Para tanto, recorreu-se à abordagem qualitativa da pesquisa educacional, operacionalizada tecnicamente pela pesquisa documental, com objetivos exploratórios.

O capítulo 7, *A marcha para o oeste em Mato Grosso: a institucionalização da educação na busca da ocupação dos “espaços vazios” – 1930–1955*, das autoras Ana Paula Gomes Mancini e Alessandra Cristina Furtado, apontam que os discursos acerca da educação rural em Mato Grosso, na primeira metade do século XX, procurava uma justaposição do escolanovismo e do ruralismo que subsidiou a formação do homem adaptado ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos de 1930 a 1955. A justaposição da escolarização da infância e do ruralismo pedagógico objetivava o desenvolvimento de um perfil formativo adaptado aos processos de produção do campo. Desse modo, a escolarização seria uma maneira de evitar o êxodo do campo para a cidade e integrar ideais de conservação e modernidade.

Para tanto, o trabalho procura, em um primeiro momento, compreender como os discursos do ruralismo pedagógico subsidiaram a formação do homem adaptado à nação brasileira. E, num segundo momento, analisar a influência da Marcha para o Oeste no processo de escolarização em áreas de colonização em Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa documental que investiga a história da educação rural no Brasil, especialmente em Mato Grosso, tomando como principais fontes de análise os Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido em junho de 1942, na cidade de Goiânia, e as Mensagens de Governadores do Estado de Mato Grosso. Além disso, recorre a referências ligadas à história geral, à história e à historiografia da educação, à história de Mato Grosso e à história da educação rural, entre outras. Assim, espera-se que esse

trabalho ligado à história da educação rural possa contribuir para o campo da pesquisa em História da Educação no Brasil e, especialmente, para os estudos sobre a História da Educação em Mato Grosso.

O capítulo 8, intitulado *Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia da FAED/UFGD: Docência e Gestão*, das autoras, Maria Alice de Miranda Aranda, Márcia Bueno Gomes e Flávia Paula Nogueira Aranda, discute a relação entre docência e gestão escolar na formação do pedagogo, destacando a importância do estágio supervisionado nesse processo. O objetivo principal é fomentar a discussão sobre como formar um professor/gestor crítico e reflexivo. A metodologia utilizada envolve a análise da literatura sobre formação docente, legislação brasileira sobre estágio supervisionado e a apresentação da experiência de estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A legislação, como a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, também reforçam a necessidade de uma formação sólida que articule docência e gestão. A experiência de estágio na FAED/UFGD é apresentada como um exemplo de como essa articulação pode ser realizada na prática, com atividades que abrangem tanto a docência quanto a gestão em diferentes espaços educativos. As considerações finais reiteram a importância do estágio supervisionado como espaço de formação que possibilita a articulação entre teoria e prática, preparando o pedagogo para atuar de forma crítica e consciente na sociedade. No entanto, ressalta-se que a formação docente é um processo contínuo, que se estende para além da graduação.

O capítulo 9, com o título *Internacionalização da educação na pós-graduação da FAED/UFGD: investigação da política de alfabetização em países lusófonos*, das autoras Meire Helen dos Santos Lima, Kellcia Rezende Souza e Anita Tetslaff Torquato Melo, destacam que a pesquisa se concentra no campo da internacionalização educacional, tendo como foco a alfabetização em países lusófonos. Trata-se de uma temática emergente e que precisa ser aprofundada, sobretudo no âmbito das produções de programas situados em países lusófonos.

Logo, o objetivo da investigação consiste em analisar a agenda da alfabetização como instrumento de cooperação educacional para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no período de 2015 a 2024. Assim, mediante a abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa documental sobre os dois planos estratégicos de cooperação educacional da CPLP.

Por fim, o capítulo 10, *Proposta de Educação Integral Implementada Em Caarapó: o Programa [des] Caminhos para o Saber*, dos autores Ieda Maria Marran, Giselle Cristina Martins Real e José da Silva Santos Junior, discute a política de educação em tempo integral, instituída no município de Caarapó, denominada Caminhos para o Saber. Para isso, adotou como procedimento metodológico a pesquisa documental, tendo como base o documento “Programa Caminhos para o Saber” e informações estatísticas coletadas no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em uma segunda fase de pesquisa, apoia-se em referências coletadas por meio de depoimento narrativo, tendo como sujeito de pesquisa a pessoa implementadora¹ do Projeto Caminhos para o Saber.

Nesse sentido, a partir dos vários debates apresentados por meio dos estudos e trajetórias acadêmicas dos pares envolvidos nesta obra, esperamos contribuir de maneira significativa para o processo de transferibilidade e cumulatividade do conhecimento no contexto da educação e disseminar as discussões tão caras que vêm sendo cientificamente investigadas nas diversas áreas e campos de atuação presentes na Faculdade de Educação – FAED/UFMG.

1 O depoimento foi coletado em fevereiro de 2025. A pessoa é identificada como PI, de forma a resguardar o sigilo ético que caracteriza os produtos de pesquisa desta natureza.

1. Para além do esquecimento – histórias docentes sob a abordagem da narrativa antropológica

Nilton Ponciano

Magda Sarat

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.1

Introdução

Sabe-se que o campo história da educação vem se consolidando no Brasil desde a década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação em Educação, grupos de pesquisas, eventos científicos e outros. Como resultado, constata-se o incremento de pesquisas com incursões voltadas à história e à educação, bem como o debate centrado na ciência histórica e ciência pedagógica.¹

Alguns pensadores, como Falcon (2006), Carvalho (2007) e Monarcha (2007), escreveram sobre o assunto fazendo um percurso da escrita da história da educação, história de vida e história cultural, abordando justamente as formas de fazer tal escrita produzindo um diálogo profícuo entre a produção historiográfica e a ciência pedagógica, seja dialogando

1 Não é objeto deste trabalho abordar essa temática, porém o texto de Carvalho (2007) contempla uma rica análise sobre a formação do campo de pesquisa da história da educação e sua relação entre a história e a educação.

com a terceira geração dos *Annales*, com a abordagem hermenêutica, marxista, estruturalista, seja com a teoria crítica, ao privilegiar outros olhares para o objeto desse campo investigativo.

Tais fenômenos são legitimados à luz de abordagens teórico-metodológicas que privilegiam questões singulares e locais, como também narrativas e subjetividades, perspectivando outros fazeres. Como evidência da presença da história cultural na história da educação, dialogamos com o pesquisador Monarcha (2007), o qual afirma que a expansão de novos olhares da escrita da história provocou uma outra clivagem na paisagem dos estudos históricos em educação:

Nessa empreitada, foram adotados outros modelos teórico explicativos e métodos críticos, dessa feita, derivados da Nova História (Le Goff, Nora, De Certeau) e da (Nova) História Cultural (Chartier), seguidos de uma ampliação do estoque de objetos de investigação e temas de estudos, mediante incorporação de teorizações de autores que analisam a educação em perspectiva histórica (Nóvoa, Vinão-Frago, Narodowski, Julia) e sociológica (Petit, Apple, Hérbrard, Forquin, Chervel, Scott, Vincent), objetivando esclarecer os nexos internos e dinâmicos dos processos internos à esfera escolar e seus derivativos (Monarcha, 2007, p. 72).

Das observações acima, chamamos a atenção que a escrita deste texto se baseia em uma abordagem do conceito de cultura já trabalhado por Falcon (2006) e que se sustenta na antropologia ao considerar o real datado historicamente e como parte do todo; ou seja, está presente na economia, na política, na arqueologia, na subjetividade, na sociedade, no indivíduo. Portanto, procura-se pontuar alguns elementos teórico-metodológicos que estudam uma dada realidade pela dimensão do cultural, empreendida nas práticas realizadas pelos indivíduos e grupos sociais no tempo e no espaço.

Neste capítulo, o que se pretende é explorar as abordagens teórico-metodológicas da narrativa antropológica (NA), trazendo as biografias

do/das participantes como possibilidades de intervenção investigativa na história da educação, ou seja, como sugestão para um olhar acurado da análise perspectivada nas dinâmicas das práticas de transformação e continuidade ao longo do tempo, levando em conta a profissão docente como um processo dinâmico e interativo que envolve o indivíduo e suas relações de interdependência com outros sujeitos e instituições. A intenção é refletir sobre a história da educação a partir de histórias de vida, recorrendo à NA sob o enfoque da história relacional.

A escrita da história da educação e a narrativa antropológica: algumas abordagens

Insistimos, por ora, em pensar a escrita da história que envolve a dimensão cultural do humano como um processo, concebendo-a como um procedimento investigativo que registra uma assinatura, identifica um grupo e o constitui ontologicamente, de modo que:

[...] uma das mudanças mais significativas que se seguiu a seu longo momento de encontro entre história e antropologia – encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito – foi o uso do termo cultura no plural e em sentido cada vez mais amplo (Chartier, 2005, p. 44).

Analisando como a cultura tem sido trabalhada nas diferentes disciplinas, esse historiador comenta que, especificamente na História, “[...] cada vez mais as questões culturais são apresentadas como explicação para mudanças no mundo político, como revoluções, na formação dos Estados ou mesmo a intervenção sueca na guerra dos 30 anos” (Chartier, 2005, p. 47). Acreditamos que esse olhar se adequa à explicação da educação enquanto produto historicamente construído.

Pensando com e a partir desse historiador, mas direcionando objetivamente ao campo da história da educação, seu ganho estaria em incorporar à educação as formas simbólicas pelas quais as pessoas se comunicam, tornam-se seres aprendentes, tecem suas vidas compondo textos que

desenham acerca da história de si e da sociedade. Como vimos, o termo “cultura”, oriundo da antropologia, é complexo e polissêmico, leva a trilhas teóricas e percursos epistemológicos de longa discussão, prospectando na história da educação a história de vida, o indivíduo e a sociedade.

É nesse projeto que o conceito de indivíduo/sociedade contribui ao conceber o ser humano em relação, isto é, ao analisar a vida como conjunto (o *eu* não existe sem o *nós* e vice-versa) e como aprendizagens constituídas a partir de comunicados geracionais, simbolicamente apropriados pelas gerações futuras (Elias, 2006). Tais experiências humanas, as aprendizagens de condutas, de normas e de regulações, bem como os símbolos produzidos e aprendidos em conjunto, transmitidos pela linguagem, são condição *sine qua non* para o ser humano se sentir pertencente a um grupo e desenhar sua identidade.

Registre-se que a aprendizagem humana é o toque angular da narrativa antropológica, haja vista o humano ser revisitado no contexto dialético entre indivíduo e sociedade, na sua pluralidade singular, e a aprendizagem ser um processo constituído pelo indivíduo na apropriação de uma forma determinada de sociedade, apreendida pela transmissão do patrimônio simbólico produzido na integração entre o eu e o outro.

Acredita-se que essa aprendizagem é histórica e está mais próxima da realidade por concentrar sua análise na história de vida de seres humanos singulares em sua relação com o mundo, problematizando as interfaces do indivíduo e sociedade e os sentidos construídos nessas interações, posto que, desse jogo, dessa teia *ad infinitum*, revelam-se as formas imateriais que sustentam o social e desenham histórias da educação. Nota-se, ainda, que, dessa relação indivíduo/sociedade, produzem-se os sistemas morais, éticos, educacionais e jurídicos, que não se apagam facilmente ao balizarem, de maneira decisiva, as marcas de um tempo historicamente constituído.

A força dessa definição é a superação de uma escrita que secciona a explicação do indivíduo e da sociedade como dois entes separados e a cultura centrada em um único modelo de sociedade, com uma visão baseada na oposição entre cultura ou incultura, saber ou ignorância,

erro ou verdade, avançado ou atrasado. A superação dessa clivagem pode ser perspectivada pelo olhar do cultural que permite estudar as sociedades pelas suas sintonias e dessintonias, evidenciando como os indivíduos internalizam normas e comportamentos ao regular as relações sociais e constroem figurações que estão sempre em movimento, dependendo de como o equilíbrio de forças (as relações de poder) mudam ao longo do tempo.

Esse olhar para a história da educação pode ser implementado por uma diversidade de caminhos, e, no caso desta pesquisa, optamos por trabalhar com a NA, ao considerá-la oportuna à análise das figurações construídas nas interdependências do indivíduo e a escola, a família, a igreja, os amigos, a profissão, entre outras relações.

Denota-se que recorrer à história de vida para escrever a história da educação é condescender que o cerne de suas reflexões recorre à tridimensionalidade memória/² narrativa antropológica/ sujeito da experiência, por considerar que a história de uma vida é um percurso organizado, tanto historicamente como estruturalmente, para constituir o indivíduo no tempo ao dar sentido à sua biografia e ao mundo em que está inserido.

Em uma apreensão de alcance lato, essa tridimensionalidade enriquece o campo da história da educação ao trabalhar o entendimento de que a NA não secciona a realidade, mas a apreende como uma totalidade circunposta, analisando semanticamente as experiências narradas, o sentido de escola, educação e mundo, levando a interpretar uma história que tal entendimento constrói ao depreender redes de sentidos no fazer-se.

Esse caminho de investigação pode ser identificado no trabalho de Mignot e Cunha (2006), intitulado *Razões para guardar: a escrita ordiná-*

2 Um estudo a respeito da memória social e que embasa este artigo é o texto de Michael Pollak, *Memória, esquecimento e silêncio*, de 1989. Nesse, Pollak explora a complexa relação entre memória coletiva, esquecimento e silêncio, analisando como grupos sociais constroem e mantêm suas memórias. Ele examina a memória coletiva como uma força institucional, destacando a importância dos pontos de referência que estruturam a memória de um grupo e reforçam os sentimentos de pertencimento.

ria em arquivos de professores/as. Partindo de textos escritos sobre/do cotidiano de professores/as, encontrados em seus arquivos pessoais, o artigo faz um trabalho de história cultural para evidenciar a importância desses arquivos na escrita da história da educação, ao demonstrar que os registros do dia a dia nos cadernos, blocos de notas, diários, entre outras fontes pessoais, deixam evidências de metodologias de ensino adotadas, de conteúdos trabalhados, da carga horária da docência, de horas de planejamento e de formação profissional. Em suma, os arquivos individuais das professoras, distantes das fontes oficiais de instituições de ensino, revelam como a história se fez no concreto.

Essa possibilidade de investigação da história da educação, comentam as autoras, recorre a uma abordagem da história cultural, pois:

Ao iluminar estes papéis “ordinários” pode-se pensar na importância de uma “memória de papel” para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais, ações e sociabilidades das e entre os/as professores/as, como ponto de partida para reinventar outros presentes [...] (Mignot; Cunha, 2006, p. 42).

As premissas levantadas pelas pesquisadoras dialogam com a história cultural ao depreenderem que a história é uma produção humana situada no tempo, dando a ler o mundo como uma constituição individual/social pautada na multidimensionalidade de suas ações e determinadas no vivido.

Há um campo de competência nessa construção do conhecimento que privilegia a reconstituição do pessoal no contexto de uma época, de uma sociedade, integrando as práticas e seus usos em um fazer historicamente datado. Trabalhando com um escopo teórico-metodológico bem definido, as autoras assumem as histórias de vida de professoras, considerando as experiências individuais entrelaçadas com acontecimentos estéticos, políticos, econômicos e culturais da sociedade. A estrutura da história de uma vida é perspectivada nas redes de relações pessoal/social que configuram a singularização do ser humano e a socialização do social,

ou seja, uma interface entre os mundos social e pessoal da qual emerge o sujeito da experiência.

Acreditando ter identificado o quadro teórico dessa intervenção no campo da história da educação, ratificamos que explorar o sujeito da experiência pelo viés da NA corresponde a uma estruturação do pensamento e da ação. E, como derradeira observação, lembramos que o debate perpassa pela relação indivíduo/sociedade, superando a perspectiva abstracionista e trazendo para o exame o imponderável da subjetividade, as relações de interdependência dos indivíduos, as construções ordinárias do cotidiano, das regras, condutas e normas, uma vez que, nessa dilemática, revela-se o que Ferrarotti (2015) denomina “universo singular”:

Uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de universo singular. Ela encontra-se, simultaneamente, “totalizada” e universalizada pela sua época, retotalizando-a ao reproduzir-se nela como singularidade. Apresenta-se como universal, através da universalidade singular da história humana, e singular, através da singularidade universalizante dos seus projectos, exigindo, por isso, que o seu estudo seja efectuado em ambos os sentidos (Ferrarotti, 2015, p. 65).

Essa perspectiva produz uma análise relacional do social sob a ótica dos acontecimentos narrados pelas memórias, que se tornam indispensáveis para compreender os vínculos sociais e as interações individuais. É nesse construto que a análise relacional ganha primazia para uma escrita da história da educação, coadunando com o pensamento de Elias a respeito da releitura da sociedade, uma vez que, segundo as palavras de Dosse (2018), o pensamento de Elias:

[...] permite opor-se à ilusão de invariantes trans-históricas e aos surgimentos enigmáticos de iniciativas descontínuas. Elias torna possível pensar simultaneamente em termos de continuidades e descontinuidades indissociáveis. Por outro lado,

possibilita compreender a dialética da incorporação das pressões pelos indivíduos, o modo de individuação no interior de um mesmo contexto específico que envolve todos os níveis da situação histórica (Dosse, 2018, p. 133).

Uma abordagem sistêmica, com análises que rejeitem concepções atomizadas da sociedade, considerando a rede de interdependência funcional, implica que a escrita da história da educação deva reconhecer o sujeito da experiência no sistema educacional e a educação como um processo histórico e dinâmico. As mudanças e os novos modelos educacionais surgem nos contextos, nas redes de interdependência, e, nessa releitura, os/as professores/as são agentes da sociedade em transformação ou continuidade.

As razões para uma reflexão da história da educação como acima apontada são variadas e se sustentam na premissa de que essa escrita se utiliza de objetos e fontes da história cultural para uma releitura da história da educação, perspectivada na análise relacional, posto que a educação enquanto processo social de longa duração foi construída simbolicamente, transmitida pela língua, apreendida pelos indivíduos em determinada especificidade histórica e continua sendo atravessada por dinâmicas humanas de interdependências, que reverberam novos processos sociais.

Procedimento metodológico: como alcançar o humano na narrativa antropológica?

Como os seres humanos narram as suas histórias de vida? Como os eventos pessoais são processados pelas histórias de vida narradas para além das circunstâncias materiais que atravessam? Este capítulo apresenta tais questões como um olhar heurístico para analisar as narrativas das histórias de vida do/as participantes e seus desencadeamentos no sistema educacional da sociedade em que foram gerados, acreditando que, nesse processo, a história da educação se aproxima do que ocorreu no real e permite ser entendida a partir do “chão da escola”.

Esse olhar heurístico é significativo para a metodologia empregada, pois a história de vida grafada é considerada como a ação do sujeito no mundo a partir da leitura das estruturas pessoais e sociais em que se formou, envoltas em um olhar singular sobre o que o cerca ao longo de uma vida.

No entanto, essa NA deve ser analisada pelo viés das convergências e divergências que registra, considerando-a o diapasão que manifesta as permanências e mudanças nos sistemas em que se movimentam, revelando as dinâmicas de uma vida no imbricamento do indivíduo com a sociedade, em uma circularidade espiral constituída na narrativa da sua história. Em outras palavras, a análise da narrativa da história de vida de professores/as centra-se no sentido de que se (con)forma na interação do eu com o nós, em um processo de retroalimentação entre o indivíduo, o outro e o mundo (Delory-Momberger, 2024).

É nessa arena epistêmica que a entrevista narrativa, enquanto metodologia, contribui para a apreensão de dados desta pesquisa, permitindo dar origem às fontes que registram os tempos e os sentidos construídos, posto que, ao narrar suas histórias, os/as participantes evidenciavam suas experiências e suas informações ausentes em outros procedimentos metodológicos (Schütze, 2011).

Denota-se, portanto, que a entrevista narrativa é capaz de gerar fontes de dados do processo social em que se pretende depreender, a partir da reconstituição da história de uma vida, o ambiente em que essa foi tecida, registrando motivações, mudanças, permanências, resiliências e fragilidades descritas pela ação da memória.

Como se vê pela metodologia utilizada, esta pesquisa apresenta interesse nas singularidades das histórias de vida de três professores/as. A distinção do/as participantes foi realizada por meio de uma amostragem aleatória de professores e professoras com determinadas especificidades: profissional da rede pública, com uma vida laboral desenvolvida em sua grande parte no magistério, aposentado/a e que estivesse disposto/a a narrar sua história de vida profissional. Assim, apenas um item poderia excluir um/a convidado/a de participar da pesquisa, qual seja, não ter interesse em falar das suas experiências na escola. Registro que somente

um/a educador/a se recusou a participar da pesquisa, argumentado que tinha pouco a contribuir com o trabalho.

A ferramenta analítica das fontes produzidas foi a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2011), por considerá-la facilitadora para a compreensão do conhecimento sobre o assunto estudado. Esse processo se inicia com a separação em unidade de significados de cada entrevista produzida na ida a campo. Tais unidades foram examinadas por meio da interlocução empírica, teórica e de interpretação do investigador.

Após a realização das análises dessas unidades de significados, promoveu-se uma unitarização do texto (metatexto) para abrangê-lo no contexto, articulando os significados e produzindo um exercício de escrita analítica que se desloca do empírico para a teoria e vice-versa, em um movimento de interpretação e produção de argumentos.

Apontamentos da pesquisa com as narrativas antropológicas: desvendando o sujeito da experiência

As fontes desta pesquisa foram geradas com as professoras Claudete Cunha³ e Maria Helena Maragão⁴ e o professor Geraldo Maragão.⁵ Ele/ as tiveram suas vidas marcadas e deixaram suas marcas na educação; aceitaram conversar longamente sobre suas trajetórias profissionais entremeadas pelas questões familiares, pessoais, sociais, religiosas, políticas e econômicas. Três pessoas que tinham algo a dizer ao revisitarem o vivido, suas paixões, aventuras, frustrações, angústias.

Acredita-se que é em tais fontes que se destaca o humano ontológico, o ser no mundo, ser relacional que transpõe para a escala do biográfico

3 CUNHA, Claudete N. Entrevista concedida a Nilton Paulo Ponciano. Fátima do Sul, 13 ago. 2024.

4 MARAGÃO, Maria Helena. Entrevista concedida a Nilton Paulo Ponciano. Vicentina, 20 jul. 2024.

5 MARAGÃO FILHO, Geraldo. Entrevista concedida a Nilton Paulo Ponciano. Vicentina, 20 jul. 2024.

o universo, como observa Dosse (2015): “A história em nada se aparta da vida e a vida só é acessível por intermédio dos indivíduos que concentram em si as interações entre o mundo da natureza e o mundo do espírito” (Dosse, 2015, p. 341).

A ideia trazida por Dosse (2015), que vai sustentar esta análise, assenta-se no axioma das mediações que interpretam as estruturas sociais com o olhar para o microssocial e o individual, uma vez que o indivíduo não é uma substância independente e autônoma da história e não se forma como unidade sintética de um eu pensante desprovido do mundo que o cerca.

Nessa linha de pensamento, o que se busca analisar é a relação entre os indivíduos no processo de constituição do social. Aliás, Elias já mencionava em seu texto de 1939, *A sociedade dos indivíduos*, a sua sociologia relacional como fundante para se compreender a realidade, ao mencionar:

Não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social – seja este qual for. Mas isso não significa nem que o indivíduo seja menos importante do que a sociedade, nem que ele seja um “meio” e a sociedade, o “fim”. A relação entre a parte e o todo é uma certa forma de relacionamento, nada mais, e como tal, sem dúvida, já é bastante problemática (Elias, 1994, p. 19).

Esse ser humano tecido nas relações de forças constituídas entre o indivíduo e a sociedade, o “eu” e o “nós”, é o que esta pesquisa vai buscar nas NA de três professor/as, para refletir o sujeito da experiência na escrita da história da educação.

Claudete, doravante Participante 1, tinha 17 anos quando se viu professora pela primeira vez ao receber um convite do administrador da Colônia Café Porã. Ela morava com seu pai e, com a autorização dele, aceitou ser professora em uma colônia de japoneses que apresentavam

dificuldades com a língua portuguesa. Dominava a língua materna e o português, estudara no Colégio Osvaldo Cruz, em Dourados-MT, com o professor José Pereira Lins, o que a fez profunda conhecedora da gramática, segundo as suas palavras:

Eu parava na casa do meu pai, e o administrador da Colônia Café Porã estava procurando uma professora para a escola da colônia, que era de japoneses. Ele precisava de uma professora que dominasse as duas línguas. Ele foi conversar com o meu pai para eu ir dar aula lá: alfabetizar as crianças japonesas na língua portuguesa. Foi aí que tudo começou (Participante 1, entrevista, 2014).

Em outra passagem, ela reforça o que impulsionou o início da profissão: a habilidade que tinha ao dominar duas línguas. “[...] comecei muito jovem na educação, não tinha 18 anos. Sou japonesa e dominava a língua materna, e foi isso que me levou para a educação, sabe?” (Participante 1).

A professora fica um ano na Colônia Café Porã e, em dezembro, retorna para Dourados. Porém, no início do ano seguinte, recebe um convite de um político local, Dr. Harrison de Figueiredo, vice-prefeito do município Vila Brasil, atual Fátima do Sul, para ser secretária da prefeitura, haja vista a dificuldade de conseguir alguém que soubesse ler e escrever.

Em suas memórias, Claudete Cunha ressalta o papel da mulher e do homem na sociedade, evidenciando a lembrança de como seu pai autorizou a sua ida à Vila Brasil. Primeiro, a lembrança da mulher “submissa”, pois seu pai a autorizou trabalhar, mas advertiu que a obrigação da mulher era “[...] achar um marido, casar-se e cuidar do marido [...]” (Participante 1). Depois, ela narra que deixou de prosseguir nos estudos: “[...] fiz até o ginásio e parei, mas os colegas do Osvaldo Cruz todos se formaram”. E, assim, ela vai demarcando o jogo de poder das relações sociais presentes na cultura da época.

A NA da professora Claudete revela muito mais do que a atitude resiliente de uma jovem que acredita em seus sonhos. Como registra em

diversas passagens, ela vai tecendo o eu como uma mulher forte e sonhadora, a sociedade a partir de suas necessidades históricas e a cultura de sua época. Esses três polos pertencentes a uma mesma conjuntura tecem a professora, a educação e a sociedade em um tempo e espaço: é o que Elias (1994) considera como um todo que se completa em si.

A vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa. Mas, se não a harmonia, ao menos a palavra “todo” evoca-nos a ‘idéia’ de alguma coisa completa em si, de uma formação de contornos nítidos, de uma forma perceptível e uma estrutura discernível e mais ou menos visível (Elias, 1994, p. 20).

Nota-se que essa ideia da “coisa completa em si” em Elias pode ser considerada como uma totalidade aberta da sociedade, que envolve a pluralidade do tempo humano (passado/presente/futuro) e caracteriza a função da educação na sociedade em que está inserida, pois toda e qualquer totalidade não deixa de ser um contexto funcional de uma estrutura específica (Elias, 1994).

A narrativa da professora Claudete traz à tona essa questão ao demonstrar como inicia a vida de docente na rede pública. Como secretária da prefeitura, ela presenciou um conflito de um casal, considerou-o como grave e chamou a polícia. Essa atitude não foi bem quista pelo vice-prefeito, que chamou a sua atenção.

Desse acontecimento e das oportunidades que estavam disponíveis na sociedade local, a secretária toma a decisão de fazer a sua transição de carreira, tornando-se professora da Escola Isabel Mesquita, uma escola com quatro salas de aula que se localizava onde atualmente é a praça municipal, bem ao centro da atual Fátima do Sul, MS.

Trabalhava inicialmente em três turnos, recebia por um. Atendia alunos dos primeiros anos das séries iniciais, substituía professores e começou a estudar o segundo grau no Instituto D. Pedro II, instituição privada da Ordem dos Palotinos. Em 1970, estava formada no Normal e logo prestou um concurso para professora primária, sendo aprovada.

Quando inicia a carreira de professora, a vida vai se transformando. Já uma mulher casada, com três filhos, assume o papel de matriarca, trabalha em diversas escolas que são implantadas pelo Estado nas décadas de 1970 e 1980. A cidade cresce, as oportunidades profissionais vão abrindo novas chances, e Claudete tornou-se professora do ginásio, do segundo grau, do Ensino Superior e foi gestora.

Em sua narrativa, constrói uma memória que envolve o indivíduo e a sociedade ao lembrar os conflitos de ordem profissional, familiar e pessoal, as conquistas familiares e o reconhecimento profissional dos ex-alunos.

Tais relações que sustentam a história da professora Claudete são fundacionais à NA, pois constrói uma história de vida na relação com o outro, determinando uma estrutura específica daquele contexto social. Em sua história profissional, ela se relaciona com professores, Estado, escola, família e amigos — o que permite certa autonomia e dependência, pois são relações móveis e específicas que expressam uma visão de mundo resultante das redes de relações desenvolvidas entre o “eu” e o “outro”.

Acredita-se que a história da educação — pensada nas experiências narradas biograficamente e reveladoras das relações entre os indivíduos, além de constituídas culturalmente — é capaz de revelar que a educação não é um objeto destituído da sociedade, alheio ao real, mas um reflexo da natureza social, um produto sócio-histórico.

Tomando este último sentido, as NA da professora Maria Helena Maragão (Participante 2) e do professor Geraldo Maragão (Participante 3) também reverberam visões de mundo. Ambos iniciam cedo suas caminhadas profissionais na rede pública. Em 1964, Maria Helena veio ainda adolescente com a família do interior do estado de São Paulo para a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND),⁶ em busca de uma vida melhor. Desde então, trabalhou em alguns empregos temporários

6 Sobre a CAND, ver o segundo capítulo da obra *Partilhar o saber: formar o leitor – conversas entre a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura* (2012), de autoria de Pereira e Ponciano.

e, aos 18 anos, quando estava finalizando o curso Normal, foi aprovada no concurso público para professora.

Geraldo veio com a família do município de Martinópolis/SP, no final de 1970. Chegou formado no curso Normal e logo começou a exercer a profissão. Ambos iniciam a docência na escola Pe. José Daniel,⁷ como menciona Geraldo: “[...] começamos a trabalhar naquela escola [Pe. José Daniel] e aposentamos nela” (Participante 3, entrevista, 2024).

A professora Maria Helena se formou e iniciou a profissão na mesma instituição. Segundo ela, esse fato a tornou totalmente adaptada ao contexto da escola. O gestor era o Pe. José Daniel, que era “um pai, mas, muito rígido”, nas suas palavras. “Mas é questão de, assim, com o Pe. José Daniel, eu não sei, ele era muito rígido, né? Ele tinha sido capelão no exército também. Ele era um militar também. Foi militar e a disciplina dele era [...]” (Participante 2, entrevista, 2024). Nesse momento, o professor Geraldo conclui: “Sim, ele era diretor e tinha que seguir as regras dele. E o professor também, a maioria dos professores foi aluno dele. Todos os professores dali tinham sido alunos dele” (Participante 3).

Em outra passagem, Geraldo reforça a ideia de uma escola com ênfase na disciplina ao comentar que:

E, aí, a escola era muito a disciplina. E os pais também colaboravam com isso aí. Não é como é hoje. Hoje é diferente, porque os pais tinham o Pe. José Daniel como (pausa na entrevista) [...]. Os professores tinham que ter disciplina (Participante 3).

Nesse fragmento, Geraldo faz o comparativo entre o ontem e o hoje e vai revelando, segundo as suas experiências profissionais, que há dois

7 A escola Pe. José Daniel era uma instituição privada dirigida pela Igreja Católica sob a supervisão do padre José Daniel, desde a sua fundação, na década de 1950. Nas décadas seguintes, a escola se tornou estatal e trocou de nome. Medianeira, Rainha dos Apóstolos e, depois, Padre José Daniel, em homenagem ao seu primeiro gestor.

modelos de educação com os quais trabalhou. Em outro fragmento da sua NA, ele se posicionou sobre qual tem a sua preferência:

Só que tinha uma coisa. Ele [Pe. José Daniel] defendia o professor até. Ele defendia o professor, não deixava pais, como hoje, que vêm brigar com o professor porque o aluno fez isso ou aquilo. Não! Ele defendia, tomava a gente e a gente sempre teve aquela linha. A gente começou a dar aula e seguia aquela linha dele. Todos os professores seguiam aquela linha, e a gente conseguiu levar a escola. Enquanto estavam esses professores lá, conseguiu-se levar a escola no mesmo ritmo: os professores cobravam os alunos, os alunos correspondiam. Os pais também. Então, era assim. A gente tinha muito autonomia (Participante 3).

Uma observação para se pensar a pessoa/professor e a história da educação neste excerto está na ideia de professor com autonomia e sem autonomia. Vejamos que, durante as décadas de 1960, 70, 80 e 90, uma das mudanças marcantes na docência é o papel do professor na escola. Empiricamente, tanto Claudete como Geraldo e Maria Helena deixam evidências de que a profissão perdeu prestígio social. O professor deixa de ser uma autoridade do conhecimento, o que coloca a profissão em desvantagem na relação de poder com os pais, gestores, comunidade, ou seja, a relação eu/nós sofre mudança com os “novos tempos”.

A identidade de professor/a do início da carreira de Geraldo e Maria Helena, bem como da professora Claudete, era uma visão microssocial dos anos 1950 e 1960, a qual desenhava uma representação do professor e da professora como um ser relevante da sociedade. O sujeito educador, o formador, vai sofrendo alterações que, na visão dos participantes, são identificadas com as mudanças políticas tanto locais como nacionais, como o fim da ditadura militar, a emancipação política do município, a promulgação da Constituição de 1988, e da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (nº 5.692/71 e nº 9.394/96). Esses foram elementos que trouxeram novos desafios e vantagens.

As vantagens estão identificadas nas lutas pelos direitos, na remuneração da profissão, na relação Estado/professor. Segundo o professor Geraldo, com a emancipação política de Vicentina, as reivindicações profissionais ficaram mais acessíveis.

O nosso SINTED [Sindicato dos Trabalhadores em Educação] foi o primeiro sindicato do estado, porque antes era associação. Era associação dos professores. Aí, entra a nova Constituição, de 1988, que deu, que criou o sindicato. Como nós éramos de Fátima do Sul, associados a Fátima, com a criação do município aqui de Vicentina, já veio como sindicato. Esse sindicato de professores daqui de Vicentina foi o primeiro sindicato do estado. Porque, quando mudamos para cá, já criou o sindicato (Participante 3).

O sindicato no recém-criado município trouxe o benefício de não precisar se deslocar para as reuniões, de ter a sua própria organização sindical, de se aproximar das lutas pela valorização da profissão.

Quanto à maior dificuldade na profissão, os/as participantes consideraram a mudança na imagem do professor como autoridade o elemento simbólico de difícil superação. Denota-se que eles manifestam uma alteração no valor da hierarquia do professor na escola ao longo de suas trajetórias profissionais, o que sugere uma mudança nas relações de poder, em que a imagem simbólica do professor dos anos 1960 não condiz com a dos anos 2000.

Essa evidência está na narrativa de Maria Helena quando comenta o que lembra de bom da educação, fazendo referência ao início da profissão, à escola dirigida pelo Pe. José Daniel: “Nas reuniões, o Pe. José Daniel cobrava muito da gente, mas a gente fazia com gosto, com prazer” (Participante 2). Lembra, ainda, que os professores “[...] eram de garra, de coragem [...]” e registra que as professoras davam aula, ajudavam na missa, limpavam a escola, a igreja, ensinavam os alunos a limparem a escola, demonstrando que ser professora era mais que pensar o pedagógico. Era

uma sociabilidade que revelava uma integração social mais inteira com a comunidade, deixando a entender que o ser professora era o ser da socialização, i. e., o ser no mundo.

As narrativas de Maria Helena e Geraldo, bem como de Claudete, demonstram que os professores foram perdendo o que os definia: o “manejo da sala de aula”. Como disse Maria Helena, perderam a relação que os aproximava enquanto professores; foram se tornando seres “fabris”, sujeitados a um labor que se vincula a uma perda, o que, nas palavras do professor Geraldo, seria a “perda da autonomia”, identificando-a como um símbolo de valor que as suas experiências na educação registraram.

As NA corroboram que os professores não conseguiam perceber o movimento do processo social de longo prazo que estava ocorrendo e que produzia mudanças, o qual Elias (1994) chama de “mudança de padrão de individualização”, ou seja, são sinais de um novo processo de responsabilização dos indivíduos, de reconfiguração da sua identidade de grupo e que não são perceptíveis, mas são experienciados.

Observamos que essa é a questão levantada sobre o sujeito da experiência; aquele que, em sua narrativa, conecta acontecimentos, eventos, passagens, gerando significados e valores na relação entre o vivido e o sentido criado. A NA perspectivada sob a história relacional supera a questão angular da perspectiva nomotética de indivíduo e sociedade como seres independentes e estanques.

Considerações finais

Procurou-se, neste texto, explorar as abordagens teórico-metodológicas embasadas na NA para refletir o sujeito da experiência na escrita da história da educação, considerando tal narrativa como um fenômeno capaz de manifestar o humano por meio da temporalidade que as suas experiências revelam.

Assim concebida, a NA foi considerada como um sistema de comunicação por meio do qual os seres humanos expressam suas ideias, sentimentos, pensamentos, modo de vida e a interação social e cultural,

permitindo que as pessoas se relacionem, compartilhem experiências e compreendam o mundo ao seu redor. Essa abordagem enfatiza o indivíduo por meio de suas relações sociais para entender os processos históricos, ou seja, ao invés de analisar o indivíduo isoladamente, o que se propôs foi interpretar as histórias de três professores como um pequeno exemplo de interações dinâmicas e interdependentes ao longo do tempo.

Tal proposta coaduna com a história cultural sob o argumento de que é uma abordagem que se concentra na análise das práticas sociais para caracterizar a história da educação em suas diferenças históricas. Portanto, a NA tem como característica a aproximação com o real. Ela não é apenas um meio de transmitir mensagens, mas também um dispositivo de construção de significados em que os contextos cultural, histórico e social desempenham um papel importante na forma como a vida acontece. Além disso, está associada ao pensamento, pois é por meio dele que as pessoas estruturam e organizam suas ideias, sendo um elemento central no processo de construção do sujeito histórico.

Referências

CARVALHO, Marta M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 329–354.

CHARTIER, Roger. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. Como fazer ciência de forma diferente na era do antropoceno? De um gesto ético e político para uma epistemologia da relação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1151, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20499>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 328–339, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dGYwqHWMsW9qcp8WxJ6q9yP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/03/2025.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a ciência da incerteza**: o método biográfico na investigação em ciências sociais. Mangualde-PT: Pedago, 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; CUNHA, Maria Teresa S. Razões para guardar: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 40–61, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8286>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MONARCHA C. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 51–77, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29391>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEREIRA, Valeria; PONCIANO, Nilton. **Partilhar o saber**: formar o leitor – conversas entre a escrita, a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210–222.

2. A formação continuada de professores da Educação Infantil em Dourados/MS (2017-2022)

Giovanna de Matos Moraes Carneiro

Andréia Vicência Vitor Alves

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.2

Introdução

A formação de professores é tema recorrente na literatura educacional brasileira, sendo indispensável para a atuação dos professores de forma qualitativa. Possui um papel primordial para o docente, visto que ela serve como uma ponte entre os saberes pedagógicos e os específicos e é parte de um processo consecutivo de formação fundamental, pois, por meio dela, o docente pode realizar uma autoanálise de sua prática, repensar de forma propositada suas ações e, assim, dar significação à suas aulas (Romanowsk, 2007).

No âmbito da Educação Infantil (EI), essa formação vem se tornando objeto de debate educacional recentemente, principalmente a partir de 1996, quando essa etapa passa a se tornar parte da Educação Básica, sendo reafirmada na normatização subsequente. E nesse estudo, por meio de pesquisa documental, buscamos apreender as ações da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Dourados para a Formação Continuada de professores da EI, com especial atenção ao período de 2017 a 2020,

no primeiro governo municipal após a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) desse município, em 2015. O objetivo é analisar quais foram as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas e estratégias do PME pela Reme, principalmente no que concerne à formação continuada de professores para EI no supracitado período.

Assim, foram utilizadas como fontes documentais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996; o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 por meio da Lei nº 13.005; Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) para a EI; o Plano Municipal de Dourados (PME), aprovado em 2015; Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Dourados (DCMEI) e os documentos do Sistema Municipal de Educação (SME) de Dourados referentes à formação continuada de professores para a EI.

Dourados está localizado no Mato Grosso do Sul. Sendo o segundo maior município desse estado, com 243.367 habitantes, encontra-se na região Centro-Oeste do país a 224 km de distância da capital, Campo Grande, e a 100 km do Paraguai. Como município da faixa de fronteira com o Paraguai, recebe um quantitativo de alunos desse país e de refugiados da Venezuela, e, por isso, o interesse por saber como ele vem organizando a formação continuada de professores da Educação Infantil, dado esse cenário complexo.

Iniciamos abarcando a formação continuada de professores na EI para, então, abordar as ações de Dourados para a formação continuada de professores dessa Educação no entretempo 2017-2020.

A formação de professores na Educação Infantil

A EI conquistou um relevante papel na formação social da criança, sendo um processo que vem sendo construído ao longo dos anos no Brasil, pois seu atendimento aconteceu de forma gradativa, percorrendo diversos caminhos e sendo diariamente aprimorado, a fim de propiciar uma educação de qualidade para a criança.

Por isso, a importância de estudar a sua história, a sua conquista como um direito e ainda a formação continuada oferecida aos professores que nela atuam, uma vez que o conhecimento adquirido pelo docente se reflete em sua prática e, conseqüentemente, na qualidade do ensino no contexto em que ele está inserido.

Freire (1997) discorre sobre a relevância do papel do professor e da prática educativa em sala de aula em sua obra *Professora sim, tia não*, na qual ele chama a atenção no que tange ao compromisso que o docente assume quando escolhe essa profissão, já que:

[...] lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (Freire, 1997, p. 32).

O trabalho do professor, segundo Freire (1997), é algo muito sério, porque lidamos diretamente com a vida de pessoas, convivemos diariamente com crianças, jovens ou adultos e ajudamos em sua formação e, dependendo da forma como agimos, podemos prejudicá-los. No entanto, um maior preparo científico refletirá na prática em sala de aula durante as vivências diárias ocorridas no ambiente escolar, ajudando-os no desenvolvimento de saberes científicos que precisam.

Por isso, cabe afirmar que aprender a ser professor é muito complexo, pois não é algo que se conclua após estudos de uma série de conteúdos e técnicas para a simples transmissão de conhecimentos. É uma aprendizagem por meio de uma formação profissional que deve se dar através de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, exigindo, então,

o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes (Lima, 2011).

E a formação continuada possui um papel fundamental para o professor, visto que ela serve como uma ponte entre os saberes pedagógicos e os específicos e faz parte de um processo contínuo de formação; por isso, é essencial para fazer com que o docente, através de uma autoanálise de sua prática, repense de forma propositada suas ações e busque, assim, dar significação a suas aulas (Romanowsk, 2007).

Em se tratando da EI, o professor deve entender que a criança é centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que desenvolve suas habilidades por meio das interações, relações cotidianas que são disponibilizadas para ela e por ela, instituídas com adultos e crianças de diversas idades e diferentes grupos e contextos culturais nos quais se insere (Brasil, 2009).

Por isso, o docente deve ter o domínio de métodos e técnicas, acesso à formação continuada e ainda é essencial que a qualidade do ensino provoque um processo de mudanças, em que o conhecimento seja mais um componente presente no mundo do trabalho, da comunicação, do lazer e de outras realidades de nossa sociedade (Cury, 2014). Sendo assim, a formação continuada de professores é imprescindível para a qualificação da educação.

A formação continuada de professores da Educação Infantil e a normatização educacional de Dourados

Como já mencionado, a EI no Brasil se tornou parte do sistema educacional brasileiro apenas a partir da aprovação da Lei nº 9.394, que estabelece a LDB, já que ela passou a ser primeira etapa da Educação Básica, sendo dividida em creche e pré-escola, passando a ser parte do planejamento educacional (Brasil, 1996). A partir de então, começa a haver diversas ações do Ministério da Educação (MEC) que expressam essa etapa da educação.

No ano de 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2014–2024), que apresenta metas e estratégias para a educação brasileira e, assim, para a Educação Infantil. E, no que concerne à formação continuada de professores, o PNE apresenta duas estratégias: promover a articulação da formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na EI, para garantir de forma progressiva o atendimento por profissionais com formação superior; e instigar a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, com intuito de promover a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que promovam avanços no que concerne a pesquisas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento à criança de zero a cinco anos (Brasil, 2014).

Após a aprovação do PNE (2014–2024), o município de Dourados iniciou as discussões acerca do seu PME, que foi aprovado em 2015, pela Lei nº 3.904. No que concerne à formação continuada de professores da EI, esse PME apresenta como estratégias:

1.8 garantir o atendimento dos educandos na educação infantil, por docentes com formação inicial superior em Pedagogia, Normal Superior e/ou áreas específicas (Arte e Educação Física) bem como promover a formação continuada para todos os profissionais da educação infantil;

1.10 promover formação continuada para todos os profissionais da educação infantil;

1.11 promover periodicamente a formação continuada dos técnicos dos setores responsáveis pela educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED);

1.13 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos da criança, o enfrentamento da violência contra crianças, e as questões étnico-raciais e geracionais;

1.14 estimular parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Dourados, 2015, p. 21).

A promoção de cursos de formação continuada é repetida diversas vezes no documento e ainda é mencionado que o município estimulará parcerias com instituições de ensino superior, com intuito de promover a articulação entre a pós-graduação, núcleo de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação.

Tal documento ainda afirma que Dourados é um importante polo de Educação Superior, pois conta com duas universidades públicas (UFGD E UEMS) e um Instituto Federal. Por isso, a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* torna-se ainda mais viável nesse município, sendo preciso buscar parcerias entre a Prefeitura Municipal de Dourados e essas instituições para a viabilização da formação continuada de seus docentes.

O PME aponta a necessidade de seis diretrizes importantes para melhorar a qualidade da educação oferecida no município. Dentre elas, destacamos duas, que estão voltadas à formação continuada de professores: jornada de trabalho docente mais bem estruturada e flexível, incorporando estudos e formação continuada formal na jornada, valorizando a opção de dedicação exclusiva e permanência na sala de aula (e/ou outros espaços de aprendizagem com educandos); e a “organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada e reconhecimento salarial” (Dourados, 2015, p. 89).

O referido documento ainda ressalta que “para que aconteça uma melhoria da qualidade na formação do docente – seja ela inicial ou continuada

–, faz-se necessário que a educação básica entre na agenda de prioridade das universidades” (*ibid.*, p. 90). Por fim, afirma que, naquele momento, na conjuntura educacional de Dourados/MS, destacavam, entre outros, 26 pontos frágeis que merecem atenção na formulação de políticas necessárias para a sua superação; dentre eles, os “baixos estímulos para formação continuada dos profissionais da educação, tanto o afastamento quanto a incorporação salarial” (Dourados, 2015, p. 90).

No ano de 2016, foi elaborado, pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Semed), o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil (RCMEI), com vistas a orientar a prática pedagógica cotidiana dos docentes que atuam com a educação da criança de 0 a 5 anos nas escolas e Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados (CEIMs). Apresenta um contexto priorizando e reconhecendo a criança como cidadã, com seus direitos e deveres garantidos, desde seus primeiros anos de vida (Dourados, 2016).

No que diz respeito à formação continuada, tal documento cita o artigo 13 da LDB, afirmando que os professores deverão se incumbir de ministrar os dias letivos e horas-aula instituídos e ainda participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Por isso, afirma que todo professor necessita de:

[...] reciclagem, atualização e aperfeiçoamento, deste modo, a formação continuada deverá contar com o suporte de um setor ligado à área de ensino que se responsabilizará pela organização, planejamento e estruturação das propostas de formação continuada. É necessário que o município, ao propor formação continuada aos seus profissionais da educação, tenha em vista as demandas reais do ensino e que tenha mecanismos compatíveis para acompanhar as necessidades e os resultados obtidos em cada formação (Dourados, 2016, p. 53-54).

Sendo assim, fica a cargo das instituições de EI incluir e/ou manter no PPP ou nas Propostas Pedagógicas cursos de formação continuada para

a sua equipe de profissionais, com intuito de contribuir com a educação de qualidade (Dourados, 2016).

Nota-se que a formação continuada de professores para a EI vem ganhando espaço nas ações educacionais em Dourados. Um impulsionador pela busca dessa formação pelos professores da Reme também foi a criação de edital com processo de seleção para contratação de professores temporários para atuar na educação no ano de 2017, que tem com um de seus critérios de pontuação a participação em cursos, aos quais tanto concursados (em busca de suplência) como contratados concorreriam, induzindo os professores a participarem de eventos, a procurarem fazer cursos de formação continuada e de pós-graduação.

A partir de então, os professores, tanto concursados quanto contratados, começaram a participar de diversos cursos de aperfeiçoamento profissional, de pós-graduação, com intuito de conseguirem uma boa classificação para atuarem como docentes no município. Tal processo seletivo continua a ser implementado na Reme.

A formação continuada oferecida aos professores de EI do município foi organizada e realizada pelo Núcleo de Ensino e Educação (NEI), que criou o currículo da rede municipal de ensino de Dourados, em 2020. Aponta-se que tal órgão possui um papel fundamental para a melhoria da qualidade da EI, pois tem:

[...] a importante finalidade de prestar assessoria técnica, pedagógica e administrativa para os Centros de Educação Infantil Municipal, Escolas Municipais, Instituições Educativas e Creches conveniadas compondo assim a Educação Infantil. O diferencial de sua atuação é manter-se muito próximo dos Coordenadores/as Pedagógicos e Professores/as das Unidades Escolares, buscando sempre por meio de parcerias, ações, iniciativas e visitas *in loco* (visitas nas Unidades) e Formações Continuadas e propor as melhores estratégias para o bom andamento do Ensino na Educação Infantil do Município (Dourados, 2020c, p. 5).

O documento supracitado ainda afirma que a Semed se preocupou com os planos, propostas pedagógicas e Projetos Político-Pedagógicos, pois é essencial que haja um acompanhamento para identificar os problemas enfrentados nas escolas e Ceims.

Nessa perspectiva, o NEI buscou entender os objetivos educacionais, ampliando o conhecimento da criança. Voltado para aspectos específicos e trabalhando a construção de relações democráticas, o NEI procurou atuar por meio de gestão democrática e participativa e segue modelos curriculares e teóricos da linha da pedagogia da participação (Dourados, 2020a). Segundo Oliveira, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia da participação ocorre por meio da integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores.

Iniciativas para formação de professores da Educação Infantil em Dourados (2017-2020)

A partir de 2017, segundo o documento “Ações da Secretaria Municipal de Educação”, a Semed, por meio do NEI, organizou e coordenou, dentre outras ações, diversos cursos de formação continuada para os profissionais que atuam na EI do município, que serão apresentadas a seguir. Tais ações eram divididas em ciclos: ciclo I, no primeiro semestre, e ciclo II, no segundo semestre, sendo destinados a coordenadores, secretários e estagiários.

Durante o período 2017-2020, existiram duas equipes do NEI. A primeira ficou à frente da EI por apenas seis meses e visava reformular urgentemente as propostas pedagógicas de cada instituição de EI do município, buscando levar em consideração a voz dos agentes envolvidos diretamente no trabalho (coordenadores e professores de EI). Por isso, foram feitas visitas a cada instituição e realizadas rodas de conversa com os professores para que eles falassem de suas expectativas e dessem sugestões para a melhoria de seu trabalho. Buscava-se entender os anseios dos professores e, a partir das temáticas advindas das falas dos professores, construir uma proposta educacional e projetos de intervenção organizados pelo NEI para aprimorar o trabalho pedagógico e o espaço físico dos Ceims.

No período de gestão da segunda equipe, a partir de agosto de 2017, foram ofertados “Estudos para plataforma do planejamento *online*/projeto piloto iniciado na Educação Infantil”. Em fevereiro de 2018, o NEI ministrou, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Reserva Técnica para EI. Houve, nesse evento, a palestra “1ª Formação Continuada de 2018 para os coordenadores pedagógicos da EI com o tema: BNCC e o Currículo na Educação Infantil”. Também promoveu o curso “Formação continuada aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados”, com intuito de orientar os professores que atuam na EI sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EI da Reme, bem como sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (DCMEI) e a EI na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda no ano de 2018, foi ofertado o curso “Currículo na Educação Infantil – patrimônios: saberes e práticas”, com objetivo de evidenciar a importância de um currículo comum a ser utilizado para orientar as práticas pedagógicas na EI. Nesse ano, houve também a formação continuada “Revisão do Currículo da Educação Infantil”, na qual foram promovidos estudos acerca da organização do currículo para EI. O documento foi reorganizado a partir dos dados levantados nos encontros de formação dos professores e coordenadores da EI, com base nas DCNEI e na BNCC (Dourados, 2020a).

Também foi promovido o “Encontro de formação de auxiliares de sala”, destinado aos estagiários da Reme. Nele, foram realizadas dinâmicas para a interação com os participantes, bem como um levantamento de dados sobre a relação didático-pedagógica na visão dos estagiários. O encontro foi realizado com o objetivo de ouvir os estagiários quanto à prática diária (pontos positivos e negativos), através de questionário, e de orientar os participantes quanto à atuação no contexto da EI.

Realizou-se também o “Festival da Educação Infantil de Dourados (FES-TEID) – Vamos plantar sonhos”, que foi dividido em alguns momentos: Encontro Infância Leitora – Era Uma Vez... um conto, um canto e um encanto; Encontro dos Profissionais da Educação Infantil – Plantando Conhecimentos e semeando saberes, com Edinho Paraguassu; Noite de apresentações

— Nossas Crianças herdeiras do Futuro: Plantando Sonhos e cultivando saberes; e Mostra de Projetos de Trabalho e Encontro no Parque — Passeando, brincando, plantando sonhos e patrimônios.

Outra formação ofertada foi o projeto “Formação específica para professores de arte e educação física da Educação Infantil”, que teve por objetivo ampliar o conhecimento dos professores das disciplinas mencionadas na EI em atendimento às estratégias 1.10, 1.14, 1.23¹ do PME. Por meio dele, todos os profissionais de Arte e Educação Física que atuam na EI participaram de debates e reflexões sobre as práticas pedagógicas nessa etapa da educação (Dourados, 2020a).

Por fim, foi realizado também o curso “Formações *in Lócus*”, com a equipe dos Ceims. E, em atendimento à solicitação dos professores do Ceims e escolas, a equipe do NEI realizou formação continuada para os professores e coordenadores, com a participação de todos os profissionais das instituições envolvidas, com momentos de análise crítica da prática pedagógica para ampliar os conhecimentos deles (Dourados, 2020a). Nesse mesmo ano, foi realizado o “Seminário anual de encerramento das formações da EI de Dourados — MS”, com o intuito de promover a formação continuada de professores da EI, abordando projetos de trabalho e avaliação na EI (Dourados, 2020a).

Após o encerramento do evento, o NEI concluiu que havia a necessidade de continuidade, no sentido de acompanhar a execução do Plano de Ação do PPP dos Ceims, bem como de promover estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EI. Segundo o NEI, as formações supracitadas foram desenvolvidas nos primeiro e segundo semestres de

1 “1.10 promover formação continuada para todos os profissionais da Educação Infantil; 1.14 estimular parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; 1.23 reelaborar as propostas pedagógicas da Educação Infantil, na vigência deste PME” (Dourados, 2015, p. 21-22).

2018, nos dez pólos de formação de EI da Semed, alcançando, aproximadamente, 98% dos profissionais da EI do município (Dourados, 2020a). A partir de tal ação, o NEI concluiu que havia a necessidade de dar continuidade ao projeto com esses professores, porque cada unidade tem suas necessidades e especificidades, portanto o melhor modelo de formação seria o atendimento individualizado. Ainda afirmou que os meios tecnológicos que se tem hoje permitem essa ação

No ano final do ano de 2018, o NEI começou a analisar a possibilidade de oferecer aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na EI, a fim de desenvolver um projeto para suprir a lacuna de uma hora aula existente nessa Educação, bem como para atender à estratégia 4.7 da meta 4 do PNE, que estabelece a garantia de oferta de educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2014). Por isso, o ano de 2019 foi marcado por alguns cursos voltados para o ensino de Libras na EI.

Dessa feita, no ano de 2019, foi realizado o projeto extracurricular “Literatura em Libras”, que foi ministrado de 19 de janeiro de 2019 a 20 de dezembro de 2020, capacitando os professores para ensino de Libras através da literatura infantil. O projeto foi executado para o fortalecimento do ensino de Libras na EI. Ocorreu também, nesse mesmo ano, a “I Formação continuada do projeto literatura em libras na Educação Infantil – 2019”, ofertada em parceria com a UFGD, no período de fevereiro a julho de 2019. Tal curso, segundo o NEI, colaborou muito para a formação dos professores (Dourados, 2020a).

Também foi ofertada a formação continuada para professores “Projeto de extensão ‘Literatura em Libras’”, realizado em parceria com a UFGD, por meio da plataforma *online* do município, abordando os seguintes conteúdos: 1 – Conhecendo AVA; 02 – Relatos de experiência sobre a atuação na disciplina de Literatura em Libras; 03 – Metodologias em Literatura em Libras; 04 – Produções de Materiais adaptativos; 05 – Arte Surda; 5.1 – Contexto Histórico. Segundo o NEI, tal curso colaborou muito

para a formação teórico-metodológica dos professores e demais profissionais que atuam no projeto. Tal formação foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2019 (Dourados, 2020a).

Já a “Formação Continuada dos profissionais de Educação Infantil — pensamento, linguagem e desenvolvimento na Educação Infantil” foi realizada em parceria com a UEMS, com uma carga-horária de 40 horas, sendo 16 horas com atividades presenciais e 24 horas com atividades realizadas na plataforma EAD/Semed/NTEM. Teve como objetivo o estudo sobre as práticas pedagógicas: ensino e aprendizagem na Educação Infantil em uma abordagem histórico-cultural. Tal ação de formação teve mais de 500 participantes (Dourados, 2020a).

Houve também a “Formação Continuada de profissionais da Educação Infantil de Dourados: encerramento – 2019”, que teve como tema “Vivências e experiências: criança curiosa, professor pesquisador”, em que os docentes compartilharam vivências e experiências do cotidiano na EI. Tal ação foi oferecida no período de 05 a 09 de novembro de 2019 e foi realizada atividade em grupo segundo a faixa etária com a qual os professores atuavam, quais sejam: Grupo 1 — professores que atendiam crianças de zero a um ano e sete meses; grupo 2 — professores que atendiam crianças de um ano e oito meses a três anos; grupo 3 — professores que atendiam crianças de três a quatro anos; grupo 4 — professores que atendiam crianças de quatro a cinco anos (Dourados, 2020a).

A formação continuada “Seminário Anual da Educação Infantil – discussões sobre o trabalho docente com os Maternais” foi realizada em parceria com a UFGD, com o desenvolvimento de palestras, divulgação de material científico e pedagógico e a promoção de troca de experiências entre os professores (Dourados, 2020a). Foi realizada a Formação Continuada do PPP, “Projeto Político Pedagógico – a identidade da escola”, ofertada de forma *online*, com o intuito de possibilitar o diálogo sobre o PPP construído e sua real efetivação no espaço escolar. Houve também encontros de formação continuada nos Ceims para discutir a aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, visando promover um momento de (re)aplicação dos Indicadores Educacionais, mas com adequações das questões reflexivas, com sugestão e colaboração da Reme.

Foram realizadas ainda ações de “Formação Continuada para discussão do currículo indígena, com ênfase na educação infantil (Matriz Curricular)”, com vistas a ampliar o diálogo sobre EI na educação escolar indígena (Dourados, 2020a). Além disso, foi oferecida orientação quanto à (re)elaboração e construção dos PPPs. Foram realizadas leituras de textos acerca do referencial teórico-normativo sobre a temática e a correção atenta dos PPPs dos Ceims. O NEI visitava as unidades de EI do município e desenvolvia, junto à equipe pedagógica deles, tal orientação. Alguns PPPs foram concluídos nesse período e outros ficaram em fase de correção (Dourados, 2020a).

No ano de 2020, por conta da pandemia do Covid-19, as ações de formação continuada foram ministradas por meio de plataformas digitais. Realizaram-se orientações, formação dos profissionais que atendiam aos bebês e da coordenadora da unidade (a pedido desta), visando aprimorar o relacionamento entre os pares para melhoria do trabalho com os familiares dos bebês, a fim de dar apoio emocional ao profissional em tempo de pandemia (Dourados, 2020a). Também houve a elaboração de cadernos de orientação para atividades remotas nesse período de pandemia de Covid-19, buscando melhor entendimento no que concerne à construção das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNS) (Dourados, 2020a).

No período de 2017-2020, a Semed, por meio do NEI, ofertou cursos de formação continuada voltados para os profissionais que atuam na EI, sendo possível constatar que, dentre tais cursos, apenas um foi direcionado especificamente aos auxiliares de sala. É importante ressaltar que, após tal formação, o NEI verificou que havia a necessidade de promover mais cursos de formação continuada para os auxiliares, no entanto não foi realizado mais nenhum a esses profissionais nesse período (Dourados, 2020a).

Nas estratégias 1.8 e 1.10 do PME, foi mencionada a necessidade de promover a formação continuada para todos os profissionais que atuam na EI. Entretanto, verificou-se que, dentre os cursos ministrados pela gestão, a quantidade de cursos de formação continuada voltados especificamente para coordenadores pedagógicos e professores de área (Educação Física e Artes) foi pouca, com a oferta de apenas dois cursos para os

professores de Educação Física e um para os profissionais que atuam no ensino de Artes. Os cursos de formação continuada específicos para os coordenadores pedagógicos também foram escassos, pois, após analisar as ações realizadas, verificou-se que apenas dois foram voltadas para eles.

A estratégia 1.11 do PME afirma que é necessário promover e garantir cursos de formação continuada para os setores responsáveis pela EI na Semed, entretanto verificou-se, nesta pesquisa, que não consta nos registros das ações realizadas pelo NEI, nos anos de 2017-2020 o oferecimento de cursos específicos para esses profissionais.

A necessidade do oferecimento e garantia de cursos de formação continuada acerca das temáticas “direitos da criança”, “enfrentamento da violência contra crianças” e “questões étnico-raciais e geracionais” é mencionada na estratégia 1.13 do PME. Entretanto, constatou-se, por meio dos documentos fornecidos pelo NEI, que houve a oferta de apenas um curso de formação continuada voltado para os docentes que atuam na educação indígena e nenhum curso de formação voltado para as temáticas “direitos da criança” e “enfrentamento da violência contra crianças”.

Houve também, durante o período pesquisado, cursos de formação continuada ministrados em parceria com instituições de Ensino Superior (UEMS, UFGD e UFMS). Tais parcerias são essenciais para promover uma formação continuada de qualidade, e essas ações foram voltadas para o ensino de Libras na EI, currículo na EI e o trabalho docente com a criança do maternal.

A importância dessas parcerias é mencionada na estratégia 1.14 do PME, quando este afirma o imperativo de instigar parcerias com as Instituições de Ensino Superior para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, com o intuito de elaborar currículos e propostas pedagógicas que contenham nelas os avanços de pesquisas sobre as temáticas.

As ações mencionadas voltadas para o ensino de Libras foram feitas tanto de forma presencial quanto *online*, sendo implementado o projeto extracurricular “Literatura em Libras”, por meio do qual começou a ser ensinada a Libras na pré-escola I e II, sendo ele um projeto ousado e inédito.

Além das supramencionadas ações para a formação continuada ofertadas no período pesquisado, é essencial mencionar também que, no ano de 2020, foram elaborados e publicados dois documentos importantes a serem utilizados pelos professores na prática pedagógica na EI: O “Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados” (CEIRMED) e também as “Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação”.

O CEIRMED foi elaborado em conjunto por representantes da Semed e profissionais que atuam na EI do município nas áreas urbanas, indígenas e do campo e tem como objetivo construir uma proposta para atender à singularidade e pluralidade da região da Grande Dourados. Apresenta como finalidade auxiliar a prática pedagógica a fim de colaborar para o avanço da qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem desta, respeitando sua faixa etária, orientando de forma objetiva o atendimento à criança com necessidades educacionais específicas; e propiciar a implementação do Projeto Político Pedagógico (Dourados, 2020c).

O CEIRMED busca proporcionar a todos os educadores de EI uma visão extensa do currículo, articulando os direitos de aprendizagem com os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagens. Por isso, segundo ele, é de incumbência das instituições de EI colocá-lo em prática de acordo com as especificidades das faixas etárias atendidas (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), na perspectiva do desenvolvimento integral (Dourados, 2020c).

Acerca da temática formação continuada, o CEIRMED afirma que, após a realização de uma análise sobre as formações oferecidas, foi possível perceber que elas evoluíram positivamente, já que buscaram materializar, a partir de 2016, o artigo 2º da Resolução Semed nº 13, aprovada em 2015, que aponta que: “A formação continuada na rede municipal de ensino tem por objetivo a qualificação e valorização dos profissionais da educação, visando à melhoria do ensino e à construção de uma educação pública democrática, com qualidade social” (Dourados, 2020c, art. 2).

Por isso, segundo o documento, no período de 2017 a 2020, o NEI promoveu orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico-pedagógica da Semed e ações para a formação dos profissionais que atuam na EI, com a participação efetiva deles em atividades presenciais e à distância, que:

proporcionaram um profícuo diálogo e aproximação com educadores/as e coordenadores/as, ao realizar acompanhamentos das dificuldades in loco, o que leva a refletir sob cada realidade específica e na proposição de melhorias e adequações necessárias para uma oferta de qualidade, visando o indissociável e conhecido: cuidar e educar (Dourados, 2020c, p. 54).

A EI é uma etapa da Educação Básica com peculiaridades diferentes das demais, visto que necessita de ações essenciais para o cuidar e o educar, que devem ser realizadas por profissionais qualificados para oferecer uma aprendizagem adequada, de modo que esses possam prover ambientes apropriados, alegres, seguro, instigadores, proporcionando experiências desafiadoras para cada faixa etária (Dourados, 2020c).

Para que isso ocorra, é fundamental que o profissional que atua nessa etapa da Educação tenha uma formação científica específica, de modo que possa sempre atualizar seus conhecimentos para uma atuação de qualidade. Por isso que a formação continuada é tão importante para a qualificação dos professores.

Já as “Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação” foi elaborada pela equipe do NEI durante a pandemia do Covid-19, com o intuito de orientar e fornecer uma formação continuada diferenciada para auxiliar os professores da EI de Dourados no que concerne ao planejamento das atividades voltadas para o atendimento à distância, algo desafiador para essa etapa educacional (Dourados, 2020b).

Notamos, assim, que a Semed, no entretanto de 2017-2020, buscou oferecer cursos de formação continuada para professores da Educação

Básica sobre a EI, procurando atender à normatização educacional vigente, principalmente o PNE, as DCNEIs e a BNCC, inclusive utilizando-se da nomenclatura usada para a faixa etária da EI apresentada na BNCC, sem deixar de colocar em práticas ações voltadas para a realidade educacional dos Ceims, buscando materializar iniciativas com a participação dos profissionais da EI, conforme os anseios deles.

Considerações finais

A EI passa a ser considerada etapa da Educação Básica, de incumbência do SME de Dourados, somente em 2001, trazendo estratégias voltadas para a formação continuada dos profissionais dessa educação, principalmente no PME, em 2015, e o do RCMEI, em 2016.

No referido PME, as estratégias que tratam de tal formação estabelecem que o município deverá promover a formação continuada de todos os profissionais da EI, bem como dos técnicos dos setores responsáveis pela EI na Semed; propiciar formação continuada acerca dos direitos da criança, enfrentamento aos maus tratos infantis e ainda questões étnico-raciais; e estimular parceria com as universidades, em busca de promover uma articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de professores.

Ao analisar as ações realizadas para a formação continuada de professores da EI pelo NEI período 2017-2020, foi possível constatar que foram promovidos muitos cursos para esses profissionais em parceria com Instituições de Ensino Superior (UEMS, UFGD e UFMS), como requer o PME, voltados para o ensino de Libras na EI, Currículo na EI e o trabalho docente com a criança.

Tais parcerias são essenciais para promover uma formação continuada de qualidade, e o PME abarca que elas podem possibilitar a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, com vistas a elaborar currículos e propostas pedagógicas que abarquem avanços de pesquisas sobre a EI. Segundo os documentos disponibilizados pelo NEI, as ações realizadas buscaram atender a esse plano.

Quanto à formação continuada dos demais profissionais que atuam nessa etapa da educação, foram realizados poucos cursos para os auxiliares de sala, coordenação pedagógica, professores de Artes e Educação Física. Ainda verificamos que não consta nos registros das ações realizadas pelo NEI, nos anos de 2017-2020, o oferecimento de cursos específicos para os técnicos da Semed que trabalham no setor administrativo da EI, havendo, dessa forma, o não atendimento de uma das estratégias do referido plano quanto a essa formação nesse período.

Tal plano propõe como temáticas para a oferta de formação continuada de professor: “direitos da criança”, “enfrentamento da violência contra crianças” “questões étnico-raciais e geracionais”. No entanto, o Nei realizou apenas uma formação voltada para os docentes que atuam na educação indígena.

Além das formações ofertadas no período pesquisado, em 2020, foram elaborados e publicados dois documentos para a prática pedagógica na EI: o “Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados” e também as “Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação”. Tais documentos foram escritos em conjunto por representantes da Semed e profissionais que atuam na EI do município nas áreas urbanas, indígenas e do campo.

Em síntese, as ações apresentadas para a formação continuada dos professores da EI realizadas pela Reme buscam a qualificação dessa educação e estão em consonância com a normatização educacional nacional, tais como o PME, as DCNEI e a BNCC, bem como com o PME. O Nei aponta que tais ações realizadas buscaram a participação dos profissionais da educação e levaram em consideração a realidade e o cotidiano educacional, conforme os anseios dos professores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 nov. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf?TSPD_101_RO=089a3644f0ab-20004b5c3da3ad2d6cc4eab6a8bc3574c007d6a258fed529c02b2873b10e-b3b4ad4a081ac6ce94143000a71f55c68e798044cfd7726313d53e106bca0d-f05a5a4fcd19c6847240ede19beaf1af565f35822c3d8c03cd551daafa. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 mai. 2025.

CURY. Carlos Roberto Jamil. A qualidade da Educação Brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbfJLyq4p5MdSFhfvQM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2025.

DOURADOS. **Lei nº 2.154, de 25 de setembro de 1997**. Cria o Sistema Municipal de Educação de Dourados. Dourados: Diário Oficial do Município, 1997. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Lei-nº-2154-Institui-o-Sistema-Oficial-de-Ensino-do-Município-de-Dourados-MS.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

DOURADOS. **Deliberação COMED nº 080, de 16 de junho de 2014**. Dispõe sobre a organização e o Funcionamento da Educação Básica, sobre o Credenciamento das Instituições de Ensino, a Autorização de Funcionamento da EI e Ensino Fundamental, bem como a Cassação da Autorização de Funcionamento. Dourados: Diário Oficial do Município, 2014. Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/16-10-2014.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

DOURADOS. **Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Dourados: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-nºC2%BA-3904-PME-Dourados-MS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil (RCMEI)**. Dourados: SEMED, 2016.

DOURADOS. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Dourados (DCMEI)**. Dourados: Diário Oficial do Município, 2017. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/29-12-2016.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ensino e Educação. **Ações da Secretaria Municipal de Educação**. Dourados: SEMED, 2020a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Orientações para planejamento, elaboração dos Projetos de trabalho e Atividades diárias**. Dourados: SEMED, 2020b.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ensino e Educação. **Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados**. Dourados: SEMED, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (orgs.) **Formação de professores: Passado, Presente e Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Alves de Siqueira. **Formação continuada: o cotidiano escolar enquanto espaço de reflexão**. 27 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47267>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROMANOWSK, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. ver. e atual. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

3. Docência, gênero e sexualidade na Educação Infantil: a parentalidade LGBTQIA+ em debate

Pâmela Talita Valdez de Lima

Cássia Cristina Furlan

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.3

Introdução

Gênero e sexualidade são temas emergentes quando se trata da educação; no entanto, por falta de formação, muitas pessoas ligam as temáticas a termos como “ideologia de gênero” e as retóricas a ele associadas. Segundo Furlani (2015), o termo é utilizado de forma pejorativa, construído a partir da ideia deturpada de que os estudos de gênero são ameaças para a sociedade e teriam o objetivo de corromper a família tradicional brasileira e os valores da sociedade conservadora. Nessa direção, é preciso evidenciar a história do conceito e os significados atribuídos a ele dentro de vertentes científicas, visando elucidar os problemas de interpretação decorrentes do uso do termo ideologia.

O conceito de gênero passou a ser discutido academicamente a partir da segunda onda do feminismo. A filósofa Simone de Beauvoir influenciou o debate quando proferiu, em seu livro *O segundo sexo*, que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1980 *apud* Colling, 2018). A partir desse momento, o conceito de gênero passa a ser incorporado pelo movimento

feminista como uma ferramenta útil de análise para identificar relações e assimetrias entre os gêneros, diferenciando, então, sexo (genitália do indivíduo) e gênero (como as pessoas se identificam a partir de interferências culturais).

Ao tratar-se do conceito de gênero, não se ignora o aspecto biológico, mas se ressalta a construção histórica e social que interfere na constituição das identidades das pessoas, pois é nesse momento que se percebe a (re)produção de desigualdades, a consolidação de papéis sociais e a hierarquização de relações.

Para Mochi (2016), um dos principais cuidados, quando se trata do tema, é não se referir a papéis masculinos e femininos, pois ambos se referem a rótulos estabelecidos pela sociedade. Pode-se notar que a educação brasileira tem dificuldade em renunciar à utilização desses rótulos, e eles interferem inclusive na constituição de representações sociais acerca das sexualidades das pessoas, como se elas decorressem de uma definição de sexo/gênero, de modo linear e binário. Dessa forma, discutir temas como arranjos parentais, famílias homoafetivas e homossexualidade se torna cada vez mais trabalhoso, dados os preconceitos que se consolidam ao redor dessas temáticas.

Os debates acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto educacional têm se intensificado na contemporaneidade. Todavia, mesmo diante da ampliação das discussões e da necessidade de se pensar políticas públicas educacionais inclusivas nesse cenário, existem muitos/as professores/as contrários/as ao debate, alegando que a educação não é lugar para esses temas. A educação para as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar encontra muitas dificuldades para a sua implementação, principalmente devido aos valores culturais impostos pela sociedade.

No entanto, quando enfatizamos princípios de uma sociedade que defende o direito a existências dignas e a uma educação que enalteça o respeito, liberdade de expressão, as diferentes formas de amor e afetos e a valorização das diferenças no contexto da sociedade e das culturas, é essencial que as problemáticas de gênero e sexualidade estejam presentes na formação, tanto de docentes quanto das crianças no contexto escolar.

Segundo Ribeiro (2013), isso pode mudar nas formações docentes, pois, quando há preparo e capacitação, a visão docente pode tornar-se outra, influenciando diretamente o meio educacional em que trabalha. Nessa direção, é fundamental analisar como esse tema é introduzido nas escolas e se ainda existem tabus entre docentes que o rejeitam, mesmo que se trate de assuntos relevantes na cultura escolar.

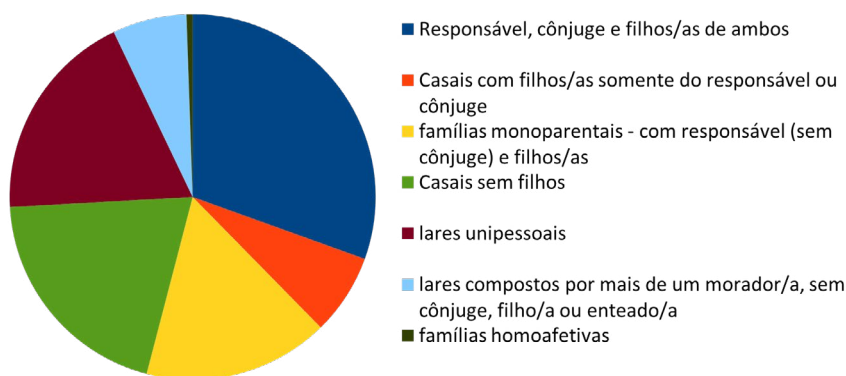
Considerando-se a presença cada vez mais evidente de famílias homoparentais/homoafetivas — formadas por pessoas do mesmo sexo e/ou gênero — no ambiente escolar, uma proposta educacional que zele por uma educação democrática, respeitosa e acolhedora precisa promover práticas e espaços de acolhimento e reconhecimento da existência de diversas configurações familiares para além da constituição familiar balizada na cisheteronormatividade.

Conforme Oliveira (2020) o padrão heteronormativo, composto por pai, mãe e filhos/as, não é a única composição familiar existente. Informações do Censo demográfico do IBGE,¹ realizado em 2022, demonstraram que a proporção das unidades domésticas composta por pessoa responsável, cônjuge e filho/a de ambos era de 30,7%; domicílios formados por casais com, pelo menos, um/a filho/a somente do responsável ou do cônjuge era de 7,2%; famílias monoparentais, com responsável (sem cônjuge) com filhos/as, era de 16,5%; além disso, 20,2% das famílias eram constituídas por casais sem filhos, 18,9% referem-se a lares unipessoais e 6,6% dos lares eram compostos por mais de um/a morador/a, sem cônjuge, filho/a ou enteado/a.

Embora ainda seja um percentual pequeno, o aumento de unidades domésticas formadas por casais do mesmo sexo foi bastante expressivo, com 0,54% dos lares, contabilizando 391 mil domicílios. Ou seja, em 2022, 57,5% dos domicílios eram formados por responsável e cônjuge de sexo diferente, 41,9% eram domicílios sem cônjuge e 0,54% tinham responsável e cônjuge do mesmo sexo.

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

Gráfico 1 – Composição familiar segundo o Censo do IBGE (2022)



Fonte: IBGE (2022).

Para Oliveira (2020), a instituição de ensino deveria ser um espaço livre, democrático e ideal para debater tais temáticas, pois a sexualidade faz parte do sujeito, independentemente da sua idade. Ela não está distante do contexto infantil. A visão de que o centro de Educação Infantil é uma extensão da maternidade acaba por dificultar o trabalho de docentes com o tema.

Atualmente, o conceito de família passou a ser baseado em laços afetivos, ampliando a noção restrita anteriormente considerada, visto os diversos arranjos familiares possíveis. No entanto, mesmo que o alcance das informações e conhecimentos tenha aumentado expressivamente com o avanço da tecnologia, Oliveira (2020) explica que as famílias homoparentais enfrentam vários conflitos e desafios diante da realidade de seus filhos. Para Araújo (2022), grande parte da sociedade ainda carrega os preconceitos e valores arcaicos enraizados, a fim de impor valores balizados na heteronormatividade, com grande influência de preceitos religiosos e culturais para as crianças através de instituições reguladoras, tal como a escola.

As famílias homoafetivas foram legitimadas através do reconhecimento da união homoafetiva pela Ação Direta de Inconstitucionalidade

(ADI), nº 4277-DF (2011),² e pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), nº 132-RJ (2011). A Constituição Federal, ao outorgar a proteção à família, independentemente da celebração do casamento, estabeleceu novo conceito de entidade familiar e acolheu outros vínculos afetivos (Oliveira, 2020).

Segundo Castro (2010), os discursos de sujeitos sempre levam ao fato de que os profissionais da Educação Infantil continuam sendo percebidos como uma extensão da família. Essa é uma das lutas dos profissionais da educação, uma vez que tais discursos dificultam o trato com temáticas que vão de encontro a alguns valores e normas estabelecidos na educação familiar e religiosa. Segundo o Currículo da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados (2020), formações referentes a temas de gênero e sexualidade estão disponíveis apenas para docentes que atuam no Ensino Fundamental II e professores de Educação Física.

Considerando-se o contexto da Educação Física, o currículo da REME prevê que docentes da disciplina devem desenvolver com seus/suas alunos/as que cursam os Anos Finais do Ensino Fundamental temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social. Essa é a faixa etária que já possui um pequeno conhecimento sobre gênero e sexualidade, muitas vezes com a personalidade formada, reproduzindo ou quebrando valores familiares. Dessa forma, não há abordagens (ou são raras) sobre o tema nos anos iniciais, quando os/as alunos/as descobrem o próprio corpo, têm curiosidade sobre o do colega e percebem-se como sujeitos sociais, com trajetórias e configurações familiares diversas. É nesse momento que as abordagens deveriam ser iniciadas, proporcionando conhecimentos e auxiliando na formação da identidade de cada indivíduo (Castro, 2010).

Por esses motivos, esta pesquisa analisa a percepção de docentes atuantes na rede municipal de Ensino Infantil sobre a inserção das

2 Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 4.277 DF, de 2011. Que reconhece a união homoafetiva através do Supremo Tribunal Federal, diário de justiça eletrônico nº 198 divulgado em 13/10/11 através do ementário nº 2607-3. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 18 jul. 2024

questões de gênero e sexualidade na sua formação e atuação profissional. O foco principal será dado principalmente à temática dos arranjos familiares homoafetivos, visando identificar se e como lidam com crianças de famílias homoafetivas, principalmente em datas comemorativas, se há propostas pedagógicas dentro desses temas e se eles são trabalhados com os/as professores/as por meio de formações continuadas promovidas pela REME e/ou pela própria instituição de ensino.

Procedimentos metodológicos

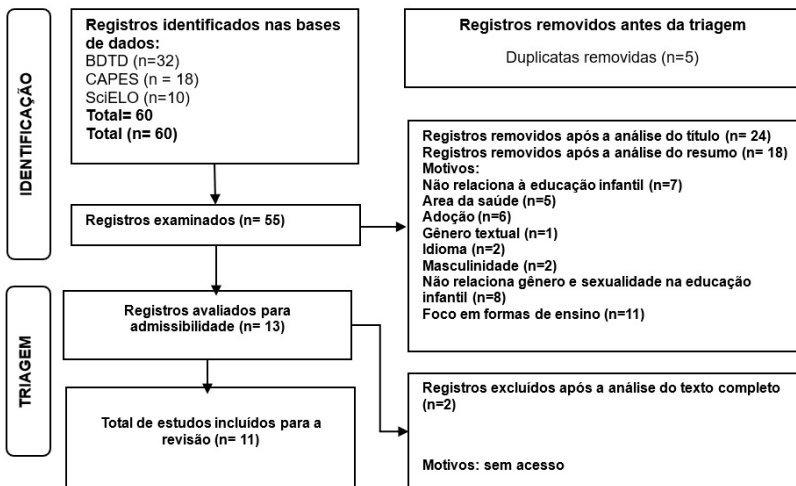
A pesquisa tem abordagem qualitativa. É uma pesquisa de campo que utiliza a observação participante e entrevistas semiestruturadas em um centro de Educação Infantil de Dourados-MS. A pesquisa dividiu-se em duas etapas: revisão da literatura e pesquisa de campo.

A primeira etapa foi realizada por meio de busca por artigos nas bases de dados da SciELO, do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para padronização da busca, foram utilizadas as palavras-chaves em conjunto com operadores booleanos: (“gênero e sexualidade” AND “docentes” AND “Educação Infantil”) (“famílias homoparentais” AND “famílias homoafetivas” AND “educação”). Como critério de inclusão, foram selecionados artigos dentro de um recorte temporal de 2000 a 2023, apenas em português e que tematizassem famílias homoparentais/homoafetivas na Educação Infantil.

A busca pelos artigos foi realizada do dia 17 de outubro de 2023 ao dia 07 de fevereiro de 2024. Os resultados foram exportados para o programa Excel 2021 (Microsoft). O processo de busca resultou em 60 artigos. Desses, 5 foram removidos por serem duplicatas. Em seguida, 24 artigos foram removidos depois da leitura de títulos. Majoritariamente, os registros não se tratavam de famílias homoafetivas na Educação Infantil. Dos restantes, 18 foram descartados após leitura dos resumos (figura 1). Os textos foram organizados em eixos temáticos que compuseram os diálogos analíticos com os resultados da pesquisa de campo.

Na segunda etapa, foram entrevistados 33 de 46 funcionários da instituição, sendo eles professoras/es, equipe administrativa e inspetores/as de pátio. As entrevistas foram feitas de 23 de maio de 2024 a 17 de junho de 2024, todas agendadas, e tiveram a duração de 10 minutos, em média. O roteiro foi semiestruturado e contava com 10 perguntas. Também compôs a análise o diário de campo da pesquisadora,³ constituído por relatos de situações e vivências no campo de pesquisa ao longo de sua realização. As análises foram balizadas a partir das leituras dos textos em interlocução com as falas dos/as funcionários/as entrevistados/as.

Figura 1 — Fluxograma do processo de seleção de registros para a revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3 Importante salientar que a primeira autora atuava como inspetora de pátio na mesma instituição de ensino, o que possibilitou a sua efetiva participação na rotina da instituição e também a construção das impressões no diário de campo. A função de inspetor/a de pátio prioriza, conforme o edital de seleção para contratação, acadêmicos/as de cursos de licenciatura. O/a inspetor/a de pátio, em tese, deveria ser responsável pelo pátio e a presença em espaços comuns, no entanto atua como professor/a apoio nas salas, junto às crianças.

Quadro 1 – Descrição dos estudos selecionados

Autor	Ano	Título	Plataforma
Perez, Marcia Cristina Argenti Crociari, Arianne	2019	O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente	CAPES
Borges, Rita de Cassia Vieira	2017	Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do ensino infantil	BDTD
Castro, Nilsandra Martins de	2010	Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil	BDTD
Reis, Mariana Cristina Lima	2016	A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relação de poder	BDTD
Miranda, Ama- naiara Conceição de Santana	2016	Gênero/ sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador	BDTD
Pessanha, Jac- kelline Fraga	2011	Direito fundamental à educação e as famílias homoafetivas: uma reflexão sobre o currículo multicultural nas escolas	BDTD
Mochi, Luciene Celina Cristina	2016	Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica	BDTD
Louredo, Fernan- da Polo	2020	Famílias homoafetivas e direitos civis na contemporaneidade: análises psicossociais da decisão do STF	BDTD
Oliveira, Rober- dan Ferreira de	2020	Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário	BDTD
Araujo, Gabrielle Mansur	2022	Maternidades lésbicas e subversividades: identidades de gênero em contextos adversos	BDTD
Bahia, Alexandre Gustavo Melo Franco; Vecchiatti, Paulo Roberto Iotti	2013	ADI N.4.277 – Constitucionalidade e relevância da decisão sobre união homoafetiva: o STF como instituição contra majoritária no reconhecimento de uma concepção plural de família	SciELO

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Discussão

A partir da leitura dos textos selecionados e da realização das entrevistas, foram definidos três eixos temáticos para a análise das percepções das/os docentes e funcionárias/os do Centro de Educação Infantil: I. Diversidade de configurações familiares; II. A interferência de crenças e religiões nas percepções da equipe escolar; III. Formação docente.

Diversidade de configurações familiares

Atualmente, a família é baseada em laços de afeto e as suas configurações são muito diversas, não se restringindo à família consanguínea, heteronormativa e nuclear. O intuito desse laço é a comunhão plena de vida e de interesses, de forma pública, contínua e duradoura. Nessa direção, as/os entrevistadas/os foram questionadas/os sobre o que define uma família e como ela é formada. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 2 — O que é família e como é formada?

O que é família?		Em sua opinião, como uma família é formada?	
Vínculo afetivo	18	Diversidade de famílias heteronormativas	19 14
Vínculo sanguíneo	01		
Pai, mãe e filhos	05		
Alicerce e algo divino	09		
Total:	33	Total:	33

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Durante as nossas entrevistas, escutamos muitas frases como a da professora Jéssica,⁴ ao afirmar que: “Desde que haja uma união, mesmo sendo por vezes homoafetivo ou não, para mim, é família. Não existe essa distinção, que precisa especificamente ser um pai ou uma mãe.

4 Os nomes identificados ao longo do texto são fictícios, preservando a identidade e anonimato das pessoas participantes da pesquisa.

São pessoas que convivem, se respeitam e se gostam”, ao se referir a formações de família na atualidade.

Outros justificam seus pontos de vista, afirmando que suas percepções advêm das vivências individuais, como o Enzo, que iniciou dizendo: “Por conta de como fui criado, acredito que família é pai, mãe e uma possibilidade de um irmão, avós e tios”.

Segundo Mello (2005), a desorganização familiar (termo usado para se referir à família homoparental) é utilizada como um argumento negativo por muitas pessoas que objetivam questionar o arranjo familiar homoafetivo e/ou diferente da norma, sendo o responsável por toda a dificuldade que atinge os indivíduos, como por exemplo, o uso de drogas e problemas na escola. Essa narrativa é evidenciada na fala da professora Alice: “Família é a base de tudo. Precisamos ter uma família bem estruturada para que tudo dê certo. Quando ela se desestrutura, fica tudo muito difícil. Então, para ter uma criança saudável e bem desenvolvida, tem que ter uma base firme com pai e mãe juntos”.

Falas como a da professora Viviane foram encontradas durante as entrevistas, afirmando que: “Toda a minha família é de forma ‘correta’, vamos dizer assim. E, na minha concepção, se forma uma família um homem e uma mulher”. Para Araújo (2022), os sistemas simbólicos da sociedade reforçam as estruturas classificatórias de poder e acabam marginalizando famílias não tradicionais ao reforçar as classificações de gênero e a configuração de família tradicional. A autora reafirma a importância de trabalhar essas temáticas dentro e fora do campo educacional para que essas famílias ganhem mais espaço social e possam garantir, de maneira efetiva, seus direitos.

Em relação à inclusão/interlocução e participação das famílias homoafetivas, as respostas refletem a percepção das/os entrevistadas/os:

Tabela 3 — Inclusão e participação das famílias homoafetivas

Como é feita a inclusão e a interlocução com as famílias homoafetivas?		Para você, as famílias homoafetivas têm uma participação igualitária em relação às demais famílias no contexto escolar?	
Não é feita nenhuma inclusão	04	Sim, participação igualitária	15
São tratadas com respeito	05	Participam, mas são reclusas	02
De forma igualitária	10	Não é igualitário	03
Não sei responder	14	Não sei	13
Total:	33	Total:	33

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao refletir sobre a família, Bruna, servente, de 58 anos, respondeu: “Família é constituída por vínculos não de sangue, mas de afeto”. Ao ser questionada sobre a sua constituição disse: “Ela é constituída de pai, mãe e filhos”. Em sua entrevista, Bruna se mostrou cautelosa ao escolher as palavras e optou por não responder questões direcionadas à sexualidade. Em outra pergunta que trouxe a questão de inclusão, ela diz: “Eu percebo, sim, que as famílias têm uma participação, inclusive temos companheira de trabalho que, não diria ‘problema’, no caso essa situação, e essa situação é encarada por todos da mesma forma. Inclusive são companheiras de coração”. Ao finalizar a gravação, ela afirmou: “É um tema difícil de falar, muito complicado porque, se falar o que pensa, pode dar problemas, ainda mais nos dias atuais, que tudo é ofensa” (diário de campo da pesquisadora).

A fala de Bruna ressalta o estigma da heteronormatividade e a negação e/ou correlação da pluralidade sexual como um desvio (Mochi, 2016), um problema (Butler, 2003). Conforme Mochi (2016), a segregação social da configuração familiar homoafetiva pode estar embutida nas dinâmicas escolares e atrelada a preconceitos de religião e gênero, às reações homofóbicas e às discriminações de pessoas nas escolas. Para Junqueira (2007), a homofobia é uma negação implícita a partir das implicações psicológicas, morais, físicas, justificando evasivas, técnicas de fuga e desvio e uma banalização autoapaziguadora.

Ao tocar no assunto de igualdade sobre as famílias homoafetivas, a professora Sara se mostra extremamente incomodada e diz:

Existem tipos de casais, falando sobre a homoafetividade, eu já percebi casal homossexual que fica normal na festa e participa e já vi também aqueles que querem causar, que querem se impor; que, tipo, me aceitem e pronto. Então, eu acho que demonstrações de beijo ou de estar pegando, já vi casal de mães fazendo isso na festa junina da instituição, eu acho que isso depende muito da pessoa. Porque tem pessoal que é normal. A gente não vê um casal hétero se pegando na festa da escola. Eles vão participar. E já vi casal homossexual que se porta igual, e os que gostam de causar são essa geração nova, que querem fazer que engulam (Professora Sara).

Mochi (2016), assim como Oliveira (2020), aponta a dificuldade das famílias homoafetivas para serem reconhecidas como família “normal”, assim como a existência do preconceito diante das generalizações, e a dificuldade da escola de colocar em prática o direito da criança diante da diversidade, vista em falas que silenciam, criam “mutismos” em relação à sexualidade divergente da norma, deslegitimando os arranjos familiares diversos.

Já por outro lado, a professora Sandra, que possui uma grande diversidade de famílias em sua turma, diz: “Tenho um monte. Essa é a primeira vez que estou trabalhando com essa inclusão, de pais com sexualidades diferentes, e é algo novo”. E ainda ressalta: “Acho que todo lugar tem a inclusão e a exclusão, mas aqui acho que eles são bem atendidos, e é o direito deles”, finaliza ao se referir à inclusão dessas famílias na instituição.

Grande parte do corpo docente da instituição enfatiza que a participação das famílias homoafetivas é igualitária em relação às demais famílias. Porém, a professora Renata, que é próxima à coordenação da instituição, em sua entrevista fala:

Na relação família e professor, eu não vejo preconceito. Eu acho que a professora dessa família conseguia lidar com isso muito bem, até mesmo no trato com a criança dentro da sala de aula. Já em relação à coordenação, eu acho que existe, sim, um preconceito; não na frente da família, mas as falas depois, o jeito de se expressar, o jeito de sinalizar a família, o jeito de falar “aqueles dois machinhos” ao se referir a duas mulheres. Então, da parte da coordenação, existe, sim, um preconceito (Professora Renata).

Ela ainda ressalta que:

[...] essa família não era muito presente. Talvez elas mesmas se colocassem no ponto de preconceito, porque, toda reunião, elas levantavam a questão que acha que tratam a gente de uma forma por sermos um casal homoafetivo. Mas participavam do Dia das Mães e do Dia dos Pais, só que não de uma forma de inclusão. Elas só participavam. E também não foi preparado algo pensando ou voltado para esse público, porque, essa família, nós sabíamos que era homoafetiva, mas e as que nós não sabemos? Já em relação a outras famílias, elas conversavam porque tinham colegas e não percebia se existe esse preconceito (Professora Renata).

Já a coordenadora Cláudia, em sua entrevista, mostrou-se incomodada e respondia de forma lacônica, a grande parte das perguntas. Várias vezes, perdia o foco mexendo no celular ou falando sobre outros assuntos, mostrando total desinteresse em relação ao tema e sempre frisando que o importante é o respeito ao próximo.

Pode-se perceber que aproximadamente 39% das pessoas entrevistadas não sabem como é feita a inclusão nem se ela é feita. Para Junqueira (2007), as instituições se negam a perceber e a reconhecer as

diferenças de públicos presentes nela, muitas vezes para evitar debates como o direito de inclusão do público específico.

A interferência de crenças e religiões nas percepções da equipe escolar

Discursos religiosos foram utilizados para explicar o que é família, como a fala da professora Laura: “Para mim, família é algo divino. Desde pequena, sempre quis ter uma família e sempre pedi a Deus para me dar uma família, e o Senhor me abençoou. Então, ela, para mim, é a minha base, o meu tudo. O que o Senhor me deu e eu honro por ela”. Quando se trata de como essa família é constituída, Laura ressalta: “Eu acho muito importante ter o pai, a mãe e os filhos”. Segundo Oliveira (2016), a Igreja Católica acredita que os indivíduos podem recusar a escolha de ser homossexuais e poderiam se submeter à conjugalidade e parentalidade heterossexuais. Mochi (2016) enfatiza a perspectiva da castração do desejo justificado por meio do mutismo a outras sexualidades, conferindo à família tradicional o “modelo correto”, a legitimidade, sobretudo balizada nesses dogmas religiosos.

A professora Sara utilizou do mesmo discurso religioso, dizendo: “Pelas minhas crenças católicas, a família é tradicional com o pai, a mãe e os filhos. Mas, agora nos dias que estamos vivendo, entendemos que existem outros tipos de família, como, por exemplo, os avós, famílias homossexuais, e isso foge um pouco do padrão, mas a minha tendência católica é pai, mãe e filhos”. Sua fala justifica a formação de família, porém ela mesma está fora desse padrão que acredita, uma vez que ela tem dois filhos e é divorciada.

Durante a entrevista com a coordenadora, quando questionada sobre como uma família é formada, ela disse: “Para mim, não tem esse conceito, mas tem que ter amor e respeito dentro da família e ensinar os princípios para os filhos, como amar o próximo e respeitar”. Porém, observando o contexto de valorização dos papéis dentro das famílias em datas comemorativas, na instituição, aconteceram apenas comemorações ao Dia das Mães e ao Dia dos Pais e, em nenhum momento, foi levantada a possibilidade de uma festa para a família, a fim de acolher os 14% de famílias monoparentais e homoafetivas presentes na instituição.

Na escola em questão, o último evento citado ocorreu no dia 08 de agosto de 2024, intitulado “Chá dos pais”, e o convite foi enviado para todas as famílias. Durante a abertura do evento, a coordenadora proferiu um discurso extremamente religioso e heteronormativo na presença das famílias homoafetivas, e isso gerou um desconforto que, mais tarde, foi evidenciado para o corpo administrativo. Segundo Pessanha (2011):

As famílias homoafetivas merecem respeito e resguardo de todos os direitos que lhes são inerentes, eis que não se pode entender o rol da Constituição ao descrever, união estável entre homem e mulher, casamento e família monoparental, como as únicas entidades familiares existentes, vez que os princípios constitucionais são norteadores a confirmar a família homoafetiva como merecedora de proteção estatal (Pessanha, 2011, p. 45).

Em nenhum momento, a coordenação orientou seus professores sobre como agir, principalmente com famílias homoafetivas. Então, Sandra, professora regente que possui duas famílias homoafetivas e uma monoparental em sua turma, optou por fazer um cartão para os “papais”, mesmo sendo orientada pelos/as auxiliares de turmas a fazer lembranças com palavras remetendo à família, sem evidenciar papéis específicos dentro das famílias. As homoafetivas fizeram uma publicação em suas redes sociais, mostrando o descontentamento sobre o evento e as lembrancinhas recebidas da professora regente da sala de seus/suas filhos/as.

No dia 14 de agosto, seis dias após o ocorrido, fui chamada juntamente com outro apoio para uma reunião com a coordenadora, por volta das 12h30min. O motivo dessa reunião foi para saber como chegar até as famílias homoafetivas, pois a lembrancinha do Dia dos Pais foi ofensiva. Cláudia pediu para cada um explicar o fato ocorrido, e, então, foi relatado que, antes de toda a organização para a festa, ambos os apoios conversaram com

a professora regente da sala com duas famílias homoafetivas, e a mesma acatou todas as ideias; ainda mostrou possíveis atividades que poderia confeccionar com as crianças (Diário de campo da pesquisadora).

Então Paulo explicou:

A professora mostrou o porta-retrato com que ia presentear as famílias, mas em momento algum ela mostrou o papel com a frase desrespeitosa. A mesma fez em casa e, no dia da festa, colocou no saco da lembrança sem que eu percebesse. E, na segunda-feira, dia 12/08, ela ia entregar mais um desses recados para a família homoafetiva que não participou do evento. Mas, como eu vi antes, acabei retirando sem ela perceber e, no final da tarde, a mesma saiu correndo dizendo que eu havia esquecido o presente da aluna (Paulo).

A intenção da professora era, de fato, entregar a lembrança para a segunda família homoafetiva. “A coordenadora, por sua vez, disse que a professora, muitas vezes, não fez por mal, porque sempre terá o papel da mãe e do pai e que uma das mães deve ter o papel do pai” (Diário de campo da pesquisadora). Nesse momento, ela foi interrompida e Paulo continuou:

Essa fala é extremamente problemática, pois não existe papel do pai. É uma família de duas mães e não falta nada. Vou te dar um exemplo. Eu tenho uma irmã, e eu sou muito mais sentimental que ela. Então, significa que, se ela se casar com um homem, a família será de dois pais? Apenas por ela não ser amorosa e delicada? Essa sua fala não faz sentido, porque apenas está estipulando papéis onde não deve ter (Diário de campo da pesquisadora).

Ainda segundo o diário de campo da pesquisadora, a conversa continua:

Cláudia, por sua vez, tentou se justificar, dizendo que, em sua família, tem um primo que é casado com um homem e que, entre eles, existe um que faz o papel da mãe, que é quem mimar, quem arruma e cuida das crianças. Expliquei que não é dessa forma. A família é composta por duas mães e ponto final. Não falta nada, e é por isso que elas estão indignadas, estão apenas buscando o respeito, que é direito delas, mas que, por falas como essas e situações como datas festivas, sempre trazem desconfortos como esses. Ela se desculpou e pediu dicas de como falar com essas mães; que ela errou por não fazer a festa da família, mas que é algo acima dela, pois foi decretado pela prefeitura. A secretária de educação, quando assumiu o cargo, decretou o Dia das Mães e o Dia dos Pais em todas as instituições de ensino municipais (Diário de campo da pesquisadora).

A justificativa de imposição de uma prática, bem como o discurso religioso em uma instituição pública, demonstra a dificuldade que esses temas e a diversidade enfrentam nas instituições escolares. Cláudia tentou justificar o discurso tendo em vista que ela se “esqueceu” da presença de famílias divergentes da tradicional no ambiente escolar. Enfatizou ainda que trabalhou por mais de 20 anos em uma instituição religiosa, que tem esses costumes e práticas e, por isso, sua prática se moldava a essa perspectiva. Ainda acerca do episódio narrado:

Ao fim, foi explicado que o foco das famílias não era detonar a instituição ou queimar a professora, mas apenas ser respeitadas e acolhidas na instituição, pois, desde o ano passado, temos famílias homoafetivas, e pensei que, nesse ano, teria algo para a inclusão das mesmas, mas não teve. Nessa direção, é preciso fazer algo para essas famílias,

pois algumas delas nunca participaram das comemorações da instituição, e não adianta falar que são acolhidas, porque nitidamente elas não se sentem dessa forma. Por fim, antes de terminarmos a reunião, a coordenadora percebeu que as mães tinham chegado e pediu que nós saíssemos escondidos por outra porta, pois não seria legal elas verem a gente saindo da sala dela.

Após acalmarem os ânimos na instituição, nada mais foi feito, nenhum(a) professor(a) tocou no assunto, e o caso foi esquecido. Para Mochi (2016), a dificuldade de aplicação das políticas educacionais inclusivas e a perspectiva cultural e religiosa de professoras/es são fatores que contribuem para a difusão dos processos de exclusão das famílias homoparentais.

Formação docente

Segundo Crociari e Perez (2019), a ausência de estudos sobre gênero e Educação Infantil mostra os desafios de consolidação da ideia de uma educação sexual escolar e de gênero, visando ao estudo e à formação docentes baseados nas atribuições sociais que são refletidas na escola.

Foram realizadas duas perguntas com o fim de identificar como o tema foi trabalhado na formação docente inicial e continuada e se as docentes consideravam o tema importante.

Tabela 4 — Formação docente

Teve contato com o tema gênero e sexualidade durante a formação acadêmica?		Em sua opinião, o tema gênero e sexualidade deve ser abordado na educação?	
Sim, com disciplinas e/ou palestras	13	Sim	21
Sim, com colegas	04	Sim, mas não na Educação Infantil	09
Não	16	Não deve ser abordado	03
Total:	33	Total:	33

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Através da coleta de dados, podemos perceber que, de 33 funcionários/as da educação municipal lotados naquela instituição, apenas 17 já tiveram contato com o tema gênero e sexualidade; desses, apenas 10 são professoras da instituição, das 17 que aceitaram participar da pesquisa. Para Leão e Ribeiro (2014), para garantir uma prática docente eficaz, é necessário investir na formação profissional, proporcionando acesso a conhecimentos teóricos e didáticos necessários a uma prática pedagógica eficaz e diferenciada.

Ao perguntar se gênero e sexualidade devem ser abordados na educação, a professora Viviane diz: “Não, eu acho que deve ser abordado em família em casa, mas na escola não”. Para Mochi (2016), a violência silenciosa é uma maneira de coibir e “ajustar” o comportamento humano, dificultando a proposta de práticas pedagógicas inclusivas. O currículo da rede municipal de ensino (2020) enfatiza que a sexualidade deve ser pauta tranquila e permanente durante todo o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes dentro do espaço escolar, mesmo que ainda dê indícios de uma discussão mais voltada para o viés da saúde e compreensão do funcionamento do corpo.

Entre os dados coletados, 26 entrevistadas/os relataram nunca terem participado de formações continuadas, fornecidas pela prefeitura, com o tema gênero e sexualidade ou diversidade de famílias. Apenas 2 professoras já participaram, mas voltadas à área de Educação Física, frisando especialmente aspectos biológicos, como a gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis. Malu é auxiliar de sala e relatou que:

Por exemplo, estou na graduação. Eu não tive nenhum debate ou palestra sobre o tema que trouxessem informações de como trabalhar, e eu acho que deve ser trabalhado primeiro na formação de professores, para conseguirem trabalhar tais temas de forma lúdica, mais na área de conhecimento corporal e consentimento, até mesmo para a prevenção de abusos que, infelizmente, podem acontecer (Malu).

Nessa perspectiva, é de extrema importância que sejam desenvolvidas formações de professores nesses temas atuais, principalmente na Educação Infantil, uma vez que o conhecimento aprofundado contribui diretamente para o estabelecimento de diálogos, principalmente com as famílias, pois, muitas vezes, elas não compreendem a figura do professor, da diversidade e do gênero (Secretaria Municipal de Educação de Douros, 2020).

A falta de formação leva a frases como a da professora Sara ao se referir a gênero e sexualidade na Educação Infantil:

Eu acho desnecessário, porque é um conhecimento que a criança não precisa e não está interessada nesse momento. Porque a criança está em desenvolvimento, e é a partir dos 4 anos que começa a perceber a diferença do sexo feminino e do masculino. Mas, antes disso, eles não têm a maturidade, porque eles não têm o interesse. Apresentar a sexualidade para a Educação Infantil não compete, porque criança não namora, ela brinca. Eles estão aprendendo a ser comportar como seres humanos, por isso precisamos de pessoas para ensinar as crianças, porque somos os únicos animais que precisamos de uma pessoa adulta para nos ensinar. Então, para mim, trazer temas muito complexos como sexualidade é contraproducente, pois está despertando uma coisa que ele ainda não entende. Por mais que você perceba que uma criança tem uma tendência homossexual, eles não entendem (Professora Sara).

Mariana Inés Garbarino (2021), em seu texto intitulado *O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância*, reflete sobre as condições de produção dos preconceitos sexistas, indagando o fato de que a escola tem sido pouco mencionada na discussão dessas questões, indagando os impactos da circulação do dito e não dito sobre sexualidade nessa instituição.

Para a autora, a sexualidade é um assunto sobre o qual todo ser humano, desde criança, é interpelado a refletir e a se posicionar subjetivamente:

[...] seja pela vivência das mudanças de seu próprio corpo, seja pela autoconstrução da sua identidade sexual. Ao mesmo tempo, a sexualidade se configura em um objeto sociocultural e interpessoal, por ser historicamente um domínio deformado, fantasiado ou anulado, no qual convergem discursos paralelos e fraturas entre o campo da ciência, da religião e da moral (Garbarino, 2021, p. 13).

Nessa direção, esses temas ainda permanecem tabus no contexto escolar e, apesar da chuva de estímulos midiáticos e da abertura da temática sexual, não há mediação dos adultos da escola e familiares, fortalecendo a ideia do segredo e do tabu desses conteúdos, silenciado, aquilo de qual não se pode e não se deve falar (Garbarino, 2021).

Assim, desde a infância, já somos condicionados a nos ajustar às normas do binarismo de gênero determinado socialmente (Miranda, 2014) e a uma sexualidade normativa, fruto da falta de conhecimento sobre o assunto e da manutenção de dogmas e padrões sociais. Esse fato pode ser percebido quando a mesma professora (Sara) diz a um aluno de 2 anos que “homem não chora”, para reprimir a expressão da emoção num momento de choro. Essa fala já está trabalhando gênero e sexualidade, mesmo sem saber.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de docentes e funcionários/as de um centro de Educação Infantil do município de Dourados – MS quanto às questões de gênero e sexualidade, com foco nas concepções acerca das famílias homoafetivas. Ao analisá-las, podemos apontar a falta de formações continuadas sobre questões de gêneros e falta de compreensão de temas como inclusões de famílias homoafetivas. O CEIM conta com 14% de famílias homoafetivas e monoparentais e 39% dos/as participantes da pesquisa não souberam responder questões de

inclusões relacionadas a essas famílias, indicando que não é algo debatido ou levado como pauta para dentro da instituição.

Durante a coleta de dados, ocorreu o evento em comemoração ao Dia dos Pais, porém foi notória a falta de inclusão das famílias não normativas, o que despertou inquietações e episódios de desrespeito, principalmente com as famílias homoafetivas que já estão na instituição há anos. Existe um tabu acerca desses temas, alicerçado em dogmas religiosos, em crenças ou mesmo na falta de conhecimento, que impedem o avanço dos debates e práticas efetivas na garantia do direito e respeito às crianças e suas famílias.

No momento de finalização da escrita desse material, outros acontecimentos observados no cotidiano da instituição (e que não compuseram o *corpus* de análise da pesquisa) feriram não só o respeito às famílias homoafetivas, mas o direito de aprendizagem das crianças pertencentes a essas famílias, ao serem excluídas de atividades propostas em sala devido exclusivamente ao seu pertencimento familiar. As instituições de ensino precisam se repensar, desconstruir práticas e ampliar as visões de mundo para que sejam espaços efetivamente educativos.

Por ora, a denúncia de uma educadora (Pâmela), preocupada e atenta a essas questões, e a de uma educadora e mãe (Cássia), cujos filhos têm duas mães que os amam e os educam com todo o respeito do mundo e que serão alvos de preconceitos e discriminações dessa natureza. O anúncio há de vir, como o prenúncio de práticas respeitadas e conscientes.

Referências

ARAUJO, G. M. **Maternidade Lésbica e subversividades**: identidades de gêneros em contextos adversos. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

BORGES, R. C. V. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero**: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil. 2016. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132**. Rio de Janeiro, Relator: Ministro Ayres Britto, julgado em 05 maio 2011. Brasília, DF: Diário da Justiça Eletrônico, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2. vol. Brasília. DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Nilsandra Martins de. **Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CIRIBELLI, C. J. de M.; RASERA, E. F. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência E Profissão**, [S. l.], v. 39, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/pWwzQ3kf4hXbNGtY8Y3nnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2024.

COLLING. L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: Superintendência de Educação a Distância, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

CROCIARI, A.; PEREZ, M. C. A. O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1556–1568, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12615>. Acesso em: 08 out. 2024.

FURLANI, Jimena. Existe ideologia de gênero? [Entrevista cedida a] Andrea Dip. **Agência Pública**, São Paulo, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GARBARINO, Mariana Inés. O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. **Cadernos Pagu**, [S. l.], v. 63, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202100630016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ffnKR5RVpk7fTxy5crmnptF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2024.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Rev. Bagoas**, Natal, v. 1, n. 1, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 08 out. 2024

LEÃO, A. M. D. C.; RIBEIRO, P. R. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 609–638, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i3.6585. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6585>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MELLO, L. **Novas Famílias**: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/sexo/sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MOCHI, L. C. C. **Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas**: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

OLIVEIRA, R. F. **Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar**: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PESSANHA, J. F. **Direito fundamental à educação e as famílias homoafetivas**: uma reflexão sobre o currículo multicultural nas escolas. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) — Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS**. Dourados, MS: Diário Oficial do Município, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/499862714/Novo-Curriculo-de-Dourados-1-1>. Acesso em: 17 nov. 2024.

REIS, M. C. L. **A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero:** sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. *In*: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade.** Petrópolis: DP et Alii, 2013. p. 7-15.

4. Docência masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na Educação Física

Marco Antônio Mendonça Vargas

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Marcelo José Taques

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.4

Introdução

Ao longo da história, as normas rígidas de gênero moldaram a percepção e os papéis atribuídos a homens e mulheres. Essa influência profunda estende-se ao contexto do ensino de crianças na Educação Infantil, especialmente para os professores de Educação Física do sexo masculino. A criação de estereótipos de gênero nesse cenário impacta significativamente a profissão, levantando questões sobre a representatividade e o papel que esses profissionais desempenham como modelos para as crianças. Nesse contexto, a ausência de uma representação substancial de professores do sexo masculino suscita indagações sobre a existência de preconceitos de gênero, afetando tanto os educadores quanto as crianças.

O propósito central deste estudo é aprofundar a compreensão sobre as percepções e desafios relacionados à questão de gênero e ao preconceito em relação à presença de professores do sexo masculino na Educação Infantil, com um foco específico no professor de Educação Física. O objetivo

primordial é investigar a presença desses educadores e compreender as complexidades dos desafios e impactos que enfrentam devido aos estereótipos de gênero enraizados na sociedade.

Considerando que a análise minuciosa da influência da diversidade de gênero no corpo docente representa uma oportunidade de identificar as barreiras que podem limitar a representatividade masculina e os contornos do preconceito e da discriminação de gênero no ambiente escolar, a relevância da pesquisa se justifica ao representar uma oportunidade de aprofundar a compreensão em relação aos desafios inerentes à questão de gênero e preconceitos que surgem como reflexo da presença de professores do sexo masculino na Educação Física com foco na Educação Infantil.

Professor de Educação Física do sexo masculino na Educação Infantil

No imaginário da sociedade brasileira do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, conforme destacado por Almeida (2022). Essa construção idealizada da feminilidade não apenas influenciou as percepções sociais da época, mas também moldou as expectativas e os papéis atribuídos às mulheres na sociedade daquele período. Um aspecto importante a ser considerado por relevar a forma pela qual as profissões e os papéis de gênero foram e são percebidos na sociedade.

No contexto da Educação Infantil, é evidente que são muitos os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina, conforme apontado por Sayão (2005). Historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, o que torna a presença de um homem em profissões tradicionalmente associadas às mulheres motivo de conflitos, dúvidas, questionamentos, estigmas e preconceitos (Sayão, 2005).

Nesse sentido, é essencial reconhecer como essas visões históricas e estereotipadas dos papéis de gênero ainda permeiam nossa sociedade

contemporânea. A ideia de que determinadas profissões são mais adequadas para um determinado gênero pode limitar tanto as oportunidades de carreira quanto a representatividade em certos campos, incluindo a Educação infantil. Portanto, é crucial questionar e desconstruir esses preconceitos para promover maior igualdade de oportunidades e uma educação mais inclusiva para todos.

Segundo Louro (2008), a significação e a construção dos gêneros e das sexualidades são produtos de um intrincado processo de aprendizagem e práticas, moldados por um diversificado conjunto de instâncias sociais e culturais. O termo “gênero” refere-se à construção social de características, papéis e comportamentos culturalmente atribuídos como adequados para homens e mulheres, destacando-se como uma força influente na configuração das relações interpessoais no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, Rizzo e Gonçalves (2022) apontam que os estudos sobre sexualidade emergem como uma área em desenvolvimento, cujos efeitos são fruto de investigações em diversos contextos sociais. Aqui, “sexualidade” refere-se não apenas à expressão da orientação sexual, mas também aos comportamentos sexuais, ampliando o escopo para além das tradicionais categorizações de gênero. E consideram que a interseção entre gênero e sexualidade contribui para a complexidade das relações na escola, visto que as percepções e construções sociais desses conceitos moldam as interações entre os indivíduos e influenciam as dinâmicas sociais em diversos níveis.

Assim, as interações entre professores do sexo masculino e seus colegas, alunos e pais podem ser influenciadas por estereótipos de gênero, o que poderia reforçar a ideia de que os homens podem ser considerados como elementos estranhos ou inadequados no ambiente educacional infantil (Rizzo; Gonçalves, 2022). Santos (2021) destaca que professores do sexo masculino são frequentemente vistos como “pares-dísparos”, suspeitos de ameaçar a sexualidade das crianças.

Trata-se de uma perspectiva que converge com as considerações de Monteiro e Altmann (2014), ao evidenciarem o estranhamento social decorrente da atuação masculina no contexto educacional, sobretudo

quando o professor assume a responsabilidade de conduzir práticas voltadas ao cuidado corporal infantil e à orientação relacionada à sexualidade das crianças. Isso evidencia como os professores de Educação Física na Educação Infantil, ao trabalharem com os pequenos, enfrentam desafios adicionais, já que suas características físicas e emocionais também são frequentemente interpretadas como uma suposta falta de sensibilidade e delicadeza necessárias para o ensino dessa disciplina.

Portanto, compreende-se que essas percepções de gênero se entrelaçam e desempenham um papel importante na dinâmica das relações escolares. Gonçalves, Capristo e Ferreira (2015) acreditam que a resistência à integração de homens na Educação Infantil, historicamente associada ao predomínio do sexo feminino, é uma realidade palpável, sendo que, no âmbito da Educação Física, essa dinâmica é ainda mais presente devido à arraigada persistência de crenças e padrões estabelecidos.

Considerando a longa e marcante tradição das mulheres no papel de professoras na Educação Infantil, é plausível afirmar que a inclusão de professores do sexo masculino e a sua aceitação pela comunidade escolar podem ser consideradas desafios de grande magnitude. Esse panorama é especialmente delineado pelas representações sociais predominantes, que reforçam a concepção de que a mulher detém habilidades superiores para lidar com as crianças (Gonçalves; Capristo; Ferreira, 2015).

A afirmação de Silva e Veloso (2018), ao salientarem que é “natural” que a sociedade aceite a mulher ao homem, pode ser considerada um bom ponto de reflexão por vários motivos ao evidenciar a prevalência de normas de gênero arraigadas na cultura, nas instituições sociais e até mesmo nas percepções individuais, sendo que, ao reconhecer essa naturalização, a reflexão se torna uma oportunidade para questionar e desafiar essas normas, abrindo espaço para uma compreensão mais crítica e inclusiva das identidades de gênero.

E abre caminho para uma análise mais profunda das construções sociais que sustentam as expectativas em torno de comportamentos e papéis de gênero. Além disso, a reflexão sobre a naturalização dessas

normas contribui para criar um ambiente mais inclusivo no qual diferentes formas de expressão de gênero são respeitadas e valorizadas.

As reflexões apresentadas por Santos (2016) sobre a estrutura segmentada da sociedade ecoam a resistência encontrada em diversas áreas, inclusive na Educação Infantil. A perspectiva de um homem se engajar em atividades tradicionalmente associadas às mulheres suscita questionamentos sobre os limites impostos pelos padrões de gênero arraigados na sociedade. Menezes (2022) destaca o desconforto social que surge quando homens escapam dos padrões de masculinidade ao exercerem profissões consideradas “fora do padrão”, evidenciando a necessidade premente de repensar os estereótipos de gênero no campo da Educação Física na Educação Infantil, conforme enfatizado por Machado e Gonçalves (2022).

A análise de Nunes e Afonso (2018) e Böhm e Campos (2013) aprofunda essa discussão, evidenciando que as diferenças de gênero na Educação Física da Educação Infantil não são meramente biológicas, mas principalmente construções sociais enraizadas. A persistência da visão de que a maternidade e o cuidado são inerentes ao feminino contribui para a baixa representação masculina na docência nesse campo, como apontado por Gonçalves, Reis e Faria (2016).

As concepções arraigadas sobre a atuação do homem na Educação Infantil, conforme destacado por Vasconcelos, Borges e Salomão (2020), impactam diretamente na formação das identidades das crianças, reforçando estereótipos prejudiciais de gênero. Entretanto, Bello, Zanette e Felipe (2020) enfatizam a importância de reconhecer a diversidade de experiências individuais e culturais, desmistificando a ideia de que todos os homens são inaptos para o trabalho na Educação Física da Educação Infantil.

Diante desse cenário, a necessidade de promover um diálogo contínuo, como defendido por Ferreira, Silva e Irala (2020), torna-se evidente. É crucial desafiar as percepções binárias e preconceituosas sobre a presença de professores na Educação Infantil, reconhecendo a complexidade das interseções entre gênero, profissão e percepções sociais. Somente através dessa mudança de paradigma, poderemos construir

uma sociedade mais igualitária e inclusiva na qual homens e mulheres possam desempenhar seus papéis na Educação Física da Educação Infantil de forma equânime e sem restrições impostas por normas de gênero ultrapassadas.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Herivelto e Caleffe (2006), a pesquisa qualitativa explora características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente quantificadas, levando em consideração diversas opiniões dos participantes da pesquisa. Também assume uma abordagem que combina uma revisão de literatura com um estudo de campo qualitativo e exploratório.

O foco reside na análise detalhada de como a diversidade de gênero no corpo docente pode influenciar o ambiente educacional e impactar o desenvolvimento das crianças. O estudo de campo, marcado por uma abordagem prática e empírica, visa à coleta de dados específicos relacionados à diversidade de gênero no contexto educacional.

O universo da pesquisa é composto por quatro professores que atendiam aos critérios de serem do sexo masculino e atuarem na Educação Física da Educação Infantil. O contato inicial foi estabelecido através das redes sociais, facilitando a comunicação e o recrutamento dos participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *online*, elaborado especificamente para este estudo e administrado aos participantes via *internet*. O questionário abordava questões relacionadas à percepção dos professores sobre a diversidade de gênero no contexto educacional e seu impacto no desenvolvimento das crianças. Essa abordagem permitiu a obtenção de informações detalhadas e a análise das respostas dos participantes de forma sistemática.

As narrativas dos participantes foram examinadas utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme a abordagem de Laurence Bardin. Trata-se de um conjunto de procedimentos para analisar os conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens por meio de métodos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo

dessas mensagens. A análise de conteúdo emprega instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, visando analisar diferentes aspectos do conteúdo por meio de métodos sistematizados para analisar os dados (Souza; Santos, 2020). Esse processo envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material (incluindo categorização ou codificação) e o tratamento dos resultados, permitindo ao pesquisador fazer inferências e interpretações.

Resultados e discussões

O Professor 1 tem 35 anos e está atuando como professor de Educação Física na Educação Infantil há três anos. Sua formação inclui graduação em Educação Física e pós-graduação em Educação Física Adaptada e Inclusiva. O Professor 2 tem 23 anos e atua como professor de Educação Física na Educação Infantil há quatro meses. O Professor 3 possui 26 anos de idade e aproximadamente seis meses de experiência na Educação Infantil após concluir sua graduação em Educação Física e uma especialização em Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar. O Professor 4, que tem 51 anos de idade, atua como professor de Educação Física na Educação Infantil há 15 anos e possui uma especialização em Educação Física Escolar.

No âmbito profissional, o Professor 1 alega ter enfrentado constrangimentos e desconfiança por parte das mães, sendo inclusive aconselhado a não ficar sozinho com as crianças no banheiro. A sensibilidade do docente em relação à percepção dos pais sobre seu trabalho é demonstrada por ter enfrentado questionamentos sobre uma apresentação festiva. Entretanto, acredita que sua relação com as famílias também é marcada por uma melhoria na aceitação ao longo do tempo, apesar de acreditar que, atualmente, as famílias preferem professoras devido a preconceitos.

Portanto, o desafio inicial enfrentado pelo docente inclui a falta de confiança por parte das famílias e colegas, evidenciando a existência de preconceitos arraigados. Aconselhamentos para evitar situações específicas com crianças e questionamentos agressivos também foram mencionados, refletindo a resistência inicial à presença masculina na Educação Infantil,

e a variação na intensidade desses desafios destaca a necessidade de abordagens personalizadas para lidar com as diferentes percepções.

Apesar desses dissabores, o Professor 1 destaca que, ao realizar um bom trabalho, as crianças passam a respeitar a figura masculina. Sobre a baixa representatividade masculina na profissão, ele destaca a falta de contato frequente de homens com crianças pequenas como um fator determinante e sugere melhorias salariais e campanhas sobre igualdade de gênero como medidas para incentivar mais homens a ingressarem na área.

Os professores destacam uma motivação intrínseca para a escolha da profissão, relacionada ao gosto pelo trabalho com as crianças. Martins e Mello (2019) acreditam que o fato de 70% dos professores homens que atuam na Educação Infantil possuírem menos de 39 anos de idade sugere que a docência na primeira etapa da Educação Básica seria mais uma questão de condição do que opção de carreira, como se fosse uma porta de entrada para o magistério.

Ao realizarem um levantamento, Silva e Ávila (2018) puderam identificar apenas dois professores atuantes em escolas que oferecem Educação Infantil em Novo Hamburgo, município com cerca de 240 mil habitantes, sugerindo a existência de possíveis obstáculos para o envolvimento de professores do sexo masculino nessa etapa da Educação Básica. Entretanto, à medida que os professores permaneciam nas escolas, as reações de estranhamento em relação à presença masculina tornavam-se gradualmente menos evidentes.

Duarte *et al.* (2022) observam que a Educação Infantil, em sua maioria, é composta por profissionais do sexo feminino, argumentando que uma das razões para isso é a associação do cuidado infantil com a maternidade. Portanto, com o estabelecimento da Educação Infantil, houve uma mudança na dinâmica devido à necessidade de cuidado com as crianças pequenas e bebês, o que fez com que as mulheres assumissem a posição de destaque, levando a função a ser percebida como feminina, associada à extensão da maternidade. Em virtude dessa concepção, a atuação de professores homens com crianças pequenas é vista com estranheza, tanto pelos pais quanto pelo corpo docente (Duarte *et al.*, 2022).

Isso faz com que os professores nessa situação precisem ser avaliados e aceitos pela comunidade escolar para integrarem devidamente a Educação Infantil, sendo que essa inserção está sujeita à aprovação daqueles que fazem parte do contexto escolar, o que difere em relação às professoras mulheres, sobre as quais existe um consenso de que são naturalmente capacitadas para atuar no ensino infantil.

Se, por um lado, o instinto masculino foi e ainda é frequentemente usado como justificativa para comportamentos que reforçam desigualdades entre homens e mulheres, por outro lado, isso suscita desconfiança em relação à interação de homens adultos com crianças pequenas. Historicamente concebidos como portadores de sexualidades animais, os desejos masculinos são colocados sob suspeita, levando à necessidade de moderação nas vestimentas femininas e ao afastamento de seus corpos em relação aos corpos das crianças (Silva; Ávila, 2018).

De acordo com Silva e Ávila (2018), essas concepções remontam ao final do século XIX, quando teorias sobre sexo e sexualidade assumiram conotações científicas. O sexo passou a ser visto como um impulso natural, uma força e energia absolutamente avassaladoras que demandam satisfação. O apetite sexual masculino, interpretado como uma necessidade fisiológica ou uma inclinação natural, deveria ser atendido regularmente, sob o risco de escapar ao controle das condutas socialmente normatizadas.

As perspectivas futuras para o Professor 1 envolvem a esperança de que famílias, professoras e gestores considerem a relevância de uma formação continuada direcionada para homens que almejam atuar na Educação Física da Educação Infantil, destacando a importância da capacitação e sensibilização para enfrentar os desafios específicos enfrentados por esses profissionais.

Na perspectiva dos professores envolvidos na pesquisa, a presença masculina na Educação Infantil é crucial para desafiar estereótipos de gênero. Todos os professores reconhecem a importância desse papel na quebra de preconceitos e na construção de uma base mais equitativa desde a infância. O Professor 1, por exemplo, ressalta, mais de uma vez,

que “enfrenta desconfiança das famílias e professoras” no exercício de suas funções. Segundo Martins, Souza e Mello (2020), essa importância é ainda mais enfatizada pela tendência de atribuir ao professor do sexo masculino um papel paternal, presumindo que as crianças carecem de uma figura paterna em seu convívio familiar.

O Professor 2 reconhece que ainda não foi alvo de preconceito por ser um homem atuando com aulas de Educação Física na Educação Infantil. Portanto, a reação das famílias é descrita como “normal” e não houve orientação para evitar atividades específicas com base em seu gênero, o que sugere uma recepção relativamente positiva e inclusiva por parte da comunidade escolar. Também acredita que sua presença pode contribuir para a quebra de estereótipos de gênero, revelando uma conscientização sobre o impacto potencial de sua atuação na mudança de percepções tradicionais.

Além disso, o Professor 4 também não observou experiências de preconceito em relação ao seu trabalho no contexto da Educação Infantil. Pelo contrário, destaca que as famílias o respeitam e elogiam sua atuação, evidenciando uma aceitação mútua por parte da comunidade escolar e contrastando com a narrativa de muitas pesquisas da mesma temática. Acrescenta que não foi instruído a evitar qualquer atividade devido ao seu gênero.

O Professor 3 atribui a baixa representatividade masculina na Educação Infantil à percepção de que a área é mais vinculada ao sexo feminino. Entretanto, também relata não ter sofrido preconceito até o momento. As famílias, inicialmente, acham estranho a presença de um professor homem, mas, com o tempo, essa estranheza diminui. Além disso, ele não recebeu restrições até o presente momento, indicando uma recepção favorável por parte da comunidade escolar.

Quanto às medidas para incentivar mais homens na profissão, o Professor 2 sugere o estímulo para mais estágios na Educação Infantil, indicando a importância da experiência prática para atrair e formar profissionais do sexo masculino nessa etapa da Educação Básica. Inclusive, o professor não lembrou com clareza assuntos sobre as aulas de Educação

Física na Educação Infantil durante a graduação, mas destaca a realização de várias aulas práticas, o que sugere a relevância da prática na formação acadêmica.

De acordo com Bonfietti *et al.* (2019), o delineamento pedagógico na Educação Infantil é estabelecido pela supervisão municipal e cabe à escola dar orientação aos professores em relação à rotina escolar. Portanto, supõe-se que profissionais recém-formados podem ter dificuldade para se adaptar à realidade da rotina de uma escola. Nesse sentido, os autores afirmam que, ainda que a formação de docentes fosse suficiente, o campo educacional está em constante mudança, e a necessidade de adaptação ao local de trabalho varia muito com a singularidade dos sistemas e de cada instituição.

O Professor 3 sentiu a necessidade de receber mais orientações ao iniciar seu trabalho, pois apenas lhe foi entregue o material e modelos de como estabelecer uma rotina, sem mais detalhes. Assim, Bonfietti *et al.* (2019) concluem que é como se a escola esperasse que o profissional chegasse pronto. Duarte *et al.* (2022) acreditam que, quando um professor do sexo masculino está presente na sala de aula com crianças, é importante que ele demonstre para a equipe gestora, pais e colegas de trabalho que possui todas as habilidades necessárias para atuar livremente no cuidado da Educação Infantil. Isso envolve mostrar sua competência e aptidão para exercer essa atividade, proporcionando segurança ao grupo responsável pelas crianças.

Martins e Mello (2019) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de avaliar o perfil profissional dos professores de Educação Física em contexto escolar, que contou com a participação de 142 profissionais de diversas capitais brasileiras, e puderam identificar que, dessa amostra total, 64% eram mulheres e 36% eram homens, o que reflete a baixa representatividade dos professores homens de Educação Física na Educação Infantil, pois 96,6% dos docentes são mulheres.

Martins e Mello (2019) esclarecem que, exceto em Vitória/ES, onde há um concurso específico para docentes de Educação Física atuarem exclusivamente na Educação Infantil, nas demais capitais, a alocação

dos professores na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental ocorre com base em processos internos que envolvem critérios como tempo de serviço na rede, posição na classificação de concursos ou processos seletivos e idade.

Essa lacuna sublinha a importância de compreender as nuances dessas interações para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor. Na busca por incentivar maior presença masculina na Educação Infantil, diversas estratégias têm sido propostas pelos professores que responderam ao questionário. As sugestões apresentadas abrangem melhorias salariais, campanhas de igualdade, cursos preparatórios e estágios mais significativos na Educação Infantil. Essas propostas visam não apenas atrair mais homens para a profissão, mas também criar um ambiente mais diversificado e inclusivo.

Embora o Professor 4 reconheça que teve a oportunidade de lidar com a criação de jogos e brincadeiras infantis na graduação, foi o magistério que o preparou melhor, o que evidencia a importância de uma formação continuada específica para a Educação Infantil. O impacto de sua presença na vida das crianças é percebido como positivo por ele mesmo, que se sente realizado pelo carinho e reciprocidade dos alunos e famílias. Finaliza dizendo que acredita na importância de professores competentes, independentemente do gênero, desde que sejam comprometidos e dedicados. Além disso, destaca que algumas pessoas ainda lembram das aulas de Educação Física da pré-escola na adolescência ou idade adulta, evidenciando a duradoura influência desse trabalho na formação dos alunos.

O Professor 3 acredita que a presença de homens na Educação Infantil é de suma importância para a quebra de estereótipos de gênero. Compreende-se que sua percepção positiva sobre o impacto dessa presença na formação das crianças indica um comprometimento com a promoção da igualdade de gênero desde cedo. No que se refere à relação com as crianças, destaca que notou que elas obedecem prontamente aos “comandos dos professores homens” enquanto oferecem uma resistência maior em relação às professoras.

Essa abordagem pode ter implicações significativas na percepção e aceitação das crianças em relação ao professor, considerando que a crença generalizada de que as crianças respeitam a figura masculina quando o trabalho é bem executado sugere que a qualidade da interação desempenha um papel significativo na influência positiva do professor. Apesar dessas percepções positivas, ao analisar os depoimentos, é observável que a relação específica das crianças com professores do sexo masculino não foi detalhada em todos os casos, destacando a necessidade de investigações mais aprofundadas nessa área.

Ainda, o Professor 3 afirma que, em geral, as famílias preferem as professoras devido a um possível afeto maternal, o que pode explicar a persistência de estereótipos de gênero associados às funções tradicionais da maternidade. No que tange às medidas para incentivar mais homens na profissão, sugere mais estágios e vivência no processo de formação do professor, pois, na experiência durante a graduação, destaca que a disciplina de Educação Física na Educação Infantil agregou muito.

Essa observação realça a relevância de uma formação acadêmica que proporcione uma preparação adequada para o ambiente prático, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática, abordando, em algum momento, as questões de gênero na Educação Infantil, dentre outros contextos, na prática da Educação Física. Quanto ao impacto do professor do sexo masculino na vida das crianças, o Professor 3 destaca que cada aula é uma nova experiência e que os professores também aprendem muito com os alunos.

Já o Professor 4 não acredita que as famílias não optam por uma turma específica para seus filhos com base no gênero do professor, indicando uma visão mais neutra por parte dos responsáveis, e acredita que a figura masculina auxilia na formação do caráter e personalidade das crianças. Portanto, avalia que a sua atuação para a quebra de estereótipos de gênero é um reflexo natural dessa postura.

Nesse contexto, o Professor 4 enfatiza que suas motivações revelam uma escolha profissional na Educação Infantil baseada na afinidade e gosto pelo trabalho com as crianças. Como desafios principais, destaca

principalmente a falta de espaços e materiais adequados para trabalhar, algo que não foi apontado pelos professores, ressaltando a importância de condições físicas apropriadas para o desenvolvimento das atividades.

Sobre as razões para a baixa representatividade masculina, o Professor 4 atribui isso à falta de formação continuada e específica para a Educação Infantil, apontando a importância de uma preparação adequada nessa área. Um tema que se mostrou bastante presente nos discursos dos professores foi a falta de um tratamento mais aprofundado em relação às questões de gênero na Educação Infantil nos cursos de graduação. Considera-se que os estereótipos de gênero emergem como um ponto crucial para a discussão, especialmente em relação à aceitação e preferência por professores do sexo masculino.

Nesse sentido, a formação profissional, incluindo experiências durante a graduação, também é identificada como um fator relevante que pode influenciar a atitude dos professores em relação à sua profissão. Em resumo, essa análise destaca a complexidade do cenário da Educação Física na Educação Infantil, apontando para a necessidade contínua de abordagens inclusivas, esforços para desafiar estereótipos e investimentos em formação profissional adequada. O entendimento dessas dinâmicas é fundamental para promover uma educação mais diversificada e equitativa desde os estágios iniciais da vida escolar.

Considerações finais

Ao finalizar esta pesquisa sobre as experiências e percepções de professores de Educação Física na Educação Infantil, ficam evidentes a complexidade e a diversidade de desafios e oportunidades enfrentados por profissionais que desempenham esse papel crucial na formação das crianças. Os resultados obtidos revelam uma série de nuances que merecem reflexão e atenção.

As pesquisas citadas na revisão de literatura e discussão dos resultados mostraram que os preconceitos ainda ocorrem com a presença do homem na Educação Infantil, nesse caso também nas aulas de Educação Física, principalmente com crianças pequenas que necessitam do

“binômio cuidar”. Contudo, a partir dos relatos, o ingresso de professores de Educação Física homens na Educação Infantil perpassa pela superação de preconceitos e estranhamentos engessados nos dias atuais. Dessa forma, de maneira inédita, percebeu-se que se inicia um movimento capaz de romper com os paradigmas de discriminação de gênero no contexto educacional, pois parte dos professores relatou que nunca sofreu preconceitos por atuar na área em questão.

Um ponto em comum que foi observado entre os docentes é a motivação intrínseca para escolher a profissão, fundamentada no amor pelo trabalho com as crianças, considerando que, independentemente do contexto da escola, seja pública ou privada, o comprometimento de proporcionar uma Educação Física inclusiva e de qualidade é uma constante.

Observa-se também que, embora a presença masculina na Educação Infantil seja percebida como fundamental para a quebra de estereótipos de gênero, a baixa representatividade masculina na área persiste. Os fatores que podem explicar esse fenômeno envolvem a falta de formação específica e a escassa presença de homens em atividades com crianças pequenas, ou então a necessidade de incentivos salariais.

Como sugestões para futuras investigações, destaca-se a necessidade de explorar estratégias específicas para atrair mais homens para a Educação Infantil, bem como desenvolver programas de formação continuada que abordem as particularidades desse cenário. A valorização do papel do professor, independente do gênero, e a promoção de uma Educação Física inclusiva são fundamentais para que possam ser alcançados avanços significativos nessa área.

Em última análise, esta pesquisa estimula a conscientização sobre o tema entre profissionais da educação, gestores escolares e formuladores de políticas públicas como forma de contribuir para o estabelecimento de ambientes mais equitativos e enriquecedores para os alunos da Educação Infantil e, por consequência disso, a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558–579, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/74787>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BÖHM, Bianca Camacho de Almeida; CAMPOS, Míria Izabel. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, v. 1, n. 1, p. 59–72, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/2044/1436>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducacão**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160–176, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329964704_Oa_professora_de_educacao_fisica_na_educacao_infantil. Acesso em: 1 jun. 2025.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; GIMENEZ, Roberto; MARTINS, Ida Carneiro. O cuidar e o educar realizado por professores homens na educação infantil: desafios de um cenário feminilizado. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 91–106, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14998>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1–6, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxxk7LT78W3JBTdpjf/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FERREIRA, Eliana Maria; SILVA, Claudemir Dantes da; IRALA, Clóvis. “A sua vaga é pra zelador, não é?” O lugar do homem na docência da Educação Infantil: desafios e tensões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 833–851, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75668>. Acesso em: 1 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **Arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONÇALVES, Carlos A.; MEIRELLES, Anthero M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

GONÇALVES, Josiane Peres; CAPRISTO, Zenaide Ribeiro Neto; FERREIRA, Verônica Caroline de Matos. Professores homens na educação infantil: aceitação e receio dos familiares que vivenciam essa experiência. **Pesquisa em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1017. Acesso em: 1 jun. 2025.

GONÇALVES, Josiane Peres; PENHA, Natalia Ribeiro da. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170–192, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p170>. Acesso em: 1 jun. 2025.

GONÇALVES, Josiane Peres; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; FARIA, Adriana Horta de. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988–1014, set./dez. 2016. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732016000300988&script=sci_abstract. Acesso em: 1 jun. 2025.

HERIVELTO, M.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 539–551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/130>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, [S. l.], v. 19, p. 17–23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadapos/article/view/5791>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MACHADO, Anderson Esteves; GONÇALVES, Josiane Peres. Professor homem na Educação Infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? **Comunicações**, Marília, v. 29, n. 1, p. 89–112, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/comunicacoes/article/view/14018>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 160–172, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1267>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; SOUZA, Fernando Torres Otero de; MELLO, André da Silva. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453–479, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75664>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MENEZES, Cíntia de Paula Borges. Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 74–90, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15000>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 44, n. 153, p. 720–741, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5Q9ZhpY8T78L-ZrTXHrqKLqC/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

NUNES, Patrícia Gouvêa; AFONSO, Lucia Rincon Helena. Docência e gênero: o professor homem na educação infantil. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 710–724, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/49858>. Acesso em: 1 jun. 2025.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; GONÇALVES, Josiane Peres. Gênero, Sexualidade e Surdez em Pesquisas: definições e características. **Revista FSA**, Teresina, v. 19, n. 1, p. 130–147, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fsa/article/view/71618>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, Guilherme Rodrigues dos. **O homem na educação infantil**: a busca de um lugar num espaço ainda feminino. 2016. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) — Universidade Federal de Minas Gerais, Governador Valadares, 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qtkR9PYWdVKHcLybqCVpc7D/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A. L. D. S.; ÁVILA, R. S. A inserção de homens professores de educação física na educação infantil: entre o medo das sexualidades desviantes e a (re)produção de um currículo heteronormativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA7_ID3084_10092018011259.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, Claudionor Renato da; VELOSO, Luana Alves Porto. Desafios do professor homem na Educação Infantil: um debate a partir do estágio em Pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–14, 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2977>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, Júlio Régis da; MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na Educação Infantil: um olhar acerca do preconceito. **Revista Científica Intraciência**, Guarujá, n. 11, p. 25–47, jun. 2016. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531133930.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 480–506, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/76047>. Acesso em: 1 jun. 2025.

5. Memórias afetivas sobre a dança de salão nos bailes dançantes de Dourados como possibilidade de lazer no envelhecimento

Jacqueline da Silva Nunes
Minéia Carvalho Rodrigues
DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.5

Introdução

Não me pergunte sobre minha idade,
porque eu tenho todas as idades,
eu tenho a idade da infância, da adolescência
da maturidade e da velhice.

(Cora Coralina)¹

1 Cora Coralina foi uma grande escritora do Estado de Goiás. Nasceu na cidade de Goiás, em 20 de agosto de 1889, e faleceu em 10 de abril de 1985. Escreveu oito livros de contos e de poesias. Suas obras tiveram boa recepção por Carlos Drummond Andrade e pela imprensa e, na velhice, recebeu grande aclamação em Goiás. Cora Coralina não recebeu educação universitária, mas obteve o título de doutora *honoris causa* da Universidade Federal de Goiás, quando publicou *O cântico da volta* (1956), um conjunto de crônicas em estilo atual e poético. Em suas poesias, rememora o passado histórico de Goiás Velho, capital do estado até 1937. Tanto na espontaneidade da poesia quanto na simplicidade temática de seus contos, guarda as origens interioranas de Goiás.

O tema envelhecimento tem ganhado atenção significativa, sendo alvo de crescentes discussões no meio acadêmico e na sociedade. Verifica-se, nas últimas décadas, um aumento considerável de pesquisas que se voltam para a compreensão do fenômeno do envelhecimento na sociedade brasileira. Contudo, quando se fala de envelhecimento no Brasil, é recorrente o uso de dados demográficos. Pesquisas científicas, artigos, teses, livros, jornais e programas de televisão dedicados a algum aspecto do tema envelhecimento abordam, com frequência, o aumento da população idosa no país, apresentando dados estatísticos sobre o assunto e as previsões para o futuro.

Os principais argumentos dos pesquisadores para explicar o envelhecimento da população em qualquer país estão embasados na *Transição Demográfica*² e *Epidemiológica* que, juntas, explicam o envelhecimento. A primeira refere-se a um processo de alteração do perfil etário de uma população, passando de um predomínio de jovens para maior participação de adultos e idosos, consequência da passagem de altas taxas de mortalidade e fecundidade para taxas mais baixas. Isso produziu significativas alterações em todos os países em que ocorreu (Lima, 1999). Outro aspecto que interfere no envelhecimento populacional é a *Transição Epidemiológica*, que são as alterações ocorridas no tempo nos padrões de morte, morbidade e invalidez que caracterizam uma população específica e que, em geral, ocorrem em conjunto com outras transformações demográficas, sociais e econômicas (Omram, 2001).

2 A transição demográfica foi proposta pelo americano Warren Thompson em 1929, com o termo original "*Demographic Transition Model*", que pode ser traduzido livremente como a forma de estudar as modificações que acontecem nas populações humanas desde o período das "altas taxas de nascimento (natalidade) e altas taxas de mortalidade" para o período das "baixas taxas de nascimento (natalidade) e baixas taxas de mortalidade". Thompson já parte do princípio de que as taxas de nascimento e de mortalidade nunca foram constantes no tempo e que há leis ou regras gerais que se aplicam a todas as populações, que seriam as fases da transição demográfica: a pré-moderna, a moderna, a industrial madura e a pós-industrial (Lotufo, 2007).

Tais transições são construções que, no contexto em que aparecem, são desenvolvidas por meio de intenso debate. Representam tentativas de caracterizar processos ocorridos em vários países, indicando a possibilidade de formular teorias gerais de amplo alcance. A validade da utilização desses conceitos para dar conta de expressar processos gerados em realidades muito distintas não é consensual, pois algumas pesquisas (Médici; Beltrão, 1995) mostram a dificuldade de se obter análises padronizadas sobre os processos de transição demográfica, notadamente em função das distintas abordagens relacionadas ao peso exercido pelas variáveis sociais (especialmente no que diz respeito aos arranjos familiares, forma, composição e natureza das relações familiares) e econômicas (natureza e evolução do processo de trabalho e dos mercados internos e externos), na dinâmica desse processo e em diferentes contextos históricos e regionais.

Ignorando esses debates, os gerontólogos apropriam-se dessas ferramentas como dados prontos, realidades concretas, utilizando-se delas para comporem seus argumentos. Essa apropriação, em seu discurso, visa demonstrar: (1) que o processo de envelhecimento populacional é real, a exemplo do que aconteceu em outros países; e (2) que, no caso do Brasil, é particularmente acelerado, e sua diferença em relação ao que ocorre em outras partes do mundo reside apenas nesse fato (Lima, 1999).

Construções teóricas, a partir de dados estatísticos, constituem uma ferramenta explicativa importante na área da demografia, contudo não devem ser usadas como único item para explicar fenômenos tão complexos como o envelhecimento. A construção da velhice como uma questão social não é uma consequência natural do aumento dos idosos no conjunto da população, tampouco é consequência de descobertas da ciência, desvendando dimensões da velhice e do envelhecimento. Tal construção está marcada por diferentes aspectos culturais, sociais e econômicos, relacionada a uma série de fatores.

Lazer e envelhecimento

O lazer direcionado a pessoas idosas emerge nesse contexto em que um conjunto de discursos, amplamente divulgados pela mídia brasileira, insiste na desestabilização de expectativas e imagens que se assemelham

ao avanço da idade. Esses discursos evidenciam que a dimensão etária não é um marcador pertinente de comportamentos e estilos de vida e propaga uma série de receitas: técnicas de manutenção corporal, comidas saudáveis, ginásticas, medicamentos, bailes e outras formas de lazer que procuram mostrar como os que não se sentem velhos devem se comportar, apesar da idade.

Essas novas formas de comportamento são veiculadas pela mídia e criam um novo estereótipo, os *"heróis do envelhecimento"*. Featherstone (1994) denomina *heroes of aging* as várias imagens veiculadas pelos meios de comunicação, mostrando pessoas que, em face do processo de envelhecimento, parecem permanecer eternamente jovens nos seus hábitos de trabalho, postura corporal, expressões faciais e comportamento geral. Na perspectiva de Debert (1999), essa ideia rejeita a própria velhice, ao considerar que a idade não é um marcador pertinente da definição das experiências. Se anteriormente os idosos eram homogeneizados por uma visão de invalidez, perdas, hoje o são com base na imagem de um idoso ativo, saudável, em busca de atividades de lazer.³

Esse lazer que traz um novo estilo de vida ativo se torna um dos elementos fundamentais no processo de desconstrução da velhice e de construção da terceira idade. No primeiro processo, nega ou exclui os idosos dependentes, que não interagem socialmente, que não desenvolvem novos papéis sociais, que não buscam atividades de lazer; e, na construção da "terceira idade", coloca em evidência os idosos ativos, participativos, com um estilo de vida dinâmico, que buscam interagir socialmente, que se integram em novos papéis sociais e participam de atividades de lazer. Esse processo traz em si uma nova moral de envelhecer,⁴ que é a do idoso envolvido em atividades voluntárias, atividades físicas, de lazer e turismo.

3 Acredito que ambas as imagens afastam os idosos do lazer: a primeira por descon siderar as potencialidades da pessoa idosa; e a segunda por negar a velhice, definindo condutas a serem assumidas e impondo novas formas de agir com as quais os idosos nem sempre se identificam.

4 Alves Junior (2004) trata com muita propriedade da discussão acerca dessa nova "moral do envelhecer".

Essa noção de que o idoso deve se manter ativo está ligada à teoria ativista, que visa a atender a inadaptação ao envelhecimento e foi bastante influenciada pela teoria do desengajamento (Cumming; Henry, 1961). A teoria da atividade enfoca que o declínio em atividades físicas e mentais, geralmente associado à velhice, é fator determinante das doenças psicológicas e do retraimento social do idoso. O interesse em manter os mesmos níveis de atividade dos estágios anteriores da vida adulta é essencial para o envelhecimento bem-sucedido. Buscando a manutenção de um autoconceito positivo, o idoso deve substituir os papéis sociais, perdidos com o processo de envelhecimento, por novos papéis, de modo que o bem-estar na velhice seria o resultado do incremento de atividades relacionadas a esses novos papéis sociais (Havighurst, 1968).

De acordo com essa teoria, a pessoa que envelhece em boas condições é aquela que permanece ativa e consegue resistir ao desengajamento social. Para essa teoria, quanto maior o envolvimento dos idosos em atividades, maior a satisfação e, conseqüentemente, melhores são a saúde física e mental, o autoconceito e a aceitação social. A teoria da atividade influenciou e influencia até hoje os movimentos sociais de idosos e orienta proposições nas áreas do lazer e da educação não formal, afirmando que são veículos privilegiados para a promoção do bem-estar na velhice.

São várias as críticas à teoria da atividade,⁵ mas uma das principais é em relação à sua proposição básica — de que o “bom envelhecimento”

5 Siqueira (2002) levanta as principais limitações em relação à teoria da atividade. Segundo a autora, a teoria falha em não caracterizar as atividades como formais, informais, solitárias ou grupais e em não descrever o significado de cada uma para a manutenção da autoestima e do engajamento social do idoso. A autora contesta a proposição de que o idoso controla as atividades e o cenário necessário ao desempenho de novos papéis sociais que se propõe a exercer. Segundo ela, a pobreza, a exclusão social e o declínio físico e mental, muitas vezes, impossibilitam a escolha e o exercício de novos papéis sociais. Para essa autora, ao considerar os valores da classe média americana, a teoria pressupõe que é sempre melhor ser ativo que inativo e que é melhor lutar contra a adversidade do que se acomodar a ela. Ou seja, a teoria falha também ao focar a relação entre atividade e satisfação, realçando principalmente as relações entre condições socioeconômicas, estilo de vida, saúde e bem-estar. Outra limitação levantada pela autora é que a teoria reforça o poder do pensamento ou da ação positiva, que, por sua vez, enfatiza a noção do senso comum sobre o envelhecimento bem-sucedido.

é estar ativo, resistir ao desengajamento social, encontrar papéis sociais substitutivos, manter *status* e atividades —, que pode hoje ser considerada uma perspectiva “antienvelhecimento” (Siqueira, 2002). Essa teoria desconsidera a heterogeneidade e a diversidade das experiências de envelhecimento, nega as suas características específicas, não aceitando nenhum outro modelo diferente do que o do idoso ativo.

Essa compreensão de que o idoso deve se manter ocupado com atividades de lazer carrega uma visão instrumental e funcionalista do uso do lazer, descaracterizando-o como direito social que todos os cidadãos — inclusive os idosos — têm em relação ao atendimento de suas necessidades. Assim, o idoso passa a ser visto como o foco de programas educacionais, de lazer e turismo, apenas na perspectiva de que é um grupo social a ser controlado e monitorado, principalmente no seu “tempo livre”.

A criação desses programas direcionados a idosos — Universidades da Terceira Idade (UNATI), Escolas Abertas à Terceira Idade, clubes e associações de idosos —, muitas vezes, está mais voltada a demandas de contenção e enquadramento social do idoso do que a garantia de seu direito a espaços de sociabilidade, educação e lazer. O lazer, nessa perspectiva, passa a ser visto como possibilidade de manutenção do equilíbrio social, de difusão de novas formas de comportamentos sociais (inovadoras maneiras de viver e portar-se em sociedade, formas de vestir, alimentar, divertir, conviver, socializar, consumir, participar etc.), com objetivos claramente definidos de equilíbrio social, legitimando práticas e comportamentos a serem seguidos na construção de uma nova velhice.

Parece que se ouvem os ecos do início do século XX: “Coma e durma bem, não fume, beba moderadamente, exercite-se”. Assim como nesse período, a adoção de um estilo de vida ativo hoje tem um caráter higiênico (preventivo) e busca respaldo e legitimidade nas pesquisas científicas. A temática que relaciona atividade física e envelhecimento entra no meio

acadêmico por intermédio da geriatria⁶ e da gerontologia.⁷ O domínio da medicina — objetiva, positiva, exata, verdadeira, indubitável, incontestável —, mais uma vez, faz-se presente através da geriatria e estende seu poder à população idosa.

A realidade reificada da cultura dominante entendida é consubstanciada na ‘ciência’ produtora do saber sobre a velhice que, seduzida pelo culto ao cientificismo, produz um discurso fetichista sobre a velhice: suas representações misteriosas encobrem a origem da produção social da velhice trágica; encobrem a realidade vivida pelo homem durante toda a trajetória de sua vida. A problemática social da velhice, assim como é formulada pelos seus teóricos, de forma autônoma, independente da realidade concreta que a produz, é uma falsa questão: expressão da ideologia dominante (Haddad, 1986, p. 54).

Através do conhecimento científico, a geriatria intervém no “corpo biológico” e a gerontologia, no “corpo social”. Assim como no século XX,

6 Em 1909, o médico Nascher introduziu, na literatura, o neologismo geriatria para denotar o estudo clínico da velhice, por analogia com pediatria, que é o estudo clínico da infância. Hoje, o campo geriátrico compreende a prevenção e o manejo das doenças do envelhecimento. É uma especialidade em medicina e também em odontologia, enfermagem e fisioterapia, que se desenvolve à medida que aumenta a população de adultos mais velhos e idosos portadores de doenças crônicas e típicas da velhice, em virtude do aumento da longevidade desses segmentos populacionais (Neri, 2001).

7 O termo “gerontologia” foi usado pela primeira vez em 1903, por Metchnikoff, que a compôs a partir do grego, em que *gero* significa *velho*, e *logia*, *estudo*. Na ocasião, esse autor previu que ela teria crescente importância no decorrer do século XX, em virtude dos ganhos em longevidade para os indivíduos e as populações, provocados pelos avanços das ciências naturais e da medicina. Gerontologia é o campo multi e interdisciplinar, que visa à descrição e explicação das mudanças típicas do processo do envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais. Interessa-se também pelo estudo das características dos idosos, bem como das várias experiências de velhice e envelhecimento ocorrendo em diferentes contextos socioculturais e históricos (Neri, 2001).

tem-se um investimento sobre o corpo, sobre a saúde, sobre as formas de se alimentar, “regras de bem-viver” que, uma vez praticadas, permitirão o alcance do “bom envelhecimento”. Esse discurso higienista, de forte caráter moralizador, normativo e adaptativo-educativo, contou com a colaboração do lazer, constituindo-se num instrumento de intervenção junto à população idosa hoje, impondo um modo de vida normativo, homogêneo e estereotipado, ou seja, construindo uma nova velhice — a “terceira idade”.

A população idosa tem aumentado significativamente em todo o mundo. Estima-se que, no ano de 2025, aproximadamente 15% da população brasileira será composta por pessoas acima de 60 anos. Witter *et al.* (2013) evidenciam que, junto a esse crescimento, acontecerá uma transição epidemiológica, aumentando ainda mais a necessidade de profissionais e serviços de atenção à saúde dos idosos, assim como projetos de extensão que contemplem equipes multidisciplinares para ações conjuntas em busca da qualidade de vida do idoso.

Nesse caminho, surge, em 2022, o projeto de extensão da Universidade Federal da Grande Dourados, intitulado Atendimento Multidisciplinar para o Envelhecimento (AME), cadastrado pelo curso de Educação Física, tendo como objetivo desenvolver atividades multidisciplinares para pessoas acima de 55/60+ anos, entre os cursos de Educação Física, Nutrição, Medicina, Psicologia, Artes Cênicas, assim como Fisioterapia, através da integração do Centro Universitário UNINGÁ, por meio do curso de Fisioterapia EAD/ Dourados.

Os encontros acontecem semanalmente e são realizadas atividades lúdicas e recreativas, assim como aulas de diferentes estilos de danças brasileiras e de dança de salão, buscando oferecer socialização, promoção de saúde e cidadania por meio de metodologias interativas e colaborativas que enfoquem a interação e a integração para o convívio social. Nesse momento, falaremos sobre a oficina de dança de salão, atividade que foi desenvolvida no CEI Centro de convivência da pessoa idosa Andres Chamorro. O evento aconteceu no dia 02 de setembro, quando foi realizada uma oficina de danças lúdicas a partir do contexto sociocultural do Mato Grosso do Sul, por meio do Chamamé e da Polca Paraguaia. O

objetivo central da ação foi resgatar as memórias afetivas de dança como opção de lazer nos bailes da terceira idade na cidade de Dourados.

Metodologia

Como metodologia, foi realizada a oficina de duas horas de dança de salão sobre Polca Paraguaia e Chamamé. Esses estilos de danças são tradicionais do Mato Grosso do Sul. É uma dança muito importante na manutenção da identidade cultural do Centro-Oeste. Após a oficina, realizou-se uma roda de conversa sobre o que haviam achado da ação, buscando evidenciar a expectativa das idosas de colocar em prática o que haviam aprendido para dançarem no baile. Em seguida, realizou-se uma observação participante *in loco* após a oficina no baile realizado pelo Grupo Travessias, Projeto Cuidar é Coisa Nossa, de extensão da UFGD.

Resultados e discussões

Como resultado, podemos relatar que, após a oficina de dança lúdica e por meio da integração social, as idosas estavam alegres e envolventes, trazendo em suas falas as lembranças afetivas de muitos bailes de Dourados. As imagens, a seguir, mostram a integração e a socialização nos bailes, assim como a importância das aulas de danças coreografadas e das vestimentas para os bailes.

Imagens 1 e 2 — Baile dos idosos no centro de convivência do Idoso



Fonte: Nunes, arquivo pessoal da primeira autora

As imagens vão ao encontro das pesquisas de Souza e Sousa (2023), que descrevem que as danças de salão transitam do entretenimento, da diversidade rítmica em seus diferentes estilos e atendem os anseios dos mais jovens até os mais velhos, representados pela terceira idade.

As oportunidades de dançar nos bailes trazem uma renovação na vida das idosas, que, por muitas vezes, ficam esquecidas em seus lares, ou presas aos afazeres domésticos, ou ainda cuidando de seus maridos que, em sua maioria, estão acamados, visto que os homens nessa faixa etária tendem a adoecer mais cedo.

Embora a dança e os bailes na terceira idade sejam potencialidades das atividades de lazer nessa fase da vida, não há como desconsiderar o desenvolvimento pessoal e social, oriundos do lazer, bem como o seu poder educativo e formativo desenvolvido pelas possibilidades pedagógicas da ludicidade que denuncia a realidade e reivindica sua transformação. Logo, “não é possível se entender o lazer isoladamente, sem relação com outras esferas da vida social. Ele influencia e é influenciado por outras áreas de atuação, numa relação dinâmica” (Marcellino, 1996, p. 14).

Desse modo, os espaços sociais que oferecem dança constituem-se como possibilidades e promoção de valores socioeducativos. O lazer, numa perspectiva formativa e educativa, pode, a partir da dança, oportunizar a ampliação das relações sociais e interpessoais, assim como a troca de valores e comportamentos, interpretações e ressignificações de mundo, espaço e tempo, criando e reforçando o respeito às diferentes identidades culturais (Saraiva *et al.*, 2020).

Então, considerando as características atribuídas ao lazer, pensando na dança enquanto uma atividade lúdica para os idosos, podemos identificar que, nos bailes, eles não ficam preocupados com técnicas. O que eles querem, de fato, é se divertir, usufruir o tempo livre da maneira desejada, sem preocupações com os aspectos obrigatórios das atividades. Nesse caminho, corroboramos com a definição de lazer atribuída por Marcellino (1998):

[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no “tempo disponível”. É fundamental como

traço definidor o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (Marcellino, 1998, p. 31).

Nesse sentido, a dança é uma possibilidade viável a ser explorada para o desenvolvimento do lazer, haja vista que, propiciando ao idoso a integração e por meio do movimento, acaba desenvolvendo habilidades motoras, como, por exemplo, a caminhada, a noção de espaço e marcha, assim como o ritmo e a leveza corporal, fazendo com que os idosos tenham mais saúde física e mental, possibilitando, assim, por meio dos bailes, momentos de satisfação e de prazer.

Entretanto, segundo Dórea e Rocha Júnior (2021), dançar não requer faixa etária de idade, sexo, raça, orientação sexual, condição física, motora, psicológica ou classe social econômica. A dança vai ajudar e muito nesses processos, porém é preciso considerar diferentes apropriações da dança e perspectivas das experiências locais como uma mediação cultural dos corpos dançantes que comportam aspectos simbólicos representativos das relações culturais, entre o singular e o coletivo.

Considerações finais

Os bailes podem ser considerados um espaço de formação da dança na educação pelo lazer. É possível perceber que, por meio das manifestações artísticas e culturais, podemos trazer, nas memórias afetivas das idosas, contextos críticos sociais que, muitas vezes, foram desprezados. A dança, além de ser uma oportunidade de diversão, no equilíbrio dos sentimentos, na autoestima, na interação social, pode levar as idosas a refletirem sobre a importância de viver uma velhice leve e feliz, de ter o direito de dançar como opção de lazer, assim como da sua importância para a mobilidade e a saúde física e mental. Por isso, os projetos de extensão para esse público são fundamentais, assim como as políticas públicas de lazer para o envelhecimento, de ações sociais. As danças, em seus diferentes

contextos, nessa perspectiva, devem ser entendidas como um processo socioeducativo, assim como sua relação com o lazer e as possibilidades de sociabilidade que emergem desses fenômenos socioculturais.

A dança é, sem dúvida, um caminho de aproximação da diversidade cultural, capaz de promover e valorizar diferenças étnicas, de gênero, raça, classe social e econômica. A dança, enquanto expressão corporal, pode se fundamentar em tradições, ludicidades e representações nos bailes de lazer, envolvendo, assim, os diversos grupos que coabitam o território brasileiro.

Desse modo, o tempo e o espaço de lazer pode ser considerados espaços de aprendizado e produção cultural, que, ao agregar os valores socioeducativos em dança, materializa a sensibilidade humana, amplia a capacidade expressiva, bem como fomenta o desenvolvimento do senso crítico, estético, poético e criativo, numa profunda compreensão da cultura corporal.

É preciso preparar a sociedade para essa nova realidade em que os idosos serão a maioria da população, permitindo que a fase do envelhecimento seja respeitada, fortalecendo os direitos do idoso de vir e ir para onde tiver desejo, com respeito e dignidade, tendo liberdade de dançar onde quiser, sem prejulgamentos, mas pelo prazer de escolher a dança como opção de lazer.

Referências

ALVES JUNIOR, E. de D. Procurando superar a modelização de um modo de envelhecer. **Movimento**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 57–71, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2840. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2840>. Acesso em: 26 mai. 2025.

CUMMING, E.; HENRY, W. E. **Growing old**: the process of disengagement. New York: Basic Books, 1961.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp; FAPESP, 1999.

DÓREA, D. R.; ROCHA JÚNIOR, C. P. Dança como Experiência de Lazer. O caso dos grupos de Esplanada-Bahia. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, set/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/3628>. Acesso: 14 mar. 25.

FEATHERSTONE, M. O curso da vida: corpo, cultura e o imaginário no processo de envelhecimento. Trad. Deborah Stuchi. In: DEBERT, G. G. (org.). **Antropologia e velhice**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994. (Textos Didáticos, 13).

HADDAD, E. G. de M. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 1986.

HAVIGHURST, R. Personality and patterns of aging. **The Gerontologist**, [S. l.], v. 8, p. 20-23, 1968.

LIMA, M. A. **A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade**: a UNATI/UERJ. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MEDICI, André Cezar; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. Transição demográfica no Brasil: uma agenda para pesquisa. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 12, p. 199-212, jul./dez.1995. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/16167>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2001.

OMRAM, A. R. The epidemiologic transition: a theory of the epidemiology of population change. **Bulletin of the World Health Organization**, [S. l.], v. 79, n. 2, p. 161-170, 2001.

SIQUEIRA, M. E. C. de. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: NERI, A. L. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 100-105.

MARCELLINO, N. C. **Estudos de lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação física e esportes).

NERI, A. L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2001.

SOUZA, M. J.; SOUSA, G. A cultura e representatividade no corpo que dança: a dança de salão e a materialização de sentidos culturais na corporeidade. **Arquivos em Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 49-67, dez., 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/am/article/view/cultura%20dan%C3%A7a>. Acesso: 14 mar. 25.

WITTER, C.; BURIT, M.; SILVA, G.; NOGUEIRA, R.; GAMA, E. Envelhecimento e dança: análise científica na biblioteca virtual da saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 191-199, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/RkkccvGvw7cXYbwWNX6sqwC/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mai.2025.

6. Apoios intraclasses na inclusão escolar: uma revisão documental

Giovani Ferreira Bezerra

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.6

A inclusão escolar requer a oferta de serviços e suportes para possibilitar a eliminação de barreiras que impedem ou limitam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com deficiências. Dessa forma, pode-se pensar tanto em apoios intraclasses (disponibilizados no interior da sala de aula comum), como em apoios extraclasses (ofertados no contraturno e em ambientes especializados). No caso dos apoios extraclasses, ofertados fora da sala de aula comum, consolidou-se, no Brasil, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), já previsto desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo difundido e financiado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Refere-se a um serviço de apoio no contraturno escolar, complementar para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para aqueles com altas habilidades/superdotação, ofertado em salas de recursos multifuncionais (SRMs), nas quais se realizam intervenções individualizadas ou em pequenos grupos por algumas horas, em alguns dias da semana (Brasil, 2008, 2009a, 2011). Quanto ao trabalho realizado nesse serviço, “o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens

e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil, 2008, p. 16).

Esse modelo tem recebido diversas críticas quanto à sua eficácia, justamente por permanecer divorciado da classe comum, na qual, de fato, as demandas são maiores e mais significativas para o público da Educação Especial, reforçando um modelo ainda centrado no déficit do aluno, nas limitações e na separação de serviços, pouco promovendo mudanças na dinâmica da classe comum, que segue na mesmidade das práticas excluídas (Bezerra, 2017). Em contrapartida, deposita-se no AEE toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos educandos com alguma deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento. Daí, Mendes (2019) afirma que “tal opção [pelo AEE] [...] representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade, para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado” (Mendes, 2019, p. 15).

Neste texto, porém, não se pretende discutir o AEE ofertado em SRMs, pois há pródiga literatura a respeito, com análises sobre seus modos de organização, funcionamento, avaliação dos estudantes, limites e possibilidades no processo inclusivo (Bueno, 2016; Ferreira; Lima; Garcia, 2015; Figueiredo; Silva, 2022; Mendes, 2019; Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015; Mendes; Malheiros, 2012; Pasian; Mendes; Cia, 2017; Tartuci *et al.*, 2014, dentre muitos outros).

Em vez disso, parte-se da seguinte questão: no caso brasileiro, há previsão de apoios intraclasse, isto é, no interior da classe comum, nos documentos legais e/ou normativos, para inclusão escolar do público da Educação Especial, especificamente a partir da década de 1990? Uma vez localizados, quais são esses apoios, como são caracterizados e que profissionais os desempenham? Esse pode ser um passo inicial importante para se pensar a oferta de uma Educação Especial inclusiva, avançando-se na proposição de políticas e práticas que contemplem serviços intraclasse para além da predominância do AEE. Especialmente quando a Declaração de Salamanca já completou 30 anos, discutir essa questão é, também, perspectivar seu legado no cenário nacional.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, recorreu-se à abordagem qualitativa da pesquisa educacional, operacionalizada tecnicamente pela pesquisa documental, com objetivos exploratórios (Gil, 2002). Realizou-se um estudo qualitativo, porque não se teve por escopo construir ou tratar padrões quantitativos, mensuráveis ou estatísticos, mas, sim, construir significados e descrições interpretativas quanto aos modos de apoio intraclasse a partir de ocorrências textuais localizadas em legislações (leis, decretos, resoluções) e/ou em documentos orientadores do país sobre inclusão escolar.

Não se partiu de instrumentos rígidos ou padronizados de coleta de dados. Mas, com base na leitura exploratória desses documentos, já conhecidos pelo pesquisador e amplamente difundidos pela literatura especializada em Educação Especial, foram identificados, fichados e analisados os excertos que respondiam ao problema de pesquisa. Tomou-se como documento-marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) por apresentar, enquanto legislação educacional propriamente dita, as primeiras repercussões nacionais sobre a proposta de inclusão escolar.

Dessa forma, foi possível fazer um movimento de extração e análise das informações requeridas, tomando-se a literatura especializada como mediadora no processo analítico-interpretativo. Foram estes os documentos considerados e submetidos ao questionamento da pesquisa: LDBEN n. 9.394/96; Resolução CNE/CEB n. 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (único documento orientador investigado), Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Lei nº 12.764/2012, Decreto n. 8.368/2014, Lei nº 13.146/2015 e Lei nº 14.191/2021. Os dados resultantes desse procedimento metodológico são apresentados e discutidos no tópico seguinte.

Resultados e discussões

O primeiro documento aqui considerado é a LDBEN n. 9394/96 (Brasil, 1996). Produzida em um contexto democrático, pós-Constituição de

1988 (Brasil, 1988), quando já reverberavam as reivindicações do movimento mundial de educação para todos, em perspectiva inclusiva, essa lei incorporou alguns avanços na Educação Especial daquele período que permanecem importantes na atualidade. Na redação original da LDBEN, mencionou-se que haveria “[...] quando necessário, *serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, art. 58, § 1º, grifos nossos).

Porém, dados a abrangência e os propósitos da lei geral sobre a educação nacional, não se esclareceram, naquele momento, quais seriam esses apoios especializados, se seriam intra e/ou extraclasse, quais os responsáveis por eles e como seriam a sua implementação e o seu funcionamento, deixando-se tais questões em aberto para ser objeto de resoluções e proposições político-normativas posteriores. Além disso, a lei estabeleceu que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, art. 59, inc. I). E foram ainda previstos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para *atendimento especializado*, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, inc. III, grifos nossos).

Nesses termos, em tom genérico sobre a oferta de apoios, a LDB n. 9394/96 incorporou também a demanda por “atendimento especializado”, o que, a partir do início do século XXI, seria entendido, em caráter bastante restritivo, como dispositivo ordenador da política de inclusão escolar, na acepção de AEE, ofertado basicamente no contraturno (Brasil, 2008). Os apoios intraclasse aos estudantes do público da Educação Especial começaram a ser efetivamente discriminados a partir da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Brasil, 2001, art. 1).

A Resolução n. 2/2001, atendendo às previsões da LDBEN n. 9394/96, listou os serviços de apoio pedagógico especializados a serem implementados tanto na classe comum quanto nas então chamadas salas de recursos, que funcionavam, geralmente, por categorias de deficiência

ou necessidade específica. Ao fazer isso, o documento chegou a inovar, considerando, como apoio intraclasse, a figura do professor especializado na perspectiva da atuação colaborativa com o professor de classe comum. Dessa forma, foi contemplado, pela resolução, o ensino colaborativo, o qual “[...] configura-se como um serviço de apoio, cuja estratégia pedagógica e a gestão de sala de aula são orientadas pelo trabalho conjunto entre dois/duas professores/as, do ensino especial e do ensino comum” (Costa; Pedroso; Mendes, 2023, p. 49–50).

Segundo Vilaronga e Mendes (2014), “a proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142). Isso, embora tenha sido um avanço conceitual, não se tornou prática recorrente na realidade brasileira, sendo, até hoje, uma demanda da inclusão escolar (Capellini; Zerbato, 2019; Dantas; Silva Junior; Diniz, 2023; Mendes e col., 2023). Em texto de 2014, que ainda segue atual, Vilaronga e Mendes (2014) citam que:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Da mesma forma, os profissionais e professores de atuação itinerante intra e interinstitucionalmente, mencionados na Resolução n. 2/2001, também não têm sido a opção nacional, ficando restritos a iniciativas pontuais e locais (Silva *et al.*, 2020). Esses apoios não se organizaram, no país, na perspectiva de uma rede de suportes nem se atingiram, até hoje, a contento, os objetivos intersetoriais e interinstitucionais da política inclusão escolar. Ademais, esses profissionais sequer foram mencionados

em documentos posteriores à citada resolução, o que sugere a não prioridade desse tipo de suporte e o apagamento de sua identidade. Costa, Pedroso e Mendes (2023), ao mencionarem o serviço itinerante, “[...] em que o/a professor/a de Educação Especial não se disponibiliza em tempo integral para uma instituição ou sala, mas realiza um tipo de revezamento dando suportes quando se é solicitado” (Costa; Pedroso; Mendes, 2023, p. 59), ponderam o seguinte:

Esse modelo é considerado econômico, porque permite dar suporte para um número maior de alunos/as, porém implica em alguns questionamentos: Há possibilidade de formação de vínculo profissional com professor/a da sala comum? O/A profissional conseguiria propor ações preventivas? Todo/a aluno/a se beneficiaria dessa prática itinerante? (Costa; Pedroso; Mendes, 2023, p. 59).

Outros apoios encontrados, considerando o conjunto da documentação apresentada, foram o tradutor/intérprete de Libras para os estudantes surdos, o guia-intérprete para surdocegos e o monitor/cuidador àqueles que demandam, principalmente apoios nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Note-se que, originalmente, em 2001, falava-se em professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, o que foi reduzido depois para as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete (Brasil, 2008) e, depois, apenas para tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e guia-intérprete (Brasil, 2009a).

Dessa forma, passou-se a se explicitar que, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esses profissionais não seriam professores, mas apenas “outros profissionais da educação”, como normalizado na Resolução de 2009. Redação similar foi dada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), ratificando o exposto, de modo se a evitarem confusões e desvios de funções no ambiente escolar.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que o tradutor e intérprete de Libras é, por definição legal, “o profissional que traduz e interpreta de uma

língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem” (Brasil, 2023, art. 1, inc. I). Essa função foi regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010a), posteriormente alterada pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 (Brasil, 2023), sendo que esta incorporou justamente a função de guia-intérprete. Vale ressaltar que o tradutor/intérprete de Libras não tem o papel pedagógico de ensino da Libras ao estudante surdo, muito menos cabe a ele se responsabilizar pelo trabalho didático com conteúdos ou adequações curriculares. Sua função é eminentemente técnico-comunicativa, sendo suas competências:

I – intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II – intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa; III – traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023, art. 2).

Por sua vez, o guia-intérprete é “o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas” (Brasil, 2023, art. 1º, § 1º, inc. II). O guia-intérprete “[...] atua na interpretação e transliteração, mediando o acesso do aluno com surdocegueira à comunicação e ao conteúdo abordado em sala de aula e demais espaços; faz a descrição das informações visuais e fornece informações do ambiente ao aluno com surdocegueira para sua locomoção segura e autônoma” (Paulino; Pedrino; Pereira, 2022, p. 35). Sendo assim, “[...] é esperado e desejável que ele possua domínio de variados sistemas de comunicação e, além disso, como o nome sugere (Guia), que tenha conhecimentos na área da Orientação e Mobilidade” (Paulino; Pedrino; Pereira, 2022, p. 35).

Da mesma forma que o tradutor/intérprete de Libras, esse profissional não tem previstas atribuições didático-pedagógicas. O que não se pode olvidar é que, para ambos os profissionais, cumpre estarem disponíveis, quando demandados, a fim de eliminarem barreiras linguístico-comunica-

tivas no espaço-tempo da sala de aula comum e da escola como um todo. Sua atuação é, portanto, primordial para garantir acessibilidade dos estudantes surdos que utilizam Libras e dos surdocegos. Do ponto de vista da legislação, é necessário saber que:

O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;

II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;

III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023, art. 2).

Observa-se, mediante o exposto, que a função de ensino da Língua de Sinais propriamente dita esteve praticamente ignorada pela legislação nacional, como se a pessoa com surdez automaticamente soubesse Libras e fosse proficiente nessa língua, demandando apenas o processo tradutório na classe comum. As iniciativas de ensino dessa língua, quando existentes, acabam reservadas ao AEE de contraturno (Alvez; Ferreira, Damázio, 2010; Brasil, 2008; Damázio, 2007), em momentos pontuais e fragmentados.

Tal situação deve começar a mudar com a implementação recente da modalidade de educação bilíngue de surdos, que avança no modo de compreender a escolarização desses estudantes ao não perder de vista sua especificidade linguística. Com essa proposta, emerge o reconhecimento legal do professor bilíngue e não somente do tradutor/intérprete

de Libras. Como pontuam Costa, Pedroso e Mendes (2023), “outro profissional que é encontrado nas escolas, mas com pouca frequência, são os/as professores/as bilíngues (LIBRAS/Português)” (Costa; Pedroso; Mendes, 2023, p. 59). Espera-se que haja uma progressiva mudança nesse cenário com a ampliação do número desses professores. Afinal, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou justamente a LDBEN n. 9394/96, incluindo nesta o artigo 60-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021, art. 2).

Por fim, outro apoio mapeado nos documentos é o de monitor/cuidador (Brasil, 2008), designado, posteriormente, como profissional de apoio (Brasil, 2015). Esse é o mais polêmico, pois, em seu entendimento, cruzam-se duas políticas, produzindo interpretações dissonantes e complexas: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Se, no bojo da primeira, apareceram nomenclaturas como monitor/cuidador e uma tríade de funções (apoio na alimentação, higiene e locomoção), ainda que se dê abertura para outras atividades “[...] que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17), na segunda política, o nome que aparece é acompanhante especializado (Brasil, 2012), afirmando-se que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, art. 3, parágrafo único).

As funções desse acompanhante, por sua vez, foram lançadas no decreto de 2014, e são bem mais elaboradas do que as previstas em 2008, assim apresentadas: “Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de *comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais*, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar [...]” (Brasil, 2014, Art. 4, § 2º, grifos nossos).

É importante perceber que essa proposição de 2014 recupera, de certo modo, o disposto na Resolução de 2001; nesta, dentre os apoios intraclasse, fora prevista a “disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (Brasil, 2001, p. 2). O grande problema aqui é que nenhum dos documentos tipificou qual seria essa especialização reclamada para o tal acompanhante, o que tem provocado indefinições quanto à sua identidade profissional. A esse respeito, para Mendes e Lopes (2023):

[...] embora se assemelhem em algumas funções, *acredita-se que o “acompanhante especializado” não é o mesmo profissional em foco (profissional de apoio à inclusão escolar — PAIE)*. Porém, nesta e nas demais leis citadas, os textos são vagos, sem descrição nem diretrizes para atuação e identificação do perfil, *a exemplo do termo “especializado”, que remete a uma formação específica, porém não se sabe qual e em que nível,*

possibilitando diferentes interpretações (Mendes; Lopes, 2023, p. 4–5, grifos nossos).

Em outras palavras, ao contrário do tradutor/intérprete e do guia-intérprete, o acompanhante especializado e o profissional de apoio seguem ainda sem regulamentação legal que melhor esclareçam se são a mesma figura ou se são profissionais distintos, que demandarão, portanto, formações, atribuições e perfis diferentes na classe comum. Com isso, tem-se formulado várias questões, como aquelas apontadas por Bezerra (2020), a saber:

Ora, esse acompanhante especializado seria correspondente ao profissional de apoio, segundo já descrito, ou seria um professor com formação em Educação Especial, isto é, um professor especializado nesse segmento? Ou poderia ser um profissional que, mesmo sem nível superior, tivesse capacitação na área? O termo especializado não sugeriria alguma formação mínima e específica a esse acompanhante, diferenciando-o, a princípio, do mero profissional de apoio/monitor descrito em textos anteriores? Se assim fosse, qual seria essa formação que o titularia de “especializado”? (Bezerra, 2020, p. 680).

No meio desse processo, em 2015, a LBI menciona, por sua vez, apenas a expressão profissional de apoio escolar, caracterizando-o como:

[...] pessoa que exerce *atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência* e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, *excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas* (Brasil, 2015, art. 3, inc. XIII, grifos nossos).

Isto é, o profissional de apoio não poderia jamais assumir funções docentes ou de profissionais da saúde, por exemplo, sendo definido,

portanto, muito mais pelo que não pode ser do que pelo que de fato é, dado o silêncio quanto à regulamentação sobre sua carreira, condições de trabalho e formação profissional desejada (Bezerra, 2020; Mendes; Lopes, 2021, 2023). Haas, Baptista e Freitas (2024) interpretam de modo similar a questão, afirmando que:

É possível perceber, nesse dispositivo normativo, a expressão de contornos permeados de indefinições, pois a formulação “atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” tende a ser genérica e favorecer interpretações muito diferenciadas, ainda que haja a tentativa de limitar essa ação a partir daquilo que ela “não é”, uma vez que estão excluídas as “técnicas”, assim como os “procedimentos” adstritos a outros profissionais (Haas; Baptista; Freitas, 2024, p. 4).

Costa, Pedroso e Mendes (2023) alegam que:

Frente ao apresentado, esse/a profissional não tem como atribuição desenvolver funções pedagógicas e de planejamento, que são de responsabilidade do/a professor/a. [...]. É notório que há ausência de esclarecimentos mais específicos sobre o perfil desejado para esse/a profissional (Costa; Pedroso; Mendes, 2023, p. 61).

Isso tem gerado “[...] uma pluralidade de perfis profissionais pelo Brasil” (Costa, Pedroso e Mendes, 2023, p. 61). Consequentemente, Tibyriçá e Mendes (2023) lembram que “[...] o profissional de apoio escolar é uma nova profissão, que depende de regulamentação específica” (Tibyriçá; Mendes, 2023, p. 19). Nesses termos, o acompanhante especializado, em que pesem as indefinições e ambiguidades, tem sido visto e reivindicado, sobretudo pela comunidade de pessoas autistas e seus familiares, como algo diferente de um mero cuidador/monitor ou profissional de apoio.

Diante disso, fica a interrogação: acompanhante especializado e profissional de apoio seguirão trilhas diferentes, como formas de apoio

diversos, sendo que o primeiro poderá deflagrar, apoiar e mediar processos pedagógicos, ao contrário segundo? Cumpre lembrar que a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 já alertara para o fato de que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010b).

Considerações finais

Pelo exposto, foi possível responder ao questionamento aqui proposto, observando-se que, na legislação brasileira e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são previstos, principalmente,

“[...] os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2010b).

Com atuação intraclasse, esses profissionais se constituem, basicamente, em apoios individualizados, de atuação não docente ou não pedagógica, focados no suporte direto ao estudante com alguma deficiência/TEA, com iniciativas ainda tímidas de apoios que contemplem também o professor da classe comum e/ou os processos de ensino-aprendizagem.

O ensino colaborativo, que poderia, por exemplo, cumprir esse papel, embora bastante recomendado pela literatura científica, não foi uma diretriz assumida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que fez a opção pelo professor de AEE como apoio extraclasse. Assim, embora mencionado na Resolução n. 2/2001, o ensino colaborativo não tem sido sistematicamente implementado. Por outro lado, pairam indefinições no tocante ao papel do acompanhante especializado, que até pode ser um importante mediador pedagógico, sem usurpar as funções docentes, desde que haja regulamentação específica sobre esse profissional e sua formação.

Conquanto tenham sua importância para a efetividade de uma escola inclusiva, é oportuno ponderar que tais apoios não podem ser vistos em si mesmos, como panaceia da inclusão escolar, desresponsabilizando o sistema de ensino quanto à provisão de práticas educacionais acessíveis para todos. Não podem ser vistos como mera acomodação e “contenção” da diferença no espaço escolar.

Aliás, como já recomendado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009b), deve-se garantir, se necessário, às pessoas com deficiência/TEA que *“Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”* (Brasil, 2009b, art. 24, n. 2, letra e, grifos nossos). Em outros termos, ainda que se lance mão de um apoio individualizado intraclasse, como um meio para o trabalho educacional, o objetivo maior há de ser sempre a plena inclusão escolar, não a dicotomização de práticas pedagógicas, tampouco a separação nos tempos e espaços escolares entre estudantes com e sem deficiência/TEA.

Na escola comum inclusiva, esses apoios individualizados precisam ser disponibilizados como parte de uma rede articulada de serviços colaborativos e de um currículo pautado, por excelência, no Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Isso para que as estratégias de ensino possam promover o encontro entre necessidades individuais de suporte e abordagens didáticas mais universalistas, sem reforçar as limitações ou deficiências, possibilitando a todos o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem na classe comum, com possibilidade de intervenções individualizadas sempre que imprescindíveis, na perspectiva das adaptações razoáveis (Brasil, 2015), essas promovidas a partir da concepção de equidade.

Para tanto, não se pode esquecer que os suportes individuais ofertados na classe comum precisam estar vinculados ao Plano Educacional Individualizado (PEI), documento sobre o qual a legislação brasileira ainda é praticamente omissa, mas que se revela fundamental para se prever e prover a articulação desses apoios intraclasse a outros que se fizerem necessários, dentro e fora da escola, intra e extraclasse, observando-se

a intersetorialidade, a flexibilidade, o trabalho colaborativo e a acessibilidade curricular.

Do contrário, quando esses apoios são vistos isoladamente, como medida pontual, sob o prisma do modelo médico, tornam-se pouco eficientes na dinâmica escolar, e as confusões tornam-se recorrentes, com desvios de funções, sobreposição de papéis e práticas excludentes na própria classe comum. Exemplo disso são os casos em que tradutores/intérpretes ou guias-intérpretes são vistos, na escola, como professores particulares dos estudantes surdos ou surdocegos, passando a desenvolver um trabalho pedagógico paralelo com eles, de maneira que o professor da turma se desresponsabiliza de seu papel.

Ou, ainda, quando os profissionais de apoio atuam como verdadeiros vigias dos alunos com deficiência/TEA, a ponto de cercear sua autonomia e isolá-los dos demais estudantes, inclusive fisicamente, ocupando um espaço marginal na sala de aula; quando saem o tempo todo da classe comum com o aluno com deficiência/TEA a fim de “não atrapalhar as aulas”; ou, ainda, quando esses mesmos profissionais se tornam encarregados, sem qualquer formação, de preparar atividades curriculares simplificadas e diferentes do restante da turma para os alunos com deficiência/TEA, reforçando, nesses casos, o estigma de deficiência e estratégias desnecessárias de segregação/diferenciação escolar. Isso evidencia que não basta prever legalmente ou disponibilizar o apoio intraclasse, pois diversos equívocos são possíveis de existir nessa oferta.

Por isso, cumpre fomentar concomitantemente uma cultura inclusiva e colaborativa para propiciar a sinergia necessária que dê sentido ao trabalho dos profissionais de apoio intraclasse, em articulação com a proposta pedagógica da escola. Eles não podem ser vistos como estranhos à rotina escolar, mas precisam dela participar ativamente, tendo vez e voz no planejamento, execução e avaliação das ações propostas. Nessa perspectiva, há que se ouvir também a família e, sempre que possível, o próprio estudante sobre as necessidades desse suporte, porque, longe de serem estanques e pré-determinadas por condição/deficiência, tais demandas são dinâmicas, mutáveis e refletem as interações da pessoa com necessida-

de específica com o ambiente, segundo a experiência de funcionalidade. Compreender e operacionalizar isso é o desafio para alcançarmos o que a Declaração de Salamanca já perspectivava há 30 anos.

Referências

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475–497, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673–688, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 1º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila. 03 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2010b. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e-resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8. Acesso em: 24 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm?TSPD_101_R0=5adf19dcb15d605e-df5ff49e917fad25hv000000000000000008427dfb5ffff0000000000000000000000000000005ae20205003246f369](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm?TSPD_101_R0=5adf19dcb15d605e-df5ff49e917fad25hv00000000000000008427dfb5ffff0000000000000000000000000000005ae20205003246f369). Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b-7de3600188ab. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1. Acesso em: 01 set. 2024.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-87, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/22433>. Acesso em: 01 set. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

COSTA, J. D. V. da; S., M. A. B. da; PEDROSO, C. C. A.; MENDES, E. G. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, E. G. e colaboradores. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 40–63.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

DANTAS, I. da S.; SILVA JUNIOR, A. S.; DINIZ, F. G. da S. Colaboração entre professor da sala de aula comum e profissional especializado: estratégias eficazes com ensino colaborativo. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 21, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74624>. Acesso em: 01 set. 2024.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/?format=pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

FERREIRA, S. de M.; LIMA, E. B. de; GARCIA, F. A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/14993/17828>. Acesso em: 01 set. 2024.

FIGUEIREDO, S. L. de; SILVA, E. F. da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, p. 1-14, 2022. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSq-GrJMtPQHcF97NB3Tzg/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

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

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. R. de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10545>. Acesso em: 1 set. 2024.

MENDES, E. G. e colaboradores. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 389- 406, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5G-wyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 17 set. 2019.

MENDES, E. G.; CIA; F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (orgs.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 01 set. 2024.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

PASIAN, M. S.; Mendes, E. G.; Cia, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB-7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

PAULINO, V. C.; PEDRINO, M. C.; PEREIRA, C. C. de O. **Surdocegueira e deficiência múltipla: contextos e práticas educacionais**. São Carlos: EDESP; UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/surdefmul.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, O. O. N. da; SOUZA, G. A. de; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. O trabalho do professor de educação especial itinerante: uma revisão sistemática. **Educação, Psicologia e Interfaces**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 51-66, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/294>. Acesso em: 02 set. 2024.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. de. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 67–93, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31207>. Acesso em: 01 set. 2024.

TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O apoio de auxiliares na escola para alunos com deficiência após a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 9–24, jul./dez. 2023. Disponível em: ojs.defensoria.sp.def.br/index.php/RDPSP/article/view/199. Acesso em: 01 set. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

7. A Marcha para o Oeste em Mato Grosso: a institucionalização da educação na busca da ocupação dos “espaços vazios” – 1930-1955

Ana Paula Gomes Mancini
Alessandra Cristina Furtado
DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.7

Este estudo integra o conjunto de investigações acadêmicas desenvolvidas desde a década de 1990 pelas pesquisas em história da educação, com o propósito de expandir a historicidade das instituições escolares no Brasil. Especificamente, busca contribuir para a reflexão crítica sobre a história da educação na região Centro-Oeste, com ênfase no movimento ruralista em Mato Grosso. A pesquisa examina as particularidades regionais no contexto das dinâmicas econômicas, políticas, sociais e culturais do país, adotando uma abordagem que privilegia as ações humanas e as experiências cotidianas.

De 1937 até 1945, período histórico conhecido como Estado Novo, é premente as discussões sobre a necessidade de alfabetizar a população, o que culmina no ruralismo pedagógico, um movimento educacional surgido no Brasil no início do século XX, especialmente entre as décadas de 1920 e 1950, que defendia a adequação da educação às características e necessidades do meio rural.

Inspirado em correntes pedagógicas internacionais, como a Escola Nova e o pensamento de John Dewey, esse modelo enfatizava a formação de cidadãos para a vida no campo, buscando combater o êxodo rural e valorizar a cultura agrícola. Os principais aspectos do ruralismo pedagógico incluíam: currículo adaptado: conteúdos voltados para práticas agrícolas, higiene, economia doméstica e cidadania; escola como centro comunitário: integração entre educação e a realidade socioeconômica rural; valorização do trabalho agrícola: a escola deveria preparar os alunos para permanecerem no campo, melhorando suas condições de vida.

No entanto, o ruralismo pedagógico também foi criticado por reforçar uma educação desigual entre áreas urbanas e rurais, limitando as perspectivas de ascensão social dos camponeses.

Inspirado por esse movimento, a educação primária era o tema da política do governo de Getúlio Vargas. Nesse cenário, Vargas lança a chamada Marcha para o Oeste, programa de estratégia geopolítica que tinha como objetivo promover a expansão territorial do Centro-Oeste e a integração do Brasil como nação, mediante o desenvolvimento agrícola e a colonização do interior e as regiões de menor densidade populacional.

Sobre a expressão “ruralismo pedagógico”, observou-se que, a partir da Revolução de 1930, os discursos apontavam os problemas e as preocupações com o ensino na zona rural e propunham um currículo diferenciado para as escolas rurais. A crescente industrialização foi responsável pela migração de parte da população que morava no campo para as cidades, com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida. Nessa época, acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo (Sá; Silva, 2014).

A necessidade de buscar sentido nos movimentos humanos, criadores de instituições de ensino, determinou o desenvolvimento da presente investigação do movimento ruralista em Mato Grosso. O discurso ruralista que se espalhou fortemente pelo Brasil, a partir da década de 1930, faz-se presente nos discursos dos intelectuais da educação de Mato Grosso, a

exemplo de Gervásio Leite, Júlio G. Vaz Cerquinho e Philogonio de Paula Corrêa, que, em congressos e publicações, propagaram a concepção de uma escola rural mato-grossense capaz de contribuir para o desenvolvimento do Brasil, caso tivesse um ensino diferenciado das escolas urbanas e adaptado ao campo, porém com a mesma qualidade (Sá; Silva, 2014).

Marcha para o Oeste: políticas de ocupação fronteiriça e o discurso do ‘bandeirantismo’ no Estado Novo

“Marchar para o oeste”, “desbravar novos territórios”, levantar novamente as “bandeiras”; dessa vez, indo em direção ao centro. Colonizar os espaços “vazios” (Ricardo, 1942), estabelecendo as regiões de fronteira com o Brasil. Essas eram as missões de marchar, de andar, de atrair as pessoas para os lugares mais “longínquos”.

A intervenção do Estado objetivava incentivar a mobilidade da fronteira econômica, reunir núcleos demográficos que se encontravam isolados, com a intenção de povoar o país. As estratégias do governo estavam calcadas na ideologia da fronteira ou do bandeirantismo. Em um de seus discursos, o presidente Getúlio Vargas afirmava: “[...] se, politicamente o Brasil é uma unidade, não o é economicamente. Sob este aspecto assemelha-se a um arquipélago formado por algumas ilhas, entremeadas de espaços vazios” (Vargas, 1940, p. 31).¹

1 A citação de Getúlio Vargas — “Mas se politicamente o Brasil é uma unidade, não o é economicamente. Sob esse aspecto, assemelha-se a um arquipélago formado por algumas ilhas, entremeadas de espaços vazios” — foi proferida em agosto de 1940, durante o Estado Novo. Esse discurso integra o programa “Marcha para o Oeste”, que visava promover a integração e o desenvolvimento das regiões interiores do Brasil. O discurso completo está publicado no volume VIII da coletânea *A Nova Política do Brasil*, organizada pelo próprio Getúlio Vargas e editada pela Livraria José Olympio. Essa obra reúne os principais discursos, mensagens e documentos oficiais do governo Vargas. Nesse pronunciamento, Vargas utilizou a metáfora do “arquipélago” para ilustrar a fragmentação econômica do país, destacando a necessidade de políticas públicas que incentivassem a ocupação e o desenvolvimento das regiões interiores. A “Marcha para o Oeste” foi uma dessas iniciativas, buscando integrar o território nacional e reduzir as disparidades regionais.

A proposta era a de, além de ocupar espaços com baixa densidade populacional, desafogar os centros urbanos com a transferência da população. Para realizar esse feito, era necessário promover sua dignidade e dar garantias sanitárias e educativas a essa população que seria transferida. Assim, foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais.

O Estado Novo (1937-1945) programou a política de interiorização, traduzida no plano Marcha para o Oeste, que envolvia incentivo à agricultura como forma de retomada do controle das terras devolutas, até então concedido aos estados. Além disso, o projeto previa a colonização, subordinado ao plano econômico do Estado Novo, o qual se pautava no processo de industrialização do tipo substituição de importação, com o objetivo de transformar o país em potência econômico-industrial. A ideia era agregar a participação da sociedade nos distintos setores da economia, sobretudo no desenvolvimento da forma de exploração da terra.

Novas perspectivas e possibilidades alvoreciam com a Marcha para o Oeste, que foi popularizada e propagandeada em associação com o idealismo do progresso e da modernidade efetivado no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), ficando os intelectuais responsáveis por construir símbolos, imagens, discursos sobre a Marcha. Na obra *Marcha para o Oeste: a Influência da "Bandeira" na Formação Social e Política do Brasil*, Cassiano Ricardo (1942) afirmava:

Todo brasileiro que abre caminhos novos é, hoje, um bandeirante. A significação da palavra é originalmente paulista, mas geograficamente desbordou de sua região de origem para tomar o sentido político e nacional do Brasil todo, sendo agora o epíteto do brasileiro em marcha para o futuro (Ricardo, 1942, p. 279).

Novas perspectivas e possibilidades alvoreciam com a Marcha para o Oeste, que foi popularizada e propagandeada em associação com o idealismo do progresso e da modernidade efetivado no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), ficando os intelectuais responsáveis por construir símbolos, imagens, discursos sobre a Marcha. Na obra *Marcha*

para o Oeste: a Influência da "Bandeira" na Formação Social e Política do Brasil, Cassiano Ricardo (1942) afirmava.

Para o referido autor, o bandeirantismo foi quem fez a pátria; antes de tudo, a ideia de pátria. No discurso de Getúlio Vargas, era urgente transpor o planalto e expandir-se no sentido das latitudes. Dessa forma, era urgente retomar o trilha dos pioneiros que plantaram, no coração do continente, em épica e vigorosa arremetida, os marcos das fronteiras territoriais. "Precisamos de novo suprimir obstáculos, encurtar distancia, abrir caminhos e estender as fronteiras econômicas, consolidando, definitivamente, os alicerces da Nação" (Ricardo, 1942, p. 121).

Há de se concordar que a Marcha para o Oeste significou muito mais do que a simples ocupação dos espaços não habitados, pois visava a manter o homem no campo e incentivar outros homens a irem para o Oeste. O programa enfatizava a propaganda de que o Brasil era o celeiro do mundo e que era preciso se orgulhar desse papel.

Assim, na doutrina do Estado Novo, há três marcos principais: o nacionalismo, a Marcha para o Oeste e a política social. Nesses contornos, a escola rural tornou-se alvo de debates entre intelectuais e governantes que defendiam "a educação como mola propulsora do progresso [...]" (Sá; Silva, 2014, p. 62).

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e os discursos ruralistas no Mato Grosso

O discurso ruralista espalhou-se fortemente pelo Brasil, a partir da década de 1930. Em 1942, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação Pública, na íntegra, as teses de Gervásio Leite, diretor do Departamento de Estadual de Estatística de Mato Grosso, e Francisco A. Ferreira Mendes, diretor-geral de Instrução Pública de Mato Grosso.

A tese de Gervásio Leite (1944), diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso, traz em seu bojo a análise numérica do problema relacionado ao ensino rural, comprovando que poucas crianças frequentavam a escola rural e, quando frequentavam, o aproveitamento era sofrível.

Segundo Leite (1944), referindo-se ao primeiro ponto capital, os professores rurais não tinham nenhum preparo especial para ministrar aulas em escolas rurais. Como desconheciam essa realidade, eles, quando não iam embora, dedicavam-se apenas a ensinar a ler, escrever e contar. Para Leite (1944), os professores “não sendo uma figura ativa dentro da comunidade passam a inspirar desconfiança: a desconfiança típica que o letrado inspira ao caipira” (Leite, 1944, p. 139).

Para o autor, “não deve ser apenas professor, mas, também consultor agrícola, o contabilista, o enfermeiro, o conselheiro. Ele deve ser visto pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas, capaz de minorar seus sofrimentos” (Leite, 1944, p. 139). Para resolver esse problema, ele sugeriu a criação de um curso de especialização para preparar professores rurais e alegou também que seria urgente pensar a remuneração do professor rural, que, para ele, devia ser aumentada. Também afirmou que o professor devia ter uma assistência técnica intermediada pelos inspetores especializados em ensino rural, ou seja, tanto os professores como os inspetores deviam ser sujeitos com formação diferenciada para atender o ensino rural.

O segundo ponto capital, apontado por Gervásio Leite como um problema para o desenvolvimento do ensino rural, foi a ausência de inspetores escolares ou a ineficiência de seu trabalho. Chama a atenção que, em Mato Grosso, havia apenas dois inspetores: um que atendia o norte e outro, o sul do estado, que é grande, com 1.477.041 quilômetros quadrados.

A função de inspetor de ensino devia ser exercida, segundo o Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso, de 1927, por “membros do magistério de reconhecida competência e operosidade, agindo [...] com atribuições bem marcadas não só administrativas como de orientação geral do ensino” (Leite, 1944, p. 140). Seria inútil pensar em rendimento escolar sem a inspeção do ensino. A figura do inspetor era importante para auxiliar o professor nos seus problemas. E conclui que a inspeção escolar “anula-se no ensino matogrossense pela falta de preparo adequado dos inspetores” (Leite, 1944, p. 140).

O terceiro e último ponto capital do ensino rural que deveria ser solucionado, para que as escolas rurais realmente exercessem as suas funções, era o do ensino propriamente dito. Para Leite (1944), o ensino rural devia ser diferenciado do ensino que era ministrado nas escolas urbanas. “Nem todos os programas servem para tôdas as crianças; nem os livros; nem os métodos” (Leite, 1944, p. 140).

Com essas indagações, Leite (1944) idealizou a escola rural. A proposta do autor é que as escolas rurais fossem escolas profissionais agrícolas. A função seria a de definir e orientar a vocação de seus alunos, sempre levando em consideração o meio em que as crianças viviam. Por isso mesmo, o conteúdo a ser ensinado aos alunos devia ser diferente do programa de letras extenso adotado nas escolas urbanas. Devia ser organizado de acordo com as necessidades da vida na região em que a escola estava inserida.

A essa época, o autor expressa também sua preocupação com questões relativas à puericultura, profilaxia de diversas moléstias, e delegava à escola o papel de realizar campanhas a favor do asseio do corpo, da roupa, da habitação, alertar as crianças sobre o perigo do álcool e do fumo. Dessa forma, a educação rural devia ser considerada um instrumento de divulgação da higiene e das boas condutas, papel que extrapolava o ensino rural. A defesa de Leite (1944) vem ao encontro das campanhas defendidas por intelectuais do período, como Sud Mennucci, Cassiano Ricardo, Almeida Júnior, Teixeira de Freitas, Fernando de Azevedo e outros.

Concluindo sua tese, entregue ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Leite (1944) cita novamente Teixeira de Freitas, sinalizando para a necessidade de a “União cooperar com os municípios e, mesmo com a própria iniciativa particular, na economia e intimidade de uma organização específica, política e administrativamente falando [...]” (Leite, 1944, p. 142). Ele finaliza sua contribuição ao referido evento com uma frase enfática: “Ação conjunta para um objetivo grandioso!” (Idem, Ibidem).

O ensino primário em Mato Grosso: a tese de Francisco A. Ferreira Mendes, diretor da Instrução Pública de Mato Grosso

Para o diretor da Instrução Pública de Mato Grosso, “as tendências do espírito brasileiro foram sempre urbanistas”. Ferreira Mendes cita como exemplo dessa tendência os trabalhos dos educadores M. A. Teixeira Mendes e Lourenço Filho, que, para ele, podiam ser considerados “ba-luartes da renovação educacional, ungidos de fé na grandeza da Pátria” (ABE, 1944, p. 197).

O professor Ferreira Mendes apresentou, em sua tese, uma minuciosa e rica descrição do aspecto educacional mato-grossense. Explicitou que o ensino primário era ministrado em grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas urbanas, rurais e noturnas.

Uma observação extremamente relevante do professor foi a de que, no estado de Mato Grosso, “se denominam cidades também alguns centros populosos, sentinelas avançadas uns, no imenso hinterland mato-grossense” (Mendes *apud* ABE, 1944, p. 197). Interessante a observação de Ferreira Mendes, que deixou claro que as sedes dos municípios distantes da capital, como Santo Antônio, Livramento, Poconé e outros, não apresentavam as características da vida urbana, uma vez que o trabalho se caracterizava pela lavoura ou criação de gado, a população era pobre, não havia luz e água encanada, ou seja, costumes urbanos que deveriam fazer parte de uma cidade.

Municípios próximos à capital, como Rosário Oeste, Diamantino, Guajará-Mirim, Alto Araguaia e Araguaiana, também apresentavam essa característica de municípios calcados no trabalho rural e na criação de gado. Isso permite afirmar que somente a capital mato-grossense apresentava características de urbanização.

No que se refere às escolas, Mato Grosso contava, em 1942, com 13 grupos escolares, que, segundo Ferreira Mendes, funcionavam todos em centros urbanos. É preciso lembrar que quase nada tinham de urbanos. Não havia luz elétrica, saneamento básico; as ruas eram todas de terra batida, as casas eram de madeira, inclusive as que se destinavam ao

ensino primário, e algumas eram feitas apenas de sapê. Havia 18 escolas urbanas, localizadas em um raio de até três quilômetros da sede do município, sendo 6 na capital, 3 em Campo Grande e 9 em Diamantino, Alto Araguaia, Mato Grosso, Araguaiana e Alto Madeira. Conforme Mendes, havia, no estado, "240 escolas isoladas rurais funcionando e criadas, por instalar, 107" (Mendes *apud* ABE, 1944, p. 198).

O autor segue sua descrição apontando os problemas existentes no ensino primário urbano e rural de Mato Grosso. A falta de preparo do professor e do "intercâmbio de ideias entre os professores de diversos estados brasileiros" é a primeira preocupação do diretor de Instrução Pública (Mendes *apud* ABE, 1944, p. 198).

O segundo problema apontado refere-se à falta de livros didáticos apropriados para atender ao meio em que as crianças estavam inseridas: "Adotam-se nas escolas, de todos os tipos, livros didáticos exclusivamente de autores paulistas, pois não temos autores didáticos no Estado" (Mendes *apud* ABE, 1944, p. 198). Essa falta de livros didáticos que retratava a realidade mato-grossense dificultava o ensino, uma vez que os hábitos e costumes da região eram totalmente diferentes do Estado de São Paulo, com exceção das "zonas limítrofes com o Estado de São Paulo" (Mendes *apud* ABE, 1940, p. 198).

As escolas rurais comuns eram criadas segundo o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso. A criação da escola devia ser solicitada pelos moradores da região por meio de abaixo-assinado enviado ao governo do Estado. Depois de feito o pedido, a região recebia a visita do inspetor geral da instrução, que verificava se atendia os elementos previstos no Regulamento de Instrução Pública de Mato Grosso: "a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares; b) trinta crianças em idade escolar, num raio de três quilômetros do prédio indicado" (Mato Grosso, 1927, art. 7, seção I).

Esse é um exemplo de discurso que não se efetivava na prática. Não havia prédios suficientes adaptáveis para atender o ensino primário, pois a maioria do ensino primário rural em Mato Grosso ocorria em galpões, onde as crianças mal tinham cadeiras para se sentar; a professora não

conhecia o lugar nem o meio em que ia ministrar suas aulas. Fazia-o por necessidade econômica.

[A professora] desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação, de remédios, segregada, julga-se infeliz, e, quando tem forças, reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes vai encontrar os mesmos ou novos embaraços [...]
(Mendes *apud* ABE, 1944, p. 199).

Além desses problemas, havia a oposição dos pais, porque, em determinadas épocas, a criança era retirada da escola para ajudá-los nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou no ato de bater o feijão. Isso prejudicava a frequência e o desenvolvimento do ensino, que já não atendia nem mesmo ao simples ato de alfabetizar.

A situação de Mato Grosso não se diferenciava muito da realidade do Brasil. Desse modo, com o advento da República, almejavam-se transformações urgentes e inadiáveis. Mais do que isso, pairava sobre o território nacional o anseio pelo progresso e por um projeto modernizador capaz de superar a situação de atraso e estagnação do país, bem como promover o processo civilizador de seu povo. Assim, sob a efervescência do ideário republicano, novas mudanças e iniciativas foram surgindo, a começar pelo processo de nacionalização e urbanização; a construção de ferrovias, a expansão das relações internacionais e das exportações; a consolidação das indústrias, entre outras.

Com a instauração da república no Brasil, o progresso tornou-se um ideal dominante entre aqueles que viam na civilização europeia — especialmente nos modelos francês e inglês — a própria referência de modernidade. Gradualmente, os grandes centros urbanos do país passaram a difundir essas influências para as regiões mais periféricas, impulsionando processos de modernização que se manifestavam na reestruturação urbana, na ordenação dos espaços públicos e na edificação de largas avenidas e construções imponentes. Além disso, o ideal higienista, fundamentado na promoção da salubridade, consolidou-se como um

princípio norteador das políticas urbanas e educacionais, enquanto inovações técnicas e avanços no ensino escolar eram incorporados como instrumentos de civilização e progresso.

Enquanto isso, em Mato Grosso, as mudanças ocorriam lentamente. O poder político se manteve sob o domínio e o poderio de pequenos grupos, os coronéis. No estado, a política local e vários setores da sociedade — incluindo o da educação — eram intimamente influenciados pelo coronelismo, que ditava desde a abertura e fechamento de escolas até a contratação dos profissionais do ensino.

Os coronéis em Mato Grosso, cujas bases econômicas podiam, então, provir tanto da grande propriedade rural como de um patrimônio urbano (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes e pequenos e outros), exerciam o poder de decisão efetivamente local, ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais (Corrêa, 2006).

Tal realidade é ratificada por Jacomeli (1998), ao afirmar que, em uma região como a mato-grossense, existiam grandes terras nas mãos de poucas pessoas. Além disso, o poder político, também concentrado nas mãos de poucos, era representado por frações de classes ligadas ao comércio, às usinas de açúcar ou aos latifúndios (criadores de gado e produtores de erva-mate), e uma pressão popular por escolas, por exemplo, era praticamente insignificante. A maioria dos trabalhadores, esparramada pelo vasto território mato-grossense, desenvolvia seu trabalho nas fazendas, ou seja, a parcela de trabalhadores urbanos era relativamente pequena em relação aos rurais.

Esse cenário se manteve até 1950, aproximadamente. O mesmo cenário ocorria com o do ensino primário nas diversas regiões do extenso estado de Mato Grosso, que, apesar de apresentar suas diferenças, tinha os mesmos problemas. Outras temáticas discutidas sobre o ensino primário em Mato Grosso apontavam para a necessidade de se igualar a duração dos cursos tanto nas zonas rurais como nos centros urbanos; e, nas regiões de fronteira, para a preocupação de professores preparados

a zelar pela cultura da própria língua, estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, fundação de clubes agrícolas.

Do até agora visto, desde o início do século XX, os movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais fomentavam a formação de uma nacionalidade bem constituída. Os discursos oficiais apontavam para formação da brasilidade por via da educação, principalmente a educação rural, preocupação premente no período pesquisado. Os discursos enfatizavam a necessidade de uma educação higienista, de formação cívica e moral, educação do homem do campo, priorizando a ocupação dos espaços “vazios” da nação.

No que se refere à ruralização do ensino em Mato Grosso, cumpre destacar que, em virtude das extensas dimensões do território mato-grossense e das dificuldades de acesso a diversas cidades, as escolas urbanas se concentraram na capital e nas localidades portuárias, símbolos da pretensa modernidade que se almejava alcançar no estado. A escola, fosse ela urbana ou rural, insere-se no conjunto de símbolos ou signos da pretensa modernidade, independentemente da sua forma de implantação.

Instruir a população fazia parte de uma carta de intenções assinada pelo governo mato-grossense, objetivando colocar o Estado ao lado de outros que já tinham como signatários, no período circunscrito a essa análise, o desenvolvimento e progresso, que se tornam parte dos discursos oficiais durante o Estado Novo; “memória de consenso” e os conflitos políticos das elites.

As expressões da Marcha para o Oeste no sul de Mato Grosso: foco no ensino primário

Durante o Estado Novo (de 1937 a 1945), o presidente Getúlio Vargas lançou a campanha Marcha para o Oeste. Essa campanha tinha o objetivo de povoar o interior do Brasil, constituindo um novo bandeirismo, porém planejado sob as bases racionais, por vias estatais. Para que isso fosse possível, era necessário implantar instituições adequadas para um domínio total do Brasil pelo Brasil (Figueiredo, 1984) Dentre as políticas idealizadas nesse projeto de colonização lançado pelo governo de Getúlio Vargas,

estava a criação de colônias. No caso da região Centro-Oeste, estava prevista a criação de uma colônia em Goiás e outra em Mato Grosso.

Em Mato Grosso, o projeto colonizador de Getúlio Vargas foi estabelecido na parte sul do estado e viabilizado por meio da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND). Um dos objetivos da Marcha para o Oeste era o povoamento do sul desse estado, tendo como objetivo enfraquecer o monopólio da Empresa Mate Larangeira,² instalada por Thomas Laranjeira, empresário gaúcho, que atuou nessa região por quase setenta anos, explorando os ervais.

É oportuno esclarecer que a Companhia Mate Larangeira manteve o seu domínio nos ervais dessa região até meados da década de 1940, quando, então, o presidente Getúlio Vargas passou a não renovar mais o contrato de direito à companhia, para a exploração da erva-mate. Essa circunstância deve ser compreendida dentro do contexto das propostas da política estadonovista, pois a Marcha para o Oeste tinha como objetivos a nacionalização das fronteiras e o povoamento da região Centro-Oeste. Desse modo, pode-se dizer que essa política de Getúlio Vargas era “parte integrante de um projeto nacionalizador que possibilitou, ao governo federal, um maior controle na fronteira com as repúblicas vizinhas do Paraguai e da Bolívia” (Oliveira, 2013, p. 23).

No sul de Mato Grosso, a política de colonização e nacionalização das fronteiras do governo Vargas consolidou-se com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e o encaminhamento de contingentes de trabalhadores, os quais foram assentados sob a proteção do Estado (Oliveira, 2013). Contudo, a colônia criada pelo Decreto-Lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943, teve somente a sua real implantação em 20 de julho de 1948, quando o governo federal, por meio do Decreto-Lei nº 87, demarcou os seus limites com a reserva de uma área a ser demarcada não inferior a 300 mil hectares (Ponciano, 2006). Embora essa fosse a área

2 Usamos, neste capítulo, a grafia “Companhia Mate Larangeira” no original, escrevendo “Larangeira” com “g”, que segue a grafia do texto citado. Fonte: Memorial Digital – Coleção Cia. Mate Larangeira.

delimitada pelo governo federal, ela foi reduzida para 267.000 hectares, dividida em duas zonas: uma à esquerda do rio Dourados, com 68.000 ha, e a segunda, com 199.000 ha, à direita do rio (Queiroz, 2009).

Os colonos passaram a ocupar as terras da CAND quando os limites dessa colônia foram demarcados pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. Nessa época, vieram migrantes de quase todas as regiões do país, principalmente do Nordeste brasileiro, além de imigrantes de países da América Latina, Europa, Ásia e Japão. Nesse processo de ocupação da colônia, era exigida certa iniciativa dos colonos, tendo em vista a necessidade de um espírito desbravador por parte deles, já que deveriam entrar na área e iniciar as roças por meio da abertura de picadas, estradas e demarcações dos lotes, isentando o governo dos gastos com tais tarefas (Abreu, 2001).

Importa destacar que esse processo de ocupação intensificou a chegada de migrantes, que se avolumou de forma tão significativa que o prefeito viu nesse movimento a oportunidade para implantar a Colônia Municipal de Dourados (CMD), pois alguns colonos que vinham com o objetivo de se estabelecer na CAND e “encontravam dificuldades, tratavam logo de se direcionar para a área que posteriormente seria a Colônia Agrícola Municipal de Dourados, pelo fato de esta área não estar ainda demarcada” (Carli, 2008, p. 88). Assim, essa colônia era uma iniciativa do município para atender aos apelos da população, cansada das protelações do governo do Estado

Porém, cumpre explicar que foi somente por volta de 1946 que o então prefeito de Dourados, João Augusto Capilé Junior, resolveu explorar as terras reservadas para a CMD, para avançar com a colonização, e definiu uma pequena área com baixa vegetação para ser a sede da futura colônia. Em 1948, mesmo com a mudança de prefeito no município de Dourados, o projeto colonizador iniciado por Capilé Junior continuou na gestão de Antônio de Carvalho, que, inclusive, legalizou todos os lotes, até então distribuídos e intensificou a colonização.

Dito isso, pode-se compreender que a implantação da CAND e CMD não proporcionaram para o município de Dourados apenas a expansão

demográfica, com o povoamento dos "espaços vazios" da localidade, mas trouxe também transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Tais mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano com a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes, linha telefônica; ampliação do comércio, loteamentos imobiliários; a criação de associações de classe e de mais escolas.

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo de escolarização, cabe lembrar que, no caso da CAND, a própria legislação, em seu artigo 22, determinava a oferta de "instrução primária" gratuita para os filhos de colonos, com frequência obrigatória. E, ainda, o seu artigo 38 estabelecia multa de Cr\$ 100,00 para pais de menores não frequentes e "[...] comparecimento intermédio da autoridade policial [...]" (Gressler, 1988, p. 19). Assim, estava estabelecida a política de oferta e regulamentação da instrução pública voltada para as áreas da Colônia Nacional. Ainda convém mencionar que a obrigatoriedade do ensino para todos na CAND, principalmente da instrução primária, já estava em vigor mesmo antes da implantação definitiva da Colônia em 1948.

O jornal "O Progresso",³ por exemplo, colocava em circulação matérias que procurava tratar e reivindicar a necessidade de maior número de escolas no município de Dourados, para alfabetização das crianças, nas áreas de colonização devido ao aumento demográfico ocorrido pela vinda de migrantes ocorrida pela instalação da CAND. A matéria publicada nesse jornal local, em de 20 de junho de 1954, registrava:

O que Dourados precisa? Instalação de Maior Número de Escolas, Convenientemente Aparelhadas, para uma população estimada em 25 mil habitantes. De conformidade com o art. 8o do Decreto lei 3059, acima mencionado nas Colônias Agrícolas Nacionais; serão muitas ainda escolas primárias para alfabetização de todas as crianças em idade

3 O PROGRESSO. Edição de 20 de junho. Dourados: Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, 1954.

escolar. Presentemente, porém, funcionam na Colônia apenas 10 escolas. Cogita a atual administração da Cand construir mais 10 prédios no corrente exercício sendo possível, assim, a instalação de 20 escolas para 1.400 crianças. O governo mato-grossense promete, também, fornecer professoras sem ônus para União, ou seja, para a Colônia pagar CR\$ 900,00 às professoras e CR\$ 1.800,00 à diretora. Segundo estudos já feitos — informam os técnicos — cada escola está orçada em CR\$ 50 000,00. Não é preciso ressaltar a urgência da execução dessa importante medida em prol da alfabetização de numerosas crianças que vivem pelo sertão, preciosos elementos (O Progresso, 1954, p. 5).

É interessante enfatizar que essa matéria posta em circulação pelo jornal “O Progresso” procurava chamar a atenção para questões que marcavam o cotidiano escolar das áreas de abrangência da CAND, como era o caso da urgência na instalação de maior número de escolas primárias devidamente aparelhadas para alfabetização das crianças em idade escolar.

Há de se considerar que as reivindicações da população do município de Dourados, para a instalação de um maior número de escolas primárias devidamente aparelhadas para alfabetização das crianças em idade escolar, foi atendida pelo governo de Mato Grosso, conforme mostra dados da tabela 1:

Tabela 1 – Relação das Escolas Primárias em Mato Grosso (1955) (continua)

Municípios	Quantidade	Municípios	Quantidade
Amambaí	23	Jardim	03
Acorizal	24	Ladário	01
Alto Garças	02	Mato Grosso	08
Arenápolis	02	Maracajú	04

Tabela 1 – Relação das Escolas Primárias em Mato Grosso (1955) (conclusão)

Alto Araguaia	13	Miranda	14
Alto Paraguai	09	Nioaque	06
Aquidauana	20	Nortelândia	02
Aparecida do Tabuado	04	Nossa Senhora do Livramento	40
Barão do Melgaço	11	Ponte Branca	02
Barra dos Garças	17	Porto Murtinho	11
Bonito	12	Ponta Porã	35
Barra dos Bugres	05	Poxoréu	33
Bela Vista	22	Poconé	58
Chapada dos Guimarães	38	Paranaíba	26
Corguinho	02	Rochedo	08
Coxim	25	Rondonópolis	06
Camapuan	06	Ribas do Rio Pardo	03
Cáceres	38	Rio Brilhante	17
Campo Grande	59	Rosário Oeste	73
Corumbá	33	Rio Verde de Mato Grosso	05
Cuiabá	108	Santo Antonio do Leverger	60
Diamantino	16	Sidrolândia	03
Dourados	65	Torixoxeu	01
Itaporã	03	Tesouro	02
Itiquira	01	Terenos	02
Jaraguai	07		

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da Mensagem de Governador de Mato Grosso de 1955.

Os dados da tabela permitem constatar que o município de Dourados (65 escolas) foi o que mais recebeu a instalação de escolas primárias rurais no sul de Mato Grosso, na década de 1950, ficando atrás apenas de dois municípios situados no norte do Estado, no caso Cuiabá (108

escolas) e Rosário do Oeste (73 escolas). Posto isso, fica evidente que a campanha da Marcha para o Oeste no estado de Mato Grosso, mais precisamente no sul desse Estado, no caso no município de Dourados — onde foi criada a CAND pelo governo federal e a CMD criada pelo governo municipal —, influenciou no processo de escolarização da localidade, fato evidenciado aqui com a criação de escolas primárias rurais.

As escolas criadas pelos recursos da CAND funcionavam em terreno e prédio cedidos por algum agricultor da região, que, por meio desse ato, pretendia, na maioria das vezes, tirar proveito. Essas escolas eram planejadas para maior aproveitamento da ventilação natural possível para a sala de aula, a considerar a instalação de amplas janelas, além de duas varandas para convivência dos alunos, sendo uma para acesso à sala de aula e outra para a merenda (Silva, 2015). Contudo, havia outras escolas nessas mesmas áreas da colônia que apresentavam uma estrutura simples, com apenas uma sala destinada à aula, sem estrutura para a confecção da merenda para os alunos ou fonte de água potável, como pode ser percebido pela ausência de um poço em seu entorno.

Mesmo que a colonização tenha mantido relação direta com o processo de escolarização nessa localidade, desencadeando a criação e a expansão de escolas primárias rurais, foi possível perceber que esses estabelecimentos ainda não eram suficientes para atender toda a demanda escolar e também sofriam com problemas relacionados à falta de estrutura física e pedagógica. Contudo, essas escolas primárias rurais não evidaram esforços para escolarizar as crianças dessas áreas marcadas pela colonização em Mato Grosso.

Considerações finais

Um capítulo dessa natureza permite contribuir para a reflexão crítica sobre a história da educação na região Centro-Oeste, com ênfase no movimento ruralista em Mato Grosso, ao examinar as particularidades regionais desse estado no contexto das dinâmicas econômicas, políticas, sociais e culturais do país, com ênfase em uma abordagem que privilegia as ações humanas e as experiências cotidianas.

Desse modo, foi possível observar que os discursos acerca da educação rural em Mato Grosso, na primeira metade do século XX, procuravam uma justaposição do escolanovismo e do ruralismo que subsidiou a formação do homem adaptado ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos de 1930 a 1955. Desse modo, a justaposição da escolarização da infância e do ruralismo pedagógico objetivava o desenvolvimento de um perfil formativo adaptado aos processos de produção do campo, uma vez que a escolarização seria uma maneira de evitar o êxodo do campo para a cidade e integrar ideais de conservação e modernidade.

Além disso, foi possível compreender as relações do ensino primário com o processo de colonização recente no sul de Mato Grosso, mais especificamente no município de Dourados, desencadeado com a criação da CAND e da CAMD, que provocou expansão demográfica, com a vinda de migrantes para a localidade e acabou por influenciar no processo de escolarização, sobretudo nas áreas rurais onde se concentrava o maior número da população, e na necessidade de escolas primárias para atender aos filhos desses migrantes e imigrantes.

Contudo, espera-se, com este capítulo ligado à história da educação rural, contribuir para o campo da pesquisa em História da Educação no Brasil, e especialmente, para os estudos sobre a História da Educação em Mato Grosso.

Referências

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 39–84, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CANDIDO, A. **Os parceiros do rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 9. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CARLI, M. A. F. **Dourados e a democratização da terra**: povoamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946–1956). Dourados: Editora da UFGD, 2008.

CORRÊA, V. B. Corumbá: terra de lutas e de sonhos. Brasília: Editora Senado Federal, 2006.

FIGUEIREDO, P. **Aspectos Ideológicos do Estado Novo**. Brasília: Senado Federal, 1984.

GRESSLER, L. A. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul**: destaque especial ao município de Dourados. Dourados: L.A. Gressler, 1988.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República**: 1891 a 1927. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LEITE, G. Aspecto matogrossense do ensino rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

LENHARO, A. **A sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

LOURENÇO FILHO, M. B. A extraordinária figura humana de M. A. Teixeira de Freitas. In: LOPES, W. (org.). **Um grande brasileiro**: idealismo e ação, devotamento e espírito público, pertinácia e trabalho: M. A. Teixeira de Freitas. Recife: Livros de Amigos, 1999. p. 59–66.

MARTINS, J. de S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamento da Instrução Pública. [S. l.]: Arquivo Público de Mato Grosso, 1927.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1955**. Cuiabá, MT: Imprensa Oficial; Arquivo Público de Mato Grosso; Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, 1955.

MENDONÇA, S. R. **O ruralismo brasileiro (1888–1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: Edição do Autor, 1946.

MONARCHA, C. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 19–51.

MONARCHA, C. Para o azul, para o centro, marcha para o Brasil profundo: escolarizar os vazios da nação. In: VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

QUEIROZ, P. R. C. Articulações econômicas e vias de comunicação do antigo sul de Mato Grosso (séculos XIX e XX). In: Lamoso, L. P. (org.). **Transportes e políticas públicas em Mato Grosso do Sul**. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

OLIVEIRA, B. C. de. (org.). **Histórias que (re)contam história**: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

PONCIANO, N. P. **Religião, Cidade**: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul/MS (1943 – 1965). Tese (Doutorado em História) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2006.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 25 fev. 2025.

RICARDO, C. **Marcha para o oeste** (a influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil). Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

SÁ, E. F.; SILVA, M. O. da. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 61–83, 2013. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoes-tacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/302>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, Wilker Solidade da. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT**: a escola primária urbano-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963–1974). 2015 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**: discursos, mensagens e outros escritos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. v. 8.

8. Estágios supervisionados no curso de Pedagogia da FAED/UFGD: docência e gestão

Maria Alice de Miranda Aranda

Márcia Bueno Gomes

Flávia Paula Nogueira Aranda

DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.8

Introdução

A Pedagogia, ou a Ciência da Educação, coloca-se como espaço privilegiado de pesquisa e formação de docentes. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a relação entre o estágio supervisionado na docência e na gestão escolar como disciplina obrigatória e a formação de pedagogos e pedagogas como professores e gestores críticos e reflexivos.

Esta pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, analisa a literatura da área para elucidar os conceitos de estágio, gestão e docência. Além disso, examina documentos que regulamentam o Estágio Supervisionado em Docência e Gestão, disciplina integrante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Sem a pretensão de esgotar o assunto, antes fomentar a discussão, inicialmente, apresenta-se a compreensão de ação e formação docente

disseminada na literatura da área. Em seguida, o estudo em pauta discorre sobre a legislação brasileira, no que tange ao estágio supervisionado, enfatizando a relação docência e gestão, e, por último, apresenta-se a experiência de estágio do curso de Pedagogia.

Docência: processo de formação

Quando se pretende discutir sobre a formação docente, algumas indagações se tornam essenciais: quem é o docente? O que esse profissional precisa saber? E o que se entende por ação docente? Tardif (2010), ao tentar responder as duas primeiras questões, evidencia a complexidade de se definir quem é o docente e o que esse profissional precisa saber para exercer sua função.

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, [...] essa banalidade se transforma em interrogação e em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores [...] estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores (Tardif, 2010, p. 31-32).

Entende-se que os professores são aqueles que professam o saber; que orientam, ensinam e aprendem ao ensinar, ou seja, exercem funções para além de “transmitir saberes”. Pois o professor também pode, a partir de seu posicionamento político-pedagógico, colocar-se como pesquisador e formador de “mentes críticas e reflexivas”. Nesse sentido, o autor afirma que a prática docente “[...] não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes [...]” (Tardif, 2010, p. 36).

O saber docente, segundo Tardif (2010), caracteriza-se como um saber plural proveniente especialmente “[...] da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2010, p. 36). Na concepção do autor, a formação profissional do docente se expressa

como conhecimentos referentes à Ciência da Educação, que são adquiridos por meio de uma formação formal denominada de licenciatura — momento em que se recebe a “licença para ensinar institucionalmente”.

Já os saberes disciplinares, segundo o autor, também são adquiridos durante a graduação e correspondem a diferentes campos do conhecimento, como, por exemplo, matemática, literatura e língua portuguesa, enquanto os saberes curriculares podem ser expressos “[...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2010, p. 36). Por fim, os experienciais, ou práticos, são saberes definidos/construídos durante o exercício da docência, em outras palavras, durante a “ação docente”.

Considerando que os saberes experienciais remetem à “ação docente”, retomamos a questão inicialmente apresentada: o que se entende por ação docente? Pimenta e Lima (2008) nos auxiliam a responder essa questão:

[...] *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação* (Pimenta; Lima, 2008, p. 41).

Nesse sentido, o professor se constitui como um agente social atrelado às várias práticas sociais, cuja prática é também uma ação para além do formal e do profissional professor.

A prática da docência se dá no conjunto dos espaços educativos, tendo a escola seu principal *lócus*. No caso da profissão “pedagogo”, a “ação docente” não se restringe à regência. Abarca também outros processos, como a gestão educacional e escolar. Portanto, o curso de Pedagogia forma o professor/gestor.

No processo de formação do professor/gestor, o graduando de Pedagogia se depara com conhecimentos fundamentais, como, por exemplo,

gestão da educação, política educacional, conhecimento da organização da educação brasileira, métodos e metodologias, currículos, legislação, entre outros saberes. Nesse processo, destacamos o componente curricular “Estágio Supervisionado”, que, de certa forma, legitima a profissão professor e gestor diante da sociedade.

Para tanto, o “Estágio Supervisionado” deve ser um espaço de formação no qual os saberes experienciais, disciplinares, curriculares e profissionais, tanto dos professores supervisores quanto dos profissionais que atuam nas escolas, sejam articulados de forma a contribuir significativamente para a formação do futuro pedagogo. Assim, a prática de estágio deve ser entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração/gestão, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de educação.

Trata-se, portanto, de um processo complexo de formação em que o “Estágio Supervisionado” se apresenta como importante componente curricular ao propiciar momentos de interação entre as diferentes gerações de docentes. Dada a sua importância, vejamos o que diz a legislação brasileira sobre esse componente curricular.

A relação docência e gestão na formação do pedagogo: o que diz a legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo 64, torna clara qual deve ser a formação do profissional de educação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, art. 64).

Conforme mostra o artigo, o profissional de educação deve ser formado em cursos de Pedagogia ou pós-graduação. Nesse sentido, tais cursos são responsáveis por formar profissionais cujas funções, amplas e complexas, envolvem aspectos tanto da docência quanto da gestão educacional e escolar.

De modo a regulamentar o artigo 64 da LDB/1996, no transcorrer da primeira década do século XXI, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres da Comissão Permanente do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2005, 2006b).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, reafirma a necessidade de uma sólida formação geral, destaca a extinção das “Habilitações” e ressalta a articulação entre docência e gestão (Brasil, 2006a).

Ao examinar o teor da resolução, pode-se constatar que os itens I e II, que compõem o parágrafo 2º, tratam de conteúdos da gestão da educação, embora não esteja explícito esse termo em todos os itens. Se o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas são concebidos, finalmente, como compromisso do profissional da educação que se forma no curso de Pedagogia, ao pedagogo é atribuída a gestão da educação que, entendida como “tomada de decisões, é organização e direção” (Brasil, 2006a, art. 64, § 2º), responsável pela qualidade do ensino que acontece nas instituições escolares.

Isso pode ser observado nos artigos 3º, 4º, 5º e 6º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006a). O parágrafo único do artigo 3º trata da centralidade da formação e, assim, reza:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006a, art. 3, inc. I-III).

Assim, esse documento determina que a formação do pedagogo deve abordar tanto os elementos da docência (especialmente quando diz “gestão de processos educativos”) quanto da gestão educacional (ao mencionar “organização e funcionamento de sistemas e instituições”). Trata-se, portanto, de uma formação complexa que envolve conhecimentos sobre o planejamento, execução e avaliação, os quais são componentes próprios da política e da gestão da educação.

No artigo 4º, no parágrafo único da Resolução, de forma explícita está registrado que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” (Brasil, 2006a, art. 4), e nos incisos I, II e III, são citadas as atribuições de planejamento execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, como atividades docentes.

Já o artigo 5º, inciso XII, determina, de forma explícita, que o pedagogo deverá estar apto a “participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico” (Brasil, 2006a, art. 5, inc. XII); e, de forma implícita, em todos os demais 15 incisos que compõem esse mesmo artigo.

A formação do pedagogo, sua profissionalização e o exercício desse profissional no Brasil acumula uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação desses profissionais. Em boa hora, portanto, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige reflexão rigorosa, oportuniza o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que, de uma boa e sólida formação de qualidade dos

profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação, dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem.

Mesmo com a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação desses não logrou ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes.

A formação do pedagogo hoje tem diretrizes que possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais e os ideais da Carta Magna da Educação Brasileira, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação.

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (Brasil, 2006a), de forma implícita e explícita, reitera o princípio da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional da educação, assegurando essa não fragmentação por meio da compreensão democrática de totalidade. Princípio este também presente no Parecer CNE/CP n. 5/2005, cuja orientação de gestão está definida:

[...] numa perspectiva democrática que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação (Brasil, 2005, p. 8).

No geral, a legislação vigente faz destaque para os seguintes pontos de acordo no que tange à formação do pedagogo:

- formação sólida — articulação conhecimento científico e cultura;

- pesquisa como componente curricular que perpassa toda a formação;
- articulação/interlocução universidade pública;
- docência entendida como práticas de docência;
- gestão educacional que enseje aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos.

Segundo o artigo 7º, inciso IV, da Resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), deve-se, ao longo do curso, assegurar aos graduandos a experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

[...]

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006a, art. 7, inc. IV).

Cabe ainda ressaltar que a função do pedagogo, articulando docência e gestão, precisa estar assegurada por uma base teórica e prática que sustente a sua formação e, depois, a sua atuação profissional; bases científicas respaldadas pela pesquisa. Isso ao menos na perspectiva aqui defendida. É por isso que a formação desse profissional da educação tem se constituído num grande desafio para as políticas públicas educacionais e sujeita a muitas críticas.

O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia

Considerando a legislação vigente, no ano de 2023, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) reelabora o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, neste, os componentes curriculares que sistematizam o Estágio Supervisionado. As mudanças para esses componentes curriculares são destacadas para este estudo, em termos nominais, de carga-horária, de organização e de concepção, conforme último regulamento materializado via Resolução n. 137, de 29 de agosto de 2019 (Conselho Diretor da FAED/UFGD), amparado legalmente conforme segue:

Art. 1º O Estágio Supervisionado realizado pelo discente regularmente matriculado no Curso de Pedagogia/FAED/UFGD está fundamentado nos seguintes imperativos legais: Lei de Estágio nº 11.788/2008; Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD; Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFGD e demais normas aplicáveis (UFGD, 2019, art. 1).

No que concerne à nomeação, as atividades referentes ao Estágio Curricular Supervisionado se realizam nos seguintes componentes curriculares:

- I – Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil I.
- II – Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil II.
- III – Estágio Supervisionado na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.
- IV – Estágio Supervisionado na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II
- V – Estágio Supervisionado na Gestão Educacional.
- VI – Estágio Supervisionado em outros Espaços Educacionais (UFGD, 2023, p. 42).

Em termos de carga-horária o PPC assegura 540 horas de Estágio Supervisionado, divididas nos cinco últimos semestres do curso, a saber:

- a. Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil I: no quarto semestre, com carga horária de 90h, desenvolvido com crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil.
- b. Estágio Supervisionado na Docência da Educação Infantil II: no quinto semestre, com carga horária de 90h, desenvolvido com crianças de 4 a 6 anos em instituições de Educação Infantil.
- c. Estágio Supervisionado na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: no sexto semestre e carga horária de 90h, desenvolvido com crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental
- d. Estágio Supervisionado na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II: no sétimo semestre, com carga horária de 90h, desenvolvido com crianças de 4º a 5º anos do Ensino Fundamental.
- e. Estágio Supervisionado em outros Espaços Educacionais: no sétimo semestre, com carga horária de 90, desenvolvido em outros espaços educacionais, tais como salas de recursos multifuncionais, salas de tecnologia, na educação profissional, em Ongs, igrejas, hospitais, prisões, entre outros espaços não escolares que demandam a atuação do pedagogo.
- f. Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: no oitavo semestre, com carga horária de 90h, desenvolvido em atividades de gestão nas escolas de educação básica, na secretaria municipal de educação e nos sistemas municipais ou estaduais de ensino (UFGD, 2019, p. 7).

Assim como previsto na legislação, o Estágio Supervisionado deve ter, no mínimo, 480 horas-aula. No caso do PPC de Pedagogia da FAED/UFGD,

esse componente curricular é composto por 540 horas-aula, distribuídas ao longo da segunda metade de desenvolvimento do curso, sendo 90 horas destinadas para a gestão; 180 horas para a Educação Infantil, 180 horas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 90 horas destinadas a outros espaços educacionais de atuação do pedagogo, conforme contempla e ementa da disciplina Estágio Supervisionado em outros espaços educacionais (UFGD, 2023).

Em termos organizacionais, os Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Pedagogia compreendem a participação em atividades práticas de aprendizagem profissional e sociocultural, em situações reais existentes nas instituições de educação tanto escolares quanto não escolares, especificamente nas instituições de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em ambiente institucional de trabalho e que se concretizam na relação estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico.

A Comissão de Estágio Supervisionado (COES) é o órgão próprio dentro da Faculdade de Educação responsável pela condução do estágio no curso de Pedagogia, desenvolvendo ações de acompanhamento, supervisão, execução e avaliação e implementando as políticas institucionais, conforme previsto no regimento interno da UFGD (UFGD, 2023).

Os estágios se constituem como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades acadêmicas constantes da matriz curricular do curso. Durante os estágios, os discentes devem proceder ao estudo e à interpretação da realidade educacional do campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e gestão, produzindo uma avaliação dessa experiência e sua autoavaliação. Com base no artigo 5 do Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia FAED/UFGD, são objetivos do estágio:

- I. Conhecer a realidade educacional na qual se insere o campo de atuação profissional do futuro professor;

- II. Oportunizar situações para que o discente possa compreender a relação teoria-prática educacional, no atual contexto sócio-político-econômico;
- III. Proporcionar momentos para uma reflexão contextualizada por meio da vivência institucional, sistemática, intencional;
- IV. Favorecer situações para que o discente possa demonstrar iniciativa, decisão e criatividade;
- V. Permitir ao discente manifestar seu senso crítico, analisando a realidade educacional, o curso de Pedagogia e o seu futuro campo profissional;
- VI. Observar, participar, planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Educacional, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e em Instituições de Educação Não Escolar e outros espaços de educação oferecidos pela escola;
- VII. Refletir sobre a prática à luz das teorias estudadas, conforme o referencial teórico-prático necessário para que o futuro professor desenvolva uma postura crítica sobre a educação (UFGD, 2019, art. 5, inc. I-VII).

Para dar conta dos objetivos elencados acima, o artigo 16 do Regulamento evidencia que o Estágio Curricular Supervisionado compreenderá as seguintes atividades:

- I. Reuniões com o orientador na FAED;
- II. Observação e participação na instituição educacional;
- III. Conhecimento da realidade observada;
- IV. Elaboração e regência de Projeto de Ensino denominado “Projeto de Ação Pedagógica” (PAP);

- V. Planejamento e execução de minicursos e/ou participação;
- VI. Planejamento e execução de oficinas e/ou participação;
- VII. Elaboração de Relatório reflexivo sobre as atividades realizadas no Estágio ou artigo, ou projeto, memorial ou documentário, apresentação de slides do estágio e vídeos;
- VIII. Outros (UFMG, 2019, art. 16, inc. I–VIII).

Em se tratando da concepção de estágio adotada, cabe destacar as contribuições de autores que analisam o estágio como eixo central na formação de professores, ressaltando que é por meio dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade, dos saberes do dia a dia e dos processos escolares. Pimenta e Lima (2008), por exemplo, analisam que:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso (Pimenta; Lima, 2008, p. 55).

Nesse sentido, ao lado das disciplinas teóricas do currículo, o estágio se impõe como um instrumento para conhecimento da realidade escolar, seus desafios e problemas, permitindo ao futuro pedagogo a possibilidade de ver a escola na sua prática cotidiana, nas suas relações com as demais agências educativas, sentindo, analisando e atuando. Por meio da observação e do contato com a ação dos atores envolvidos na dinâmica da instituição escolar, o aluno faz uma relevante aproximação com a realidade na qual atuará. Nessa direção, Santos e Leite (2007) apontam que:

[...] analisando o contexto histórico da escola é possível observar o fenômeno da democratização do ensino público, visto que nas últimas décadas o

Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino Fundamental [...] as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço científico e tecnológico, as mudanças da sociedade, [...], incidem fortemente na escola ampliando os desafios [...] (Santos; Leite, 2007, p. 2).

Salientam os pesquisadores que “entre os vários desafios postos à educação, destaca-se a questão da formação de professores”, pois:

[...] diante da complexidade do mundo atual o professor não pode ser considerado um mero executor de inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovações e mudanças, a partir de seu contexto, num processo dinâmico e flexível (Santos; Leite, 2007, p. 3).

Ao argumentar a respeito do Estágio Supervisionado, Santos e Leite (2007) dizem que “deve oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade da situação trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar” (Santos; Leite, 2007, p. 6). Nesse sentido, o estágio é um espaço de reflexão para que a relação teoria/prática seja um ato educativo em ação. Assim, verifica-se a necessidade do estágio no ambiente acadêmico com um componente curricular que possibilita ao futuro pedagogo ver a escola em sua realidade.

A questão da articulação entre teoria e prática “é o problema central quando se propõe a investigação da formação do professor, visto que o professor é a instância mediadora entre o saber sistematizado e a prática educativa no interior da escola” (Santos; Leite, 2007, p. 8). Nesses termos,

[...] o professor crítico reflexivo é aquele que através da reflexão na prática e sobre a prática, reconstrói o seu conhecimento. [...] refletir a prática na prática significa ultrapassar as ações cotidianas regidas pela rotina que se caracteriza, pelos

impulsos, pela tradição e pela autoridade (Santos; Leite, 2007, p. 10).

A formação docente suscita inúmeros desafios que vêm sendo conquistados ao longo dos anos e demanda uma ação reflexiva:

[...] a formação do pedagogo, sua profissionalização e o exercício dessa profissão no Brasil acumulam uma história de lutas, conflitos, desafios e de muito empenho e dedicação, portanto, exige reflexão rigorosa que oportunize o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma boa e sólida formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem. Nessa direção, acredita-se que é preciso continuar pensando sobre o estágio [...], cientes que a ação escolar, ainda que limitada, possibilita a inserção social e a construção da cidadania [...] (Aranda; Nascimento, 2011, p. 252).

O estágio é momento que proporciona a ligação do pensar a ação pedagógica articulando a teoria e a prática, dando desde a formação inicial a oportunidade de reflexão, pesquisa, investigação para que a prática pedagógica seja desenvolvida.

Desse modo, Lima, Barreto e Lima (2007) afirmam que a formação de professores na perspectiva reflexiva, mais do que um espaço:

[...] é uma necessidade, além disso, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal – profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condição de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, do local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria

com outras instituições de formação (Lima; Barreto; Lima, 2007, p. 94).

São indicativos que apontam o perfil do professor que o século XXI solicita, ou seja, é preciso “formar” um professor que possa teoricamente construir:

[...] uma identidade profissional que não seja imutável, mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado [...] que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento histórico, tomando as finalidades educacionais da sociedade em seu conjunto para compreender o sujeito que se pretender formar. Ora, muito mais do que se pretender ler os desafios desta sociedade de uma maneira linear cabe ao professor refletir sobre sua realidade, sobre as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade, mobilizando-a por meio de interlocutores o objeto histórico de sua adesão ou contestação. Ser professor então passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e solicitando que o professor saiba articular os saberes de forma significativa desdobrando uma visão de totalidade e não fragmentação, de completude e não de dimensão lacunar, de participação e não de isolacionismos de ações (Lima; Barreto; Lima, 2007, p. 94).

Faz-se necessário que a formação docente oportunize espaço entre a teoria e a prática para que, desde a formação inicial, haja momentos para a reflexão e o desenvolvimento da ação em conjunto, ou seja, propiciar a ação-reflexão-ação. Para tanto:

[...] a intervenção do educador precisa ser consciente e sistematizada, precisa ser construída

num espaço dialogal, primando pelo respeito às diferenças e diversidades em todas as suas manifestações, mas ao mesmo tempo considerando a unidade como âmbito totalizador de multidimensionais leituras. É uma busca? É um desafio? Sim e que deve se materializar na ação-reflexão-ação na vida da escola e na vida do professor, de seus alunos e colaboradores (Lima; Barreto; Lima, 2007, p. 100).

Considerações finais

Com o propósito de enfatizar a necessária relação entre docência e gestão educacional e escolar na formação do pedagogo, em especial por meio do processo de estágios supervisionados, buscamos, a partir da literatura educacional, definir o que compreendemos por “ação” e “saberes” docentes e, com base na legislação, valorizar tal relação, demonstrando a experiência de estágio adotado no curso de Pedagogia da FAED/UFGD.

Entende-se o processo de Estágio Supervisionado como um importante componente no currículo de um curso de formação. É por meio do estágio que diversas práticas pedagógicas e de gestão podem ser desencadeadas sob fundamentos teóricos direcionados. Ao buscar perpassar todas as possibilidades de organização do ensino e de gestão dentro da escola, desde o conhecimento dos órgãos responsáveis, da direção até a sala de aula e também em outras instituições não escolares, a proposta de Estágio Supervisionado, que tem sido desenvolvida no curso de Pedagogia da FAED/UFGD, vislumbra dar ao estagiário a possibilidade de chegar a uma visão “global” do processo educacional, oportunizando crescimento profissional, pessoal e acadêmico.

Ressaltamos que “ter a docência e a gestão como base de formação denota uma concepção que vem sendo reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores preocupados com a formação do pedagogo” (Aranda; Nascimento, 2011, p. 237).

Assim, acreditamos, pela nossa experiência, que o Estágio Supervisionado conforme apresentado, articulando gestão e docência, é relevante para a formação do pedagogo, uma vez que proporciona ao acadêmico observar, vivenciar, analisar e, sempre que possível, colaborar com avanços significativos dentro da escola, no que diz respeito a ser e buscar formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos.

No processo de formação do docente/gestor, evidencia-se que o Estágio Supervisionado é importante e central para a construção da identidade profissional do docente, uma vez que permite a relação/articulação dos diferentes saberes docentes, pontuados por Tardif (2010).

Em suma, o Estágio Supervisionado, relacionando gestão e docência, é espaço privilegiado para a formação do professor, mas que não deve ser o único, pois a formação docente é um processo contínuo que deverá ocorrer, inclusive, em momentos posteriores à graduação, seja em cursos de pós-graduação, seja em formações em serviço.

Referências

ARANDA, Maria Alice de Miranda; NASCIMENTO, Maria José de Oliveira. Estágio Supervisionado na gestão e na docência em Pedagogia. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (orgs.). **Estágio Supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 223-247.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; NASCIMENTO, Maria José de Oliveira. **Estágio Supervisionado na Gestão e na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I e II)**. Planos de Ensino. Dourados: FAED/UFGD, 2012.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2005>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução nº.1, de 15 de maio de 2006**. Instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2006>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G; LIMA, R.R. Formação docente uma reflexão necessária. **Educare et Educare**: revista de educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 91-101, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educare/article/view/1657>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O papel do estágio na formação de professores**. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-55.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Resolução nº 137**, de 29 de agosto de 2019. Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação. Dourados, 2019. Dourados, MS: UFGD, 2019. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/cursos/pedagogia/estagio-supervisionado>. Acesso em: 20 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Faculdade de Educação. Dourados, MS: UFGD, 2023. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 mar. 2025.

9. Internacionalização da educação na pós-graduação da FAED/UFGD: investigação da política de alfabetização em países lusófonos

Meire Helen dos Santos Lima
Kellcia Rezende Souza
Anita Tetslaff Torquato Melo
DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.9

Introdução

Este trabalho corresponde à apresentação de resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, em uma universidade pública, a saber, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE).

A educação tem se configurado enquanto pauta política na agenda internacional nas últimas décadas e adquirido função estratégica nas relações de cooperação entre os países. No entender de Saraiva (2001), o elo de cooperação entre países não se limita apenas às proximidades geográficas, mas se estende às aproximações identitárias do ponto de vista da colonização. Nesse caso, o idioma em comum português tem se constituído uma importante dimensão de cooperação internacional entre os

países lusófonos. Os autores esclarecem que, ao compartilharem o elo de colonização em comum pelo mesmo país, essas nações se aproximam em laços históricos e culturais. É o contexto em que foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Nesse caso, o idioma português tem se constituído em um importante quesito de cooperação internacional. Ao investigar a cooperação regional a partir de blocos econômicos regionais e comunidades, Souza (2017) menciona que esses mecanismos de cooperação interferem em aspectos culturais, políticos e educacionais.

Assim, a CPLP foi criada no dia 17 de julho de 1996 e tem em sua composição a representação de nove países, chamados de estados-membros. São eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Equatorial, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. O objetivo dessa comunidade é promover a aproximação, estreitando os laços de cooperação político-diplomática em diversas áreas dentre as nações lusófonas (Saraiva, 2001).

A CPLP tem ligação por ter em comum o idioma português. Essa condição permite considerável aproximação para a cooperação entre os povos e, especialmente, para a afirmação de direitos humanos nas regiões mais carentes dos países que têm a língua portuguesa como oficial. As políticas públicas de educação ocupam um lugar estratégico entre os projetos e programas desenvolvidos no âmbito da CPLP. Por se tratar de uma organização diplomática de cooperação internacional, busca o estreitamento de laços e aprofundamento de relações político-diplomáticas entre os países membros. Entre as ideias de cooperação, estão o planejamento e o desenvolvimento de projetos na área da educação (Souza; Souza, 2017).

Diante disso, levantamos a inquietação de pesquisa, que se constituiu no objetivo desta investigação: analisar a agenda da alfabetização como instrumento de cooperação educacional para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no período de 2015 a 2024.

Compreendemos a alfabetização na perspectiva preconizada por Mortatti (2019), que anuncia o conceito de alfabetização como um espaço do

conhecimento no qual são realizadas investigações referentes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. No Brasil, esse processo ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Mortatti, 2019).

A alfabetização, assim, no entender de Mortatti (2010), é compreendida pelo ato de ensinar a ler e escrever em língua materna desde a fase inicial de escolarização dos alunos. É representada por um processo heterogêneo e multiforme, que é modelado e determinado por ações humanas e políticas. Logo, a alfabetização, segundo a autora, é uma das pautas da política educacional.

Entendemos que a alfabetização é um objeto de políticas públicas, pois, na abordagem de Secchi (2018), consiste em uma demanda que abrange a coletividade. Nessa direção, para Secchi (2013) e Souza (2006), as políticas públicas são entendidas como as medidas, ações e diretrizes a serem realizadas por um governo com o objetivo de buscar meios para solucionar/resolver a situação que causa problemas para a população. Nesse caso, a política pública serve para aplacar ou diminuir os impactos sociais oriundos de um problema. As políticas públicas, em sua maioria, são impactantes na vida dos cidadãos.

A política pública de alfabetização está inserida no campo das políticas educacionais a qual defendemos enquanto uma política social. No entender de Azevedo (2008), as políticas educacionais fazem parte do espectro das políticas sociais, que são representadas pela materialidade da intervenção do Estado. Nessa direção, a autora aponta que a política educacional precisa ser analisada a partir de caminhos teóricos e metodológicos que permitam investigar qual é a origem da política social de ordem pública e, assim, é imprescindível a contextualização de onde está inserida.

Nessa perspectiva, a política educacional social precisa ser estudada não só na centralidade do papel desempenhado pelas categorias sociais, mas também na análise de qual é o padrão apropriado pelas relações sociais envolvidas em cada realidade. É fundamental, pois, perceber qual é o tipo ou qual é o projeto de sociedade que se deseja implantar, que

referencial global e qual conjuntura estão influenciando a formulação da política educacional.

Nessa direção, considerando a âncora conceitual do campo da política pública educacional, o estudo se pauta na abordagem qualitativa a partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e documental. As fontes bibliográficas correspondem a pesquisas sobre o tema publicadas na base de dados Scielo, no período de 2015 a 2024. Os documentos analisados, também do mesmo período, foram os dois planos estratégicos de cooperação educacional da CPLP. Os dados foram examinados a partir da análise de conteúdo.

Institucionalização educacional na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

A partir do final do século XX, os países passaram a pactuar políticas no âmbito de organizações internacionais menores, como é ilustrado pela CPLP. A pauta educacional é tratada nas reuniões do Conselho de Ministros de Educação dos países-membros e é normatizada por meio de projetos, planos estratégicos e programas desenvolvidos em países lusófonos. A partir de 2015, foram sistematizados dois planos contendo objetivos e estratégias em que constam a intenção de registrar o compromisso de cooperação multilateral entre os países lusófonos (Bortot; Scaff; Souza; 2023).

Souza, Bortot e Scaff (2023) apontam que a CPLP consiste em uma instituição contra-hegemônica, tendo como ponto principal a interculturalidade mediada pela lusofonia, constituindo um ambiente estratégico de forças correlatas dentro do espaço da geopolítica mundial. A política educacional na CPLP é pautada no princípio da lusofonia, que declara, em seu documento orientador “Declaração Conceitual da Lusofonia CPLP” (2008), que: os imigrantes lusófonos não residem somente em seus países de origem; estão espalhados por vários lugares, abrangendo nada menos que 4 (quatro) continentes da terra. Tem aproximadamente, nesses quatro continentes, 270 milhões de habitantes.

Disponibilizamos um mapa digitalizado que ilustra a localização dos Estados-membros nos quatro continentes. A seguir, a figura 1, com a localização geográfica global dos Estados-membros da CPLP:

Figura 1 – Localização geográfica global dos Estados-membros fundadores da CPLP



Fonte: Localização geográfica global dos Estados-membros (CPLP, 2024).

O Observatório da Língua Portuguesa no mundo (2015) menciona que eram, em 2015, 260 milhões de falantes da língua portuguesa no mundo todo e que a expectativa é que, em 30 anos, sejam aproximadamente 400 milhões de pessoas nos países lusófonos. Ressalta-se, assim, a relevância dessa língua, tanto nos Estados-membros da CPLP quanto no mundo todo.

A CPLP, conforme menciona Souza, Bortot e Scaff (2023), é definida como um arranjo de organização supranacional, que veio para conferir uma moldura de caráter institucional à lusofonia. É um exemplo de meio organizacional de ordem superior que exerce influência e poder sobre as nações a eles pactuadas, destinadas em nome ou por meio da lusofonia. Desse modo, os países que têm a língua portuguesa como idioma oficial fazem das nações colonizadas, que têm em suas raízes a marca da herança cultural recebida pela nação portuguesa e perpetuamente pactuada com os membros da CPLP, podendo, então, essa lusofonia ser um instrumento estratégico de trânsito e partilhamento entre a cultura de outros países, oportunizando, assim, a interculturalidade (Souza; Bortot; Scaff, 2023).

A lusofonia é o elo de uma ligação marcada pelo passado, que vai além do idioma em comum. A relação é marcada por valores morais, por ordens jurídicas e econômicas, por aspectos artísticos, culinários e culturais. Para as autoras Souza, Bortot e Scaff (2023), a lusofonia é conferida pela CPLP como uma configuração de arranjo de cooperação de caráter de organização supranacional. Nela, os países-membros são marcados pelo patrimônio cultural da língua portuguesa oferecido a eles ainda na época da colonização.

Segundo Lima (2024), a educação, por meio da alfabetização, pode representar uma área que possibilita a manutenção ideológica de determinados interesses dos organismos internacionais a partir das agendas elaboradas por esses organismos, firmadas entre os países e mecanismos de cooperação regional (Lima, 2024). Ao mesmo tempo, ela pode ser um instrumento de ruptura contra-hegemônica, principalmente entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como a maioria dos Estados-membros que compõem a CPLP.

A seguir, na figura 2, apresentamos a bandeira da CPLP e bandeiras dos países-membros dessa organização. Da esquerda para a direita: primeiro, a bandeira da CPLP, seguida pelas bandeiras de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e, por último, Timor-Leste.

Figura 2 – Bandeira da CPLP e dos Estados-Membros fundadores



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa sobre os membros-fundadores (CPLP, 2007).

Quanto ao local da sede, a CPLP está situada em Portugal, na cidade de Lisboa. Os três objetivos gerais da cooperação são descritos no Estatuto da CPLP (CPLP, 2007):

Art. 3º: A concertação político-diplomática entre os seus membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço da sua presença nos fora internacionais; b) A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; c) A materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa, designadamente através do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (CPLP, 2007, art. 3).

Esses três objetivos delineiam as aspirações da cooperação transnacional entre os países membros da CPLP, com ações colaborativas em diversos níveis. A educação é destacada como o primeiro domínio de cooperação, abrangendo também áreas como ciência, cultura, esporte, saúde e tecnologia. Especificamente sobre os marcos normativos internacionais

voltados para a educação da CPLP, são denominados como planos de cooperação educacional, conforme veremos na sequência.

Os Planos de Cooperação Educacional da CPLP

As decisões do Conselho de Ministros da CPLP são tomadas em consenso. A Conferência de Chefes de Estado e de Governo é o órgão máximo da CPLP. As reuniões possuem periodicidades variadas, sendo mais frequentes as Reuniões de Pontos Focais de Cooperação, realizadas semestralmente, em fevereiro e julho. Reuniões extraordinárias podem ser convocadas por dois terços dos Estados-membros, conforme o Regimento de Reuniões da CPLP (CPLP, 2021).

Os Conselhos de Ministros ordinários, que ocorrem anualmente, são sediados rotativamente entre os Estados-membros fundadores. Nesses encontros, são emitidas resoluções que tratam das relações econômicas, administrativas, culturais e educacionais entre os países participantes. Além disso, reuniões bienais resultam em planos estratégicos de cooperação, elaborados pelo secretariado e pelo Conselho de Ministros.

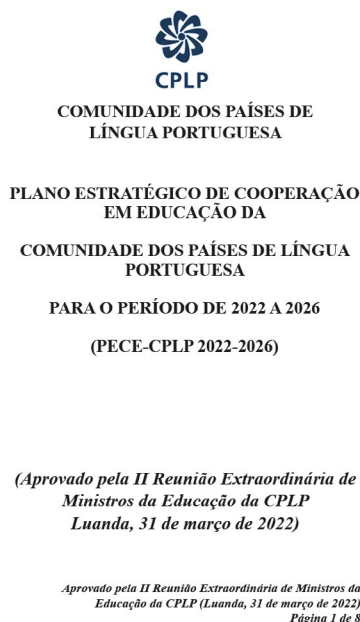
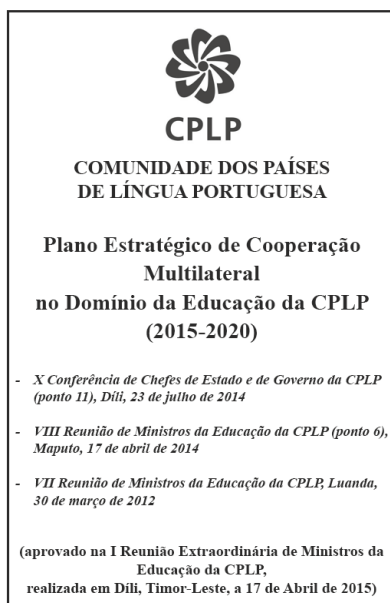
Segundo Souza e Souza (2017), as políticas públicas educacionais na CPLP visam promover a cidadania e o desenvolvimento econômico, integrando os estados-membros e criando oportunidades para ações educacionais. A tendência é que essas políticas sejam elaboradas por redes diversificadas de atores, incluindo fundações internacionais privadas que apoiam instituições públicas e ONGs locais (Souza; Souza, 2017). De acordo com Saraiva (2001), a CPLP é um projeto cooperativo-político-diplomático que busca superar o colonialismo passado, promovendo relações horizontais de cooperação entre Brasil, Portugal e países africanos. Essa organização pode se transformar em uma plataforma operacional, permitindo que nações com menor poder econômico global participem de oportunidades de cooperação internacional (Saraiva, 2001).

Entre os documentos produzidos, destacam-se os relatórios e planos estratégicos de cooperação, conforme figura 3. A CPLP adota um modelo de rotatividade nos cargos. O Brasil assumiu a presidência rotativa da CPLP de 2002 a 2004 e de 2016 a 2018. No campo da educação, foram re-

gulamentados dois planos estratégicos: o primeiro, de 2015, foi prorrogado até 2022 devido à pandemia de Covid-1, e o segundo, de 2022 a 2026.

Figura 3 – Planos Estratégicos de Cooperação Multilateral um Educação

SECPLP N.º 222 28-04-2015 Código: A.02.005.013.001 Reunião dos Ministros/Educação



Fonte: Portal da Educação da CPLP.

A seguir, no quadro 1, mencionamos os documentos nomeados de planos estratégicos no domínio da educação entre 2015 e 2026. Esses documentos configuram a política educacional no âmbito da comunidade, indicando o período de vigência, as principais pautas destacadas e as diretrizes políticas que versam sobre a alfabetização:

Quadro 1 – Planos estratégicos no domínio da educação;
principais pautas sobre a alfabetização (continua)

Documento	Vigência	Principais pautas destacadas	Diretrizes políticas que contemplam a alfabetização
Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015–2020)	2015 a 2021	Implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da educação, que contribuam para o efetivo desenvolvimento dos sistemas educativos dos países da CPLP, com vistas à melhoria da sua qualidade.	Acesso equitativo a todas as múltiplas dimensões da educação, iniciando pelo foco da alfabetização ao longo da vida; Aumento e universalização da oferta da educação primária universal de qualidade; Reforço das estratégias de alfabetização de jovens e adultos; Através de atores da cooperação intracomunitário e extra, cooperação multilateral, procurar parcerias entre diferentes atores.
Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2022–2026)	2022 a 2026	I. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP; II. Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (ANSE) na CPLP; III. Avaliação das Aprendizagens e dos Sistemas Educativos (AASE) na CPLP; IV. Educação em Emergências na CPLP; V. Educação Inclusiva na CPLP; VI. Ensino Técnico Profissionalizante (ETP) na CPLP; VII. Portal da Educação da CPLP; VIII. Produção de Estatísticas da Educação da CPLP; IX. Promoção da Língua Portuguesa nos Sistemas Educativos da CPLP;	

Quadro 1 – Planos estratégicos no domínio da educação;
principais pautas sobre a alfabetização (conclusão)

		X. Rede de Escolas Amigas da CPLP. Aprofundamento do diálogo e o trabalho conjunto com a finalidade de fomentar o estabelecimento de parcerias com organismos internacionais, “juntar sinergias” o desenvolvimento de uma estratégia comum no domínio da Educação em Emergências e a implementação de iniciativas que promovam uma Educação Inclusiva na CPLP”	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos produzidos pela CPLP.

O Primeiro Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015–2020) foi criado em 17 de abril de 2015, na cidade de Dili, capital do Timor-Leste, no continente asiático. Esse documento foi aprovado na I Reunião de Ministros da Educação da CPLP. Foi publicado com quatro subdivisões: Diretrizes Orientadoras da CPLP para a educação, que foram consultadas para a elaboração desse plano; Objetivo Geral do Plano; Eixos e Objetivos Estratégicos; Estruturas de operacionalização do Plano Estratégico. Planejado para a vigência de cinco anos, teve a sua continuidade até 2022, de acordo com a deliberação da X Reunião de Ministros da Educação da CPLP, em Cabo Verde, em 18 de novembro de 2021. Dentre as diretrizes para a criação do plano, é mencionada a Declaração Constitutiva da CPLP, de 1996, até a X Conferência de Estado e Governo da CPLP, em 2014. Tal Plano Estratégico foi estruturado por cinco eixos e doze objetivos estratégicos.

No primeiro Plano Estratégico de Cooperação da CPLP (2015–2020), a alfabetização é concentrada diretamente apenas como um objetivo estratégico, o de número seis, e tratada mais diretamente ao reforçar a alfabetização de jovens e adultos nos países-membros. Mas, indiretamente, há, nos demais objetivos, a nuance da alfabetização escolar quando

se menciona a necessidade de promover políticas que proporcionem o aumento da oferta da educação primária e de melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa, que são assuntos que se referem e se aplicam à etapa da alfabetização nos Estados-membros da CPLP. O segundo Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022 a 2026) foi aprovado na II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, em Luanda, no continente africano, em 31 de março de 2022. Tal plano frisa reafirmar a língua portuguesa por meio de um compromisso coletivo de cooperação horizontal estruturante entre os Estados-nações.

O documento coloca que esse plano deve ser um instrumento abrangente e integrador de sinergias entre a área da educação. Esse plano, o documento PECE (2022-2026), é estruturado em dez eixos estratégicos e 30 objetivos específicos (OE) para definir projetos que são prioritários no modelo de metas. Os 30 objetivos específicos se dividem entre os 10 eixos, sendo que cada eixo possui até 03 três OEs. Iremos nos concentrar aqui no Eixo I, que trata da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP.

Esse eixo possui os 03 primeiros objetivos específicos: promover um espaço de diálogo, partilha de experiências e boas práticas de alfabetização e educação de jovens e adultos (AEJA) entre os Estados-Membros (EM) da CPLP, através da realização da II Oficina de Capacitação para Boas Práticas de AEJA na CPLP (2022); incentivar a reflexão comunitária e harmonização do papel dos educadores de jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo em contextos de emergência; impulsionar a cooperação multilateral em matéria de ações de capacitação institucional em alinhamento com as prioridades e interesses estratégicos nacionais relacionadas com a AEJA.

Já no primeiro Plano Estratégico de Cooperação da CPLP (2015-2020), verificamos a presença da alfabetização, de forma muito sucinta, como um objetivo específico que ressalta a demanda e a relevância do papel e do alcance da língua portuguesa, permitindo o acesso a todas as pessoas por meio da alfabetização. Logo, estabelece-se como propósito a ampliação do acesso a partir da universalização da oferta do ensino primário, com destaque para a alfabetização de jovens e adultos.

No segundo Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022 a 2026), é evidente o salto quantitativo referente às menções sobre a importância da alfabetização para os povos lusófonos, pois a alfabetização não figura mais apenas como um objetivo específico, mas, sim, passa a ser tratada como um eixo prioritário, inclusive o primeiro e o maior deles apresentado. O texto normativo desse plano, quanto à alfabetização, é permeado de intencionalidade, trata a melhoria da qualidade e do reconhecimento de boas práticas de alfabetização e reforça a educação de jovens e adultos. Dentre as estratégias, são enfatizadas as oficinas de boas práticas em alfabetização entre os países.

Considerações finais

Os resultados mensurados permitem afirmar que a alfabetização tem sido destacada na agenda internacional das políticas educacionais, em especial da CPLP, principalmente por corresponder à fase formativa em que temos a pavimentação das bases da linguagem e a formação do idioma em língua portuguesa, que é um elo em comum entre os países da CPLP.

O princípio da lusofonia consiste na dimensão que justifica, inicialmente, a aproximação dos Estados-membros da CPLP, o que pode ser potencializado quando ocorre a alfabetização, tanto de crianças como de jovens e adultos, nesse mesmo idioma. Assim, a agenda da alfabetização para a CPLP, assegurada através dos dois planos PECE (2015–2021) e PECE (2022–2026), tem pautado as diretrizes políticas para a alfabetização dos países, com nuances. Foram observados, no primeiro plano, uma preocupação mais centrada na alfabetização de jovens e adultos e, no segundo, um contraste com a ênfase na primeira infância, sendo esta priorizada enquanto o vetor da melhoria da qualidade, do reconhecimento e disseminação de boas práticas de alfabetização entre os países.

No caso das boas práticas, pode-se inferir uma sinalização associada à reprodução de diretrizes políticas dos organismos internacionais hegemônicos, o que demanda, então, novos estudos para analisar, especificamente, as políticas de alfabetização implementadas nos países lusófonos.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BORTOT, C. M.; SCAFF, E. A. da S.; SOUZA, K. R. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: difusão e transferência de políticas educacionais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. 1-17, 2023. Disponível em: DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18072. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18072>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CPLP. **O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa**. Torres Novas: CPLP, 2008. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CPLP. **Estatuto da Comunidade da Língua Portuguesa**. Torres Novas: Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLISO7.pdf. Acesso em: 04 de mai. 2025.

CPLP. **Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP para o Período de 2016 a 2020**. Constituída em 17 de abril de 2015. Aprovado pela I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP. Dili: CPLP, 2015. Disponível em: https://educacao.cplp.org/media/gqmhayt3/2-plano-estrategico-educacao-cplp_2022-2026.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025.

CPLP. **Regimento das Reuniões de Pontos Focais de Cooperação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Atualizada em 05 de abril de 2021. Lisboa, p. 05-04, 2021. Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CPLP. **Plano Estratégico de Cooperação em Educação da CPLP para o Período de 2022 a 2026**. Constituída em 31 de março de 2022. Aprovado pela II Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP. Luanda: CPLP, 2022. Disponível em: https://educacao.cplp.org/media/gqmhayt3/2-plano-estrategico-educacao-cplp_2022-2026.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

LIMA, M. H. dos S. **Políticas públicas de alfabetização em países lusófonos: aproximações e distanciamentos entre Angola, Brasil e Portugal**. 2024. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 44, p. 329–341, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26–31, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348/246>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SARAIVA, J. F. S. **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP):** solidariedade e ação política. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2001.

SECCHI, L. **Políticas Públicas:** conceitos, categorias de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: CENGAGE, 2013.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas:** diagnóstico de problemas, recomendação e soluções. São Paulo: CENGAGE, 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S151745222006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyB-WZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SOUZA, P. B.; SOUZA, A. R. Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 209–232, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p209-232>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2459/2657>. Acesso em: 10 de mar. 2025.

10. Proposta de educação integral implementada em Caarapó: o Programa [des]Caminhos para o Saber

Ieda Maria Marran
Giselle Cristina Martins Real
José da Silva Santos Junior
DOI: 10.52695/978-65-5456-119-8.10

Introdução

Com o advento da Nova República, houve a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 5 de outubro de 1988, que credita ao país o papel de Estado Social e Democrático de Direito, indicação prescrita em seus preâmbulos. Esse contexto foi permeado pela conquista de direitos civis e sociais, e, entre os últimos, encontra-se a educação (Brasil, 1988).

A educação como um direito social implicou em avanços para a área, uma vez que prescreveu a universalização do Ensino Fundamental e o ensino obrigatório como direito público subjetivo. Ainda institucionalizou princípios voltados para a garantia de padrão de qualidade e a gestão democrática do ensino público, entre outras especificações.

Em 1990, há a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, da qual o Brasil é participante e signatário, que propõe a “educação para todos ao longo da vida” como tarefa mundial (Torres, 2001). Além dessa conferência, os organismos internacionais que atuaram como

coordenadores do evento realizaram outras conferências mundiais, em caráter sistemático, que consolidam o princípio, envolvendo as diversas áreas da educação a serem focalizadas quando se trata de uma educação inclusiva e com diversidade social, como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Superior (Sarmiento; Miranda; Ramos, 2024).

Esse contexto proporcionou condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) – prescrevesse a ampliação progressiva do período de permanência na escola para o Ensino Fundamental. Especificamente, a LDB vai dar ênfase à educação de tempo integral,¹ conforme consta em seu texto normativo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, seção III, art. 34).

Indica-se pela centralidade da educação integral na LDB, porque, além do art. 34, §2º, mencionado, há também o § 5º do artigo 87, que traz a seguinte prescrição:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas

1 Utiliza-se o termo Educação de Tempo Integral como forma genérica sem trazer as questões conceituais que permeiam a concepção dessa nomenclatura, considerando o limite deste texto, mas que podem ser observadas em Cavaliere (2009).

urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996, título IX, art. 87, § 5º).

A partir desses instrumentos normativos, a educação de tempo integral é marcada como estratégia voltada para a qualificação da educação, a exemplo das previsões nos Planos Nacionais de Educação (PNE), quando se estabelece relação da escola de tempo integral com a qualificação da educação:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (Brasil, 2001).

Avançando mais em direção à configuração da educação integral como estratégia de qualificação, o PNE (Brasil, 2014) traça direcionamentos para a sua implementação, inclusive preconizando uma oferta de 50% das escolas públicas, conforme consta na meta 6 e em suas estratégias, que se configuram nos seguintes termos:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Brasil, 2014).

Observa-se que os marcos normativos da educação brasileira trazem centralidade para a educação integral. No entanto, em virtude dos cortes orçamentários deflagrados no país, sobretudo a partir da Emenda

Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), a União não promove a complementação orçamentária capaz de viabilizar o atendimento das metas previstas no PNE.

O Ministério da Educação chegou a desenvolver um programa com características abrangentes para o contexto brasileiro, chamado Programa Mais Educação (Brasil, 2010), mas não teve longevidade.

No entanto, houve várias iniciativas desenvolvidas de educação de tempo integral no país que tiveram características próprias, por serem estabelecidas pelos sistemas municipais de educação, como foi o caso da cidade de Caarapó, localizada no estado de Mato Grosso do Sul.

A educação de tempo integral em Caarapó foi materializada por meio do Projeto Caminhos para o Saber, implementado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEEC), o qual é objeto de análise neste capítulo.

O interesse em analisar iniciativas de municípios de pequeno porte, como Caarapó, justifica-se pela sua representatividade no conjunto dos 5.570 municípios brasileiros, que se concentram na classificação do IBGE em pequeno porte I (até 20 mil habitantes) e pequeno porte II (de 20.001 a 50.000), como é o caso de Caarapó, cuja população, indicada no Censo de 2022, consiste em 30.612 habitantes² (IBGE, 2022).

Intenta-se responder à seguinte questão norteadora para o estudo: quais os condicionantes que contribuem para criação e conclusão do Programa Caminhos para o Saber no município de Caarapó, que se constituiu como medida institucional de educação de tempo integral?

Para tanto, adotou-se, como procedimento metodológico, a pesquisa documental, tendo como base o documento Programa Caminhos para o Saber (Caarapó, 2022) e informações estatísticas coletadas no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio

2 Dados extraídos do **Atlas do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/caarapo/panorama>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Teixeira” (Inep). Também, em uma segunda fase de pesquisa, apoia-se em referências coletadas por meio de depoimento narrativo, tendo como sujeito de pesquisa pessoa implementadora³ do Projeto Caminhos para o Saber, considerando que o documento não contém detalhamentos suficientes para o aprofundamento do estudo de caso em tela.

Para fins de apresentação dos resultados, divide-se o presente capítulo em duas seções, intituladas “Política de educação em tempo integral: Caminhos para o Saber em Caarapó” e “Política de educação em tempo integral: descaminhos para o saber?”. Além dessas seções, apresentam-se algumas considerações que indicam resultados da avaliação da política aqui sintetizada.

Política de Educação em Tempo Integral: Caminhos para o Saber em Caarapó

Observa-se, pela análise dos marcos normativos brasileiros, como a Constituição Federal, a LDB, o PNE (2001–2010) e o PNE (2014–2024), que a educação de tempo integral compõe a pauta da agenda pública brasileira para a Educação Básica, indicada como medida para a sua qualificação.

A partir dessas prescrições normativas, há a formulação de programas específicos voltados para atendimento dessa pauta, como é o caso do Programa Mais Educação, institucionalizado por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010), voltado para as escolas públicas de Ensino Fundamental que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes.

O programa previa a ampliação da jornada escolar para o maior tempo dos estudantes na escola e a reorganização curricular para uma educação integral conectada às áreas de conhecimento de cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

3 O depoimento foi coletado em fevereiro de 2025, sendo que a pessoa aqui é identificada como PI, de forma a resguardar o sigilo ético que caracteriza os produtos de pesquisa desta natureza.

E ainda, previa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática (Brasil, 2010). O Programa Mais Educação chegou até as escolas prioritárias, com financiamento, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), desde que a sua Unidade Executora – Uex (Associação de Pais e Mestres – APM) estivesse regular junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

Para melhor compreender a realidade da rede municipal de ensino de Caarapó, apresentam-se aqui algumas informações complementares sobre o município. Caarapó está localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, a uma distância de 54 km de Dourados, segunda maior cidade do estado. Ocupa a 16ª posição no *ranking* populacional do estado, com 30.612 habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2022 (IBGE, 2022). A educação municipal possui sistema de ensino regulamentado pela Lei nº 859/2007 (Caarapó, 2007), que é composto por doze instituições educacionais, sendo oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e uma extensão. Neles, são atendidas crianças de 0 a 6 anos. Contavam com 1.567 matrículas declaradas no censo⁴ de 2023. Há também quatro escolas de Ensino Fundamental – EF (1º ao 9º ano).

Dessas, voltadas para o EF, uma é Escola Polo Indígena, localizada na Aldeia Te'yikue, composta por quatro extensões, com 1.226 matrículas de estudantes da etnia Guarani/kaioiwá, de acordo com o censo de 2023 (INEP, 2024). Ela propõe um ensino bilíngue, estruturado para atender a educação escolar indígena através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar específico aprovado pela comunidade.

As outras três escolas estão na sede do município; dentre elas, destacam-se duas, E.M. Rui Barbosa e E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho, que estão situadas em bairros periféricos da cidade, que têm como características o atendimento a famílias de trabalhadores de baixa renda,

4 Dados extraídos do **Censo Escolar 2023** divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 1 fev. 2025.

problema que é mitigado pela escola quando oferta um segundo turno para o acolhimento educacional das crianças.

Assim, atendendo aos critérios do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010), as referidas escolas foram contempladas com o Programa Mais Educação em julho e agosto de 2011 (Caarapó, 2015), respectivamente. E iniciaram suas atividades no início do ano letivo de 2012, atendendo, cada uma, 120 estudantes do 1º ao 9º ano do EF, com as atividades complementares no contraturno escolar.

Segundo PI (2025), a oferta constituiu-se como uma novidade que atraiu as comunidades próximas às escolas contempladas com o programa, uma vez que a maioria dos responsáveis não tinham onde deixar seus filhos em segurança enquanto estavam em seus locais de trabalho. Essa foi uma alternativa segura diante do problema. Como já mencionado, a E.M. Rui Barbosa e a E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho se localizam em áreas de vulnerabilidade social.

O Projeto Caminhos para o Saber, instituído em anos posteriores, conforme será debatido mais adiante, destaca essa realidade:

Quando falamos de vulnerabilidade social é necessário ressaltar, que o público atendido pela escola, em boa parte, provém de famílias totalmente desestruturadas, onde crianças vivem apenas com as mães, tios, avós e outros, e que muitas vezes estão expostas a todo tipo de violência, descuido, além de vulneráveis ao acesso de todos os tipos de drogas lícitas e ilícitas, o que causa perdas no rendimento escolar, desinteresse pelos estudos, abandono e envolvimento com o crime (Caarapó, 2022, p. 2).

Ainda segundo as informações coletadas por meio de depoimento (PI, 2025), as escolas foram atendidas com recursos do FNDE/MEC no período de 2012 a 2015, contando sempre com o apoio financeiro da gestão municipal, tanto na parte de infraestrutura e equipamentos como na alimentação para os estudantes, materiais pedagógicos e alguns servidores para

completar o quadro, pois o recurso, destinado a pagar bolsistas/instrutores vindos do FNDE/MEC, era insuficiente para desenvolver as ações do Programa Mais Educação com qualidade.

A parceria deu certo, e o programa foi considerado exitoso pela Equipe da Semeec à época. Em 2016, as escolas deixaram de receber tal recurso por não atenderem mais ao requisito de baixo Ideb. Voltaram a ser contempladas novamente com recurso do governo federal, em 2017, com uma proposta semelhante à anterior, com renomeação, agora chamada de “Programa Novo Mais Educação”, porém com pouca durabilidade: apenas por um ano.

Para PI (2025), as instabilidades dos programas deixaram uma grande insatisfação na população beneficiada e na comunidade escolar, pois, sem o financiamento do governo federal, o município não conseguiria manter em funcionamento os dois projetos de contraturno escolar. Com isso, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, a gestão escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar (CE) solicitaram ao gestor municipal da época a criação de um projeto de Escola em Tempo Integral (ETI), específico para a rede municipal de ensino de Caarapó e financiado com recursos próprios do município, iniciando a sua implementação na E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho, com o propósito de, posteriormente, expandir para a E.M. Rui Barbosa. Entretanto, nesse período, o município passava por eleições extemporâneas e não foi possível avançar na proposta.

No entanto, a nova gestão municipal apoiou a ideia, e a Secretaria Municipal de Educação, em reuniões com a gestão e a comunidade escolar, elaborou uma proposta de um projeto de ETI, Caminhos para o Saber, nos moldes do Programa Mais Educação, fazendo os ajustes necessários para garantir a qualidade na aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, o que pretendia atender as perspectivas de Fernandes, Aranda e Bueno (2018): “Em termos da qualidade da educação e também do ensino, parte-se na defesa de uma qualidade socialmente referenciada, ou qualidade social, que prima pelo ser humano em sua totalidade” (Fernandes; Aranda; Bueno, 2018, p. 143).

Nessa perspectiva e visando afiançar o bom desempenho nas atividades pedagógicas, o projeto previu a lotação de professores com formação adequada em cada área de desenvolvimento para 120 estudantes, conforme pode-se observar da transcrição do documento a seguir apresentada:

O projeto em pauta, dará prioridade a 120 estudantes, do 1º ao 7º Ano, que encontram – se em condição de maior vulnerabilidade social, baixo rendimento escolar e, havendo vagas, para os que manifestarem interesse. A equipe escolar, em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP e em diálogo com os pais e/ou responsáveis definirão os estudantes, que irão compor o grupo de participantes das atividades complementares, no contraturno escolar, efetivando assim, a primeira escola municipal a implementar, com financiamento e recursos próprio do município, “Escola em Tempo Integral” (Caarapó, 2022, p. 4).

Pode-se observar que a educação de tempo integral em Caarapó vai ser construída a partir das normativas nacionais, respaldando-se nas concepções em tela que associam a educação de tempo integral à qualificação da Educação Básica e seu papel de diminuir as diferenças sociais, focalizando escolas que atendam a alunos em situação de vulnerabilidade social, concepção que é reforçada a partir dos resultados do Ideb no município, envolvendo suas escolas de ensino fundamental urbanas.

A título de ilustração, apresentam-se os dados do Ideb das escolas municipais urbanas de Ensino Fundamental de Caarapó, considerando os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que estão sintetizados no quadro 1.

Quadro 1 — Ideb das Escolas Municipais de Caarapó no período de 2005 a 2023

	E.M. Candido Lemes dos Santos		E.M. Rui Barbosa		E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2005	3,4	3,7	3,5		3,3	–
2007	3,9	4,8	4	3,9	3,8	3,8
2009	4,7	4,2	4,4	3,7	3,9	4,6
2011	4,6	4,2	4,1	4	4,3	3,8
2013	5	4	4,2	–	4,2	3,5
2015	5,6	4,6	4,8	–	5,5	–
2017	–	–	4,8	–	4,9	3,7
2019	5,7	5,6	5,6	–	–	–
2021		4,9	–	–	4,4	–
2023	5,6	4,5	5,3	–	4,8	–

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep.⁵

Esses dados indicam percentuais em elevação em relação à EM Professor Moacir Franco de Carvalho, especialmente considerando o contexto das demais escolas. O ápice ocorreu em 2015, quando a escola chegou a 5,5 pontos, aproximando-se dos resultados da E.M. Candido Lemes dos Santos, que ficou em 5,6, e superando os conceitos obtidos pela E.M. Rui Barbosa, cujo resultado foi 4,8. Vale mencionar que a escola E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho apresenta resultados satisfatórios em relação às demais escolas durante o período de vigência do Projeto de Educação de tempo integral, que abarcou os anos de 2012 a 2019. Nota-se também que, após o encerramento do projeto, a escola volta a apresentar resultados inferiores às demais escolas, como se pode visualizar em 2023.

5 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Pode-se observar que a melhoria do Ideb na escola E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho é potencializada pela nota do Saeb e não pautada na taxa de aprovação, que poderia ser fruto de decisão institucional, buscando elevação na taxa de aprovação para impactar o resultado do Ideb, considerando a sua composição na configuração do Ideb. Esses dados podem ser observados no quadro 2, que destacam os dados do Ensino Fundamental I.

Quadro 2 — Taxa de aprovação (Indicador de Rendimento) e nota média padronizada no SAEB entre os anos de 2005 e 2023 – Anos Iniciais

	E.M. Candido Lemes dos Santos		E.M. Rui Barbosa		E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho	
	Indica- dor de rendimento	Nota Média pa- dronizada – SAEB	Indica- dor de rendimento	Nota Média pa- dronizada – SAEB	Indica- dor de rendimento	Nota Média pa- dronizada – SAEB
2005	0,75	4,48	0,80	4,41	0,79	4,16
2007	0,87	4,51	0,90	4,49	0,92	4,16
2009	0,91	5,18	0,88	4,93	0,88	4,45
2011	0,86	5,37	0,86	4,75	0,91	4,67
2013	0,88	5,65	0,89	4,74	0,84	4,99
2015	0,88	6,37	0,84	5,71	0,89	6,22
2017	0,84	–	0,85	5,61	0,88	5,59
2019	0,89	6,45	0,95	5,87	0,90	–
2021	0,92	–	0,91	–	0,94	4,72
2023	0,87	6,43	0,96	5,50	0,87	5,47

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep.⁶

A partir desses resultados, a Semeec de Caarapó emprega esforços institucionais para a criação de programa de ETI, o Programa Caminhos

6 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-es-tatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2025.

para o Saber, voltado para a qualificação do Ensino Fundamental, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Política de Educação em Tempo Integral: Descaminhos para o Saber?

O depoimento de PI (2025) informa que, no início de 2020, quando tudo estava organizado para a implementação do projeto, a população foi pega de surpresa com a pandemia da Covid-19, levando à suspensão das aulas presenciais, com o propósito de mitigar a contaminação do coronavírus, e, conseqüentemente, ao adiamento da implementação do projeto de Escola em Tempo Integral na rede municipal de educação. A princípio, parecia que seria por pouco tempo, mas, com o agravamento da pandemia, o período se estendeu por quase dois anos. Assim que a Covid-19 foi controlada, o retorno às aulas presenciais foi se reestabelecendo, com cautela e cuidado para evitar novas contaminações. A implementação do projeto só foi retomada em agosto de 2022.

O projeto Caminhos para o Saber previa, em seu objetivo maior, oferecer o ensino de tempo integral, visando melhorar o aprendizado dos estudantes matriculados na escola: “Promover o ensino de tempo em tempo integral, aos estudantes da EM Professor Moacir Franco de Carvalho, com vistas a melhorar o aprendizado das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (Caarapó, 2022, p. 3).

Objetivando ampliar o leque de proposições, para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, foram elencados onze objetivos específicos:

- Ampliar as oportunidades educativas dos estudantes, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela ampliação do tempo de permanência diária na escola, através das atividades complementares previstas no projeto;
- Erradicar os índices de evasão e de reprovação escolar;

- Diminuir os conflitos entre os estudantes no ambiente escolar e no convívio social;
- Construir uma cultura educacional e de respeito às diversidades, para o convívio aos demais e nas situações do dia a dia dentro e fora do ambiente escolar;
- Desenvolver atividades que contribuam para a formação de valores, justiça e solidariedade;
- Diminuir o tempo ocioso fora da escola e de vulnerabilidade social;
- Elevar os resultados dos indicadores educacionais como IDEB, Prova Brasil, Saeb e outros;
- Melhorar o aprendizado nas disciplinas críticas, como Língua Portuguesa: produção de texto, leitura, interpretação e Matemática;
- Promover a inclusão dos estudantes às tecnologias digitais e as mídias sociais;
- Promover a equidade social com direito ao acesso, a permanência e ao aprendizado das crianças e adolescente de baixa renda;
- Promover o protagonismo infanto juvenil (Caarapó, 2022, p. 3–4).

Quando se observa os objetivos do projeto, são mais facilmente notadas a concepção de escola de tempo integral, voltada para o atendimento aos alunos em vulnerabilidade social, e a busca por qualificação da educação, tendo como parâmetro as avaliações em larga escala, quando é citada a melhoria de indicadores como Ideb, Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Portanto, há perspectivas contraditórias no projeto, quando esse associa a busca por qualidade socialmente referenciada e a perspectiva meritocrática das avaliações em larga escala, a exemplo do que ocorre nos documentos nacionais, particularmente o PNE (2001–2011) e o PNE (2014–2024), e na formulação do Programa Mais Educação (Brasil, 2010).

Nesse sentido, também se observa que um dos maiores desafios para implementação da ETI nas escolas, segundo o PNE (Brasil, 2014), é a adequação dos espaços, como salas de aula disponíveis, banheiros com vestiários, bibliotecas, sala de descanso, refeitório, dentre outras questões estruturais. Nesse sentido, o PNE previa em suas estratégias a institucionalização de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, o que não chegou a ocorrer.

Em Caarapó, essa realidade não era diferente, pois a maioria dos prédios são antigos, construídos há mais de vinte anos. Não sendo planejados para um único turno (integral), normalmente funcionam em dois turnos parciais (matutino e vespertino) ou até mesmo três (matutino, vespertino e noturno) para atender o maior número possível de estudantes. Assim, conforme exposição de PI (2025), para a E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho acomodar 120 estudantes em tempo integral, foi necessário fazer ajustes nas turmas, reorganizando os espaços existentes, priorizando salas de aula, sala de descanso. Também foi promovida adaptação dos banheiros com chuveiros para banho e outras especificidades.

A Secretaria Municipal de Educação forneceu transporte escolar aos alunos que residiam distante da localização da escola, materiais de higiene pessoal (toalhas de banho, xampu, sabonete, escovas de dente e creme dental), colchonetes para descanso, jogos de tabuleiros, tênis de mesa e outros tipos de entretenimento para as atividades livres após o banho e almoço (das 11h10 às 12h35). Nesse período, os estudantes eram acompanhados por inspetor de alunos, auxiliares de desenvolvimento educacional e o coordenador pedagógico do projeto.

De acordo com Cavaliere, (2014), “aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores é condição inevitável na ETI” (Cavaliere, 2014, p. 1213). Observa-se que o projeto buscou atender essa perspectiva quando foi proposto um quadro de servidores, de várias funções, para atender especificamente as necessidades e o horário de funcionamento do projeto, por meio de contratos ou designação do órgão gestor:

01 Coordenador Pedagógico;
01 Agente de Merenda Escolar;
02 Auxiliares de Desenvolvimento Educacional;
01 Agente de Limpeza Escolar;
01 Professor(a) Pedagogo(a) – Atividades de Leitura e Letramento;
01 Professor(a) de Educação Física – Atividades de Esporte e Lazer;
01 Professor(a) de Arte – Atividades de Arte e Cultura;
01 Professor(a) Pedagogo(a) – Atividades de Matemática;
01 Professor(a) com habilidades em Tecnologias Digitais e de Informação – Atividades de Ferramentas Digitais para uso Pedagógico (Caarapó, 2022, p. 6).

Para os gestores públicos e da própria escola, a permanência dos estudantes no ambiente escolar contribui para os melhores índices de aprendizagem de modo geral, mas, em especial, da classe mais desfavorecida da sociedade:

[...] a permanência no ambiente escolar, com atividades planejadas, no contraturno escolar, o que podemos chamar de “jornada complementar” é, de suma importância para que uma educação de boa qualidade chegue aos estratos mais desfavorecidos da população, reduzindo a evasão e a reprovação, garantindo a manutenção da trajetória escolar e a promoção de melhores índices de aprendizagem (Caarapó, 2022, p. 1).

Para que os estudantes permanecessem oito horas na escola, bem alimentados, foi preparada uma alimentação equilibrada, com as colônias diárias necessárias para o pleno desenvolvimento das 120 crianças

e adolescentes envolvidos no projeto. As nutricionistas da Secretaria Municipal de Educação elaboravam um cardápio semanal, que, além de contemplar todas as calorias diárias, também contemplava comidas tradicionais locais, com três refeições diárias.

Dos 120 estudantes que frequentavam o projeto, 60 que participavam no período matutino eram recebidos com café da manhã, almoço e recebiam o lanche da tarde no horário normal da aula. Os outros 60, que participavam no período da tarde, recebiam o lanche do período de aula normal, almoçavam e lanchavam antes de irem para casa. O cardápio era diversificado, com arroz, feijão, carnes, frutas, ovos, legumes, pães, tortas, bolos, verduras, leite, biscoitos e suco natural. Alimentos frescos e a maioria preparado pela própria escola, atendendo padrões de higiene e cuidado para a disponibilidade de uma alimentação saudável, nutritiva e saborosa.

PI (2025) ainda destaca que a Educação de Tempo Integral, além de ser muito bem avaliada pela comunidade escolar e familiares do público atendido, também recebia muitos elogios da população geral, chamando atenção das empresas locais. Ainda no período do Programa Mais Educação, em 2014/2015, uma empresa multinacional estabelecida no município contemplou a gestão pública com a construção de duas salas de aulas e duas bibliotecas. As duas salas de aula e uma biblioteca foram destinadas à escola de tempo integral, para melhor atender o projeto de ETI, e a outra biblioteca, a uma outra escola municipal. As obras foram inauguradas em 2015. Todo o investimento e trabalho realizados nos anos anteriores com o Programa Mais Educação colaboraram para a implementação do Projeto Caminhos para o Saber na E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho.

O cenário da realidade escolar, com tantas desigualdades e diversidades, traz, no dia a dia, grandes desafios à equipe pedagógica. O tempo parcial, de apenas quatro horas diárias, não é suficiente para atender os conteúdos curriculares programados de cada ano/série e desenvolver todas as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Cavaliere (2009, 2014), a permanência do aluno por mais tempo no ambiente escolar pode, sim, ser uma alternativa que corrobore para garantir o direito de todos à educação.

Na perspectiva de melhorar o desempenho dos estudantes, o projeto Caminhos para o Saber propôs uma carga horária semanal para cada área de conhecimento, ministrada de forma dinâmica e atrativa, para que os estudantes se sentissem estimulados a aprender e ser protagonistas da sua própria vida, contando com professores habilitados. As atividades com duração de uma hora/aula (60 minutos) cada, distribuídas semanalmente da seguinte forma: cinco atividades de Letramento; quatro atividades de Matemática; três atividades de Esporte e Lazer; uma Atividade de Ferramentas Digitais; e duas atividades de Arte e Cultura (Caarapó, 2022).

O Projeto Caminhos para o Saber (Caarapó, 2022) informa que, para a organização do trabalho pedagógico, os 120 estudantes envolvidos no projeto eram divididos em quatro turmas, de acordo com a faixa etária e período de estudos, sendo agrupados em sala de aula conforme a dinâmica do professor. Os professores das atividades de matemática e letramento destinavam tempo das suas aulas para os estudantes sanarem possíveis dúvidas e realizarem tarefas enviadas pelos professores para reforçar a aprendizagem.

Também estavam previstos conhecimentos de área, temas interdisciplinares como meio ambiente (consumo consciente, coleta seletiva do lixo, aquecimento global, água etc.); saúde (alimentação saudável, vacinação, higiene corporal, acidentes domésticos, uso de entorpecentes, violência doméstica etc.); ética e cidadania (racismo, preconceito, respeito, empatia, violência contra a mulher, trânsito etc.).

O projeto indica que o perfil delineado para o corpo docente previa a indicação de professores com bom desempenho na escola, além de características como dinamismo, participação, comprometimento com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com a aprendizagem das crianças e adolescentes, bem como a interatividade com a família dos estudantes e o interesse em atuar no projeto.

A pauta política da escola em tempo integral, no Brasil, perpassa décadas, caminhando a passos lentos, e ainda é um tema em evidência no contexto atual, sendo indicado para o Ensino Médio no contexto das reformas em curso (Brasil, 2024). Quando se toma como referência o Plano Nacional

de Educação de 2001, observa-se que já estava estabelecida a prioridade dessa estratégia para a população em situação de vulnerabilidade, constituindo-se como uma alternativa para a qualificação da educação e a diminuição das assimetrias sociais, conforme expõe a seguinte transcrição: “[...] prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores” e “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001).

Observa-se que o PNE (2001) não especifica diretamente metas para atingir quando se trata de ETI, citando apenas a sua oferta nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e não para todos, mas para a classe menos favorecida, satisfazendo uma necessidade social da população que vive em situação de vulnerabilidade, explicitando constituir-se como política focalizada diante das condições de financiamento para a Educação Básica. Cavaliere (2014) defende a ETI para todos, porém, mesmo não sendo constituída para tal, ela é uma possibilidade de diminuir as desigualdades social e educacional.

O tema ETI fez parte do grande debate do Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024), Lei nº 13.005/2014, envolvendo todos os profissionais da educação e mobilizando a sociedade nos mais diversos segmentos, a exemplo do que foi o Movimento Todos pela Educação. Após dez anos de sua aprovação, a ETI continua sendo um tema da atualidade. Nesse sentido, vale destacar que a Educação de Tempo Integral foi ponto de análise de Fernandes, Aranda e Bueno (2018) quando divulgam resultados da pesquisa que realizaram sobre o Plano Municipal de Educação (PME, 2015–2025) de Caarapó:

Também a Educação em Tempo Integral está prevista no PME/Caarapó, nas estratégias está a previsão de que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade, com forte incentivo a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos (Fernandes, Aranda e Bueno, 2018, p. 152).

Nota-se que a ETI não se constitui como uma política de Estado, embora esteja prevista na LDB, nos Planos Nacionais de Educação (2001–2011, 2014–2024) e no Plano Municipal de Educação de Caarapó (2015–2025). Ao longo do tempo, observou-se que a ETI vai perder espaço no que se refere à sua efetividade, considerando as questões de seu financiamento.

As tentativas de implementar a escola em tempo integral são muitas, porém estão longe de alcançar o objetivo do PNE (2014). Em Caarapó, o Projeto Caminhos para o Saber avançava com boas expectativas para que, num futuro próximo, a E.M. Professor Moacir Franco de Carvalho se transformasse na primeira escola municipal em tempo integral. No entanto, quando se trata de financiamento com recursos próprios, as chances de um projeto se tornar uma política de Estado são mais complexas, pois os municípios sofrem com as quedas de arrecadações dependendo do período do ano, obrigando o gestor público a realizar cortes emergenciais. Isso impacta, na maioria das vezes, nos índices de folha de pagamento, em cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000 (Brasil, 2000).

Portanto, cumpre destacar que as redes municipais possuem relação de dependência financeira da União, o que interfere na efetivação da ETI em contextos de municípios de pequeno porte, ainda que o novo Fundeb (Brasil, 2020) tenha se constituído como um avanço. A proposição constante nas estratégias da meta 6 do PNE (2014–2024), que prevê a criação de programa nacional para a construção, ampliação e reestruturação das escolas públicas, faz-se necessária. Além do suporte às questões estruturais, há a necessidade de prever outras condicionantes, conforme apontadas por Cavaliere (2014), que envolvem a contratação de equipes multiprofissionais, materiais pedagógicos e a formação e valorização dos profissionais envolvidos.

Essas condicionantes já estão previstas em lei, particularmente na Lei Federal n. 12.796/2013, que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação escolar dos 4 aos 17 anos e prevê que os estudantes deverão receber material didático, transporte e alimentação em todas as etapas da Educação

Básica (Brasil, 2013). Portanto, o que se espera, no momento, é a efetivação dos dispositivos normativos.

Quando se trata da ETI, não fica clara a sua obrigatoriedade, o que leva à descontinuidade de projetos, especialmente considerando a falta de financiamento para a sua manutenção. Para PI (2025), com o projeto Caminhos para o Saber não foi diferente. Quando o município de Caarapó-MS se viu em crise financeira, em agosto de 2023, e tendo que traçar metas de contingenciamento dos gastos públicos, as atividades do projeto foram suspensas, e, mais uma vez, a efetivação da política de educação de tempo integral teve seu caminho interrompido.

Considerações finais

A ETI em Caarapó, considerando o ano de 2025, período de conclusão do PME, não cumpre as metas previstas no PNE (2014-2024) de atendimento a 25% dos alunos matriculados nem apresenta perspectivas para atendimento a 50% das suas escolas. Trata-se de uma política que não atingiu o resultado previsto em seu planejamento educacional.

Como afirma Cavaliere (2014), “[...] o fato de que a tradição escolar brasileira, mesmo para as elites, é de escola de turno parcial [...]” (Cavaliere, 2014, p. 1207) impacta nesse processo, uma vez que a oferta de Educação de Tempo Integral é engendrada como forma de atendimento assistencial, o que limita a sua constituição em termos de abrangência e de estrutura política.

Portanto, pode-se observar que, enquanto a ETI não se tornar uma política de Estado, com direito de acesso a todos, será muito difícil a sua efetivação no Brasil, especialmente considerando a realidade de municípios de pequeno porte, que são a maioria, ainda dependentes de recursos federais.

Em síntese, pode-se observar que a iniciativa no espaço local é interseccionada pelas proposições das medidas nacionais, explicitando desafios na apreensão das condicionantes e concepções construídas

no campo da política educacional, especialmente no que se refere aos padrões de financiamento adotados para a educação até o momento.

Portanto, o caminho que é construído para a ETI após a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e do Plano Municipal de Educação (Caarapó, 2015) apresenta-se segmentado, com lacunas provocadas pela falta de financiamento próprio, o que implicou em realinhamentos das metas traçadas. Em outras palavras, trata-se de descaminhos diante das proposições apresentadas pelos marcos normativos da educação brasileira, constituídos até 2014, envolvendo a Constituição Federal, a LDB e os Planos Nacionais de Educação, bem como as expectativas previstas no PME de Caarapó.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso: 02 fev. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, [S. l.], v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, [S. l.], v. 35, n. 129, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CAARAPÓ. **Lei Municipal n. 859, de 31 de maio de 2007.** Caarapó, MS: Diário Oficial do Município, 2007.

CAARAPÓ. **Lei Municipal nº 1.255, de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação de Caarapó – MS (2015 a 2025). Caarapó, MS: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <http://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CAARAPÓ. **Projeto Caminhos para o Saber**. Caarapó-MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FERNANDES, M. C. A.; ARANDA, M. A. M.; BUENO, M. L. M. C. O Plano Municipal de Educação de Caarapó – MS (2015–2025): um estudo de sua sistematização enquanto documento. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, v. 6, n. 11, p. 139–158, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8034>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SARMENTO, D. F.; MIRANDA, J. A. DE.; RAMOS, R. C. A influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QR3SdKb7gJBzXv3jYPR-bRGs/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

Sobre as/os autoras/autores

Alessandra Cristina Furtado

Pós-Doutorado em Educação (FE-USP). Doutorado em Educação (FE-USP). Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua na graduação e da pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Editora da Revista *Educação e Fronteiras*. Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (UFGD-CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX (UFRN-CNPq). Coordenadora do GT 02 – História da Educação da ANPED. Coordenadora do Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória (LADHEME-FAED-UFGD/MS). Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Realiza pesquisas na área de Educação, com ênfase em história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da formação e da profissão docente, história das instituições escolares e história da educação rural.

E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0352539741899197>

ORCID: orcid.org/0000-0002-6084-2299

Ana Paula Gomes Mancini

Pós-doutora em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP – Araraquara – SP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /UNESP – Marília – SP (2005). Docente associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Dourados (FAED/UFGD), onde atua na graduação. Desenvolve pesquisa em Educação com ênfase em história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da formação e da profissão docente, história das instituições escolares e história da educação rural.

E-mail: anapaulamancini@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8202318166315954>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6476-7858>

André Soares Ferreira

É doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com estágio doutoral (doutorado sanduíche, com bolsa da CAPES, à qual agradece) realizado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, Espanha. Atualmente, é professor adjunto na Faculdade de Educação da UFGD, onde atua nas áreas de Política e Gestão Educacional e Fundamentos da Educação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nos processos de escolarização em contextos de fronteira. Foi coordenador do curso de Pedagogia da UFGD e, atualmente, coordena o subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFGD, contribuindo diretamente para a formação de professores da Educação Básica. É membro dos grupos de pesquisa GPEPC (Grupo de Pesquisa Educação e Processos Civilizadores) e Leituras de Fronteiras, além de integrar o Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, onde atua na elaboração e acompanhamento de políticas educacionais no estado.

E-mail: andresoares@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8069131617780647>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-5184>

Andreia Vicência Vitor Alves

Possui pós-doutorado e doutorado em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestrado e especialização em educação, ambos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e graduação em Pedagogia. Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFGD no curso de graduação e na pós-graduação, atuando como professora dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação.

E-mail: andreiaalves@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5827077664514451>

ORCID: orcid.org/0000-0002-5179-4053

Anita Tetslaff Torquato Melo

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2023). Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN (1988). Profissional efetiva do magistério na rede municipal de ensino de Dourados, desde 1991. Atualmente, é técnico-pedagógica no Núcleo de Educação Permanente da Secretaria Municipal de Assistência Social de Dourados-MS.

Email anitatetslaff@hotmail.com

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/0078563997990750>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0464-3340>

Cássia Cristina Furlan

Doutorado em Educação (2017) e mestrado em Educação (2013) pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – CP (2011). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2009) e em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná (2016). Atualmente, é docente adjunta na Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD (Graduação em Educação Física – Faculdade de Educação) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação

em Educação (PPGEdu/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Cultura(s) – EDUCA. Possui experiências na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, gênero, sexualidade e suas interseccionalidades; infância, culturas infantis, jogos e brincadeiras; prática pedagógica e formação docente.

E-mail: cassiafurlan@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7036683053861459>

ORCID: orcid.org/0000-0002-8175-9320

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Doutorado em Educação Física e Mestrado em Educação. Graduação em Educação Física e Pedagogia. É professor adjunto do curso de Educação Física na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação de Educadores (GRIFE), com interesse em temas relacionados à Formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares; Esporte e inclusão social.

E-mail: deyvidrizzo@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9642851209900423>

ORCID: orcid.org/0000-0002-9622-9816

Fabio Perboni

Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2020 (Bolsa CAPES). Doutorado em Educação pela UNESP/Presidente Prudente (2016). Mestrado em História pela UNESP/Franca (1999) (Bolsa FAPESP). Graduação em Pedagogia UNILAGO / UFSCar (2011). Graduação em História pela UNESP/Franca (1996). Atuou como docente na Educação Básica no Ensino Médio e Fundamental por 14 anos. Ocupou a função de coordenador do Curso de Pedagogia (2021-2023) e Coordenador do GT 05 da ANPED/CO – Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (2019-2022) e de vice-coordenador estadual ANFOPE-MS (2021-2022). Atualmente, é editor da *Horizontes Revista de Educação* (2018-2025), ocupa a função de coordenador do Programa de Pós-gra-

duação em Educação da FAED/UFGD. (2024-2027) e coordenador da ANFOPE – MS (2025-2027). Está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados FAED/UFGD e ao Programa de Pós-Graduação da mesma instituição, orientando pesquisas em nível de mestrado e de doutorado. Orientou 15 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado. Desenvolve pesquisas junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE – UFGD), ao Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF – UEMS). Tem experiência em pesquisa na área de Políticas e Gestão Educacional, com ênfase principalmente nas seguintes temáticas: Planejamento Educacional, Gestão Educacional, Reforma Educativas, *Accountability* e Avaliação Educacional.

E-mail: fabioperboni@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2492061344859342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1345-877X>

Flávia Paula Nogueira Aranda

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/UFGD. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Possui especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar e especialização em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da rede pública municipal de ensino de Dourados-MS. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: flaviaaranda@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511318789550956>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5842-1535>

Giovanna de Matos Moraes Carneiro

Mestra em Educação (2019–2021) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui especialização em Docência na Educação Infantil pela UFGD e graduação em Pedagogia. Atualmente, é professora de Educação Infantil concursada no município de Dourados – MS, onde atua com crianças de 5 a 6 anos de idade (PRÉ II).

E-mail: giovanna.mmc92@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9293288852343327>

ORCID: orcid.org/0000-0003-1295-3952

Giovani Ferreira Bezerra

Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI. Docente da disciplina de Educação Especial nas licenciaturas.

E-mail: gfbbezerra@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6763847248521843>

ORCID: orcid.org/0000-0002-4710-3897

Giselle Cristina Martins Real

Tem pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). É pesquisadora PQ2 do CNPq. Atualmente, é coordenadora adjunta da área de Educação da Capes.

E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1670419259749996>

ORCID: orcid.org/0009-0009-2649-2828

Ieda Maria Marran

Atualmente, cursa Mestrado em Educação na FAED/UFGD. Licenciada em Matemática e especialista em Didática e Metodologia da Educação

Básica. É servidora pública municipal de Caarapó-MS há 28 anos, lotada na Secretaria Municipal de Educação. Atuou como professora, coordenadora pedagógica, assessora técnica e Secretária Municipal de Educação.

E-mail: iedamarran@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6710364882011946>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0495-7560>

Jacqueline da Silva Nunes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2019), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Pós-graduação em Recreação e Lazer (UEM); pós-graduação em Gerontologia com ênfase em Reabilitação – Instituto Pedagógico Brasileiro (2021). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1995), graduação em Letras – Português/Inglês pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – Paraná (1994), graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2012). Atua como coordenadora do projeto de extensão *Travessias*, grupo de dança para acadêmicos e comunidade externa desde 2016, assim como do projeto de extensão *AME – atendimento multidisciplinar para o envelhecimento*.

E-mail: jacquelinenunes@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7033571447078404>

ORCID: orcid.org/0000-0002-5248-3679

José da Silva Santos Junior

Possui doutorado e mestrado em Educação pela UFGD, com pesquisas no campo da Política e Gestão da Educação Básica e Superior. É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

E-mail: josesjunior@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8908613299117398>

ORCID: orcid.org/0000-0001-6268-0062

Kelcia Rezende Souza

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2023) e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2017). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2012). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (2009) e em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015). Docente permanente na graduação e pós-graduação da UFGD.

E-mail: kellciasouza@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7169364895636739>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8663-4615>

Magda Sarat

Pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires/UBA (2014) e Universidade Federal de Mato Grosso UFMT pelo Programa PNPD/CAPES (2019). Doutorado (2004) e mestrado (1999) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora titular aposentada da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista produtividade do CNPq (nível 2). Membro SBHE/Sociedade Brasileira de História da Educação (atualmente faz parte da diretoria Biênio 2024-2026). Pesquisadora em história da educação e infância, a partir da sociologia figuracional de Norbert Elias.

E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4301531823989684>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

Marcelo José Taques

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Atua como professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados FAED – UFGD, no curso de Educação Física e na Faculdade de Educação à distância no curso de Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase no conteúdo

Esporte e Jogos, Pedagogia do esporte, Esporte na Educação Física escolar e Formação profissional.

E-mail: marcelotaques@ufgd.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9309203783016942>

ORCID: orcid.org/0000-0002-9390-752X

Márcia Bueno Gomes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mestra em Educação (UFGD), pedagoga (UFGD), técnica de nível superior e professora contratada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE” e “Conselhos Municipais da Educação no Brasil – GEP CMEBr”.

E-mail: marciagomes@uems.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4368167546815259>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8447-9099>

Maria Alice de Miranda Aranda

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo PNPd/CAPES, sob a supervisão do Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE” e “Conselhos Municipais da Educação no Brasil – GEP CMEBr”.

E-mail: mariaaranda@ufgd.edu.br

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2155809586937730>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2561-7579>

Marco Antônio Mendonça Vargas

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem interesse em temas relacionados à Educação Física Escolar, identidade e diversidade, Gênero e sexualidade.

E-mail: profmendoncavargas@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3448413221189886>

ORCID: orcid.org/0009-0001-4068-1854

Minéia Carvalho Rodrigues

Possui doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2007), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Goiás (2001), especialização em Educação Física e Esportes pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999) e graduação em Educação Física pela Campus Avançado de Jataí Universidade Federal de Goiás (1997). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Atividade Física Adaptação e Saúde. Atua principalmente nos seguintes temas: Lazer, Conhecimento.

E-mail: mineiacr76@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3438650012489760>

ORCID: orcid.org/0000-0003-0666-2323

Meire Helen dos Santos Lima

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2024). Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais pelo Centro Universitário da Grande Dourados UNIGRAN (2015 e 2020). Profissional efetiva do magistério na rede municipal de ensino de Dourados-MS desde 2016. Atualmente, é professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: meire.helen123@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8510039527447980>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-6885>

Nilton Paulo Ponciano

Possui doutorado em História, linha de concentração: Religiões e Visões de Mundo, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006); mestrado em História, Linha de Concentração: Movimentos Sociais, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2000); e graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990). Foi professor dos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Ciências Biológicas e Química do IFMS/CMC e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino Tecnológico – PPGET, do IFAM/CMC. Atualmente, é professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul. Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em ensino, pesquisa e extensão, atuando como pesquisador nos seguintes temas: história da educação, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica, cultura e memória. Autor de artigos científicos, capítulos de livros e livros.

E-mail: nilton.ponciano@ifms.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3867399119278744>

ORCID: orcid.org/0000-0002-6033-2563

Pâmela Talita Valdez de Lima

Discente de Educação Física na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: pamelatalita13@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5958585234587457>

ORCID: orcid.org/0009-0006-9434-9116

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Intitulado *Trajetórias Acadêmicas na FAED/UFGD: ensino, pesquisa e extensão*, seguindo o procedimento adotado no volume que a este antecede (ano de 2022), também têm como organizadores 03 (três) docentes que atuaram ou atuam como coordenadores de cursos de graduação e da pós-graduação, nesse caso, respectivamente nominados, o Dr. André Soares Ferreira, o Dr. Marcelo José Taques e o Dr. Fabio Perboni, para os quais registro agradecimentos também por participarem comigo da gestão atual da FAED, gestão democraticamente eleita e em realização no entretanto de 2022 a 2026.

Como mencionado na apresentação deste livro por seus organizadores, a FAED é uma das 12 (doze) faculdades da UFGD, atualmente oferece 3 (três) cursos de graduação, a saber: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física Escolar, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, esta implantada neste ano de 2025, decorrente de projeto aprovado no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/Equidade, além do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado.

Frente ao exposto, destaco que este volume, composto por 10 (dez) capítulos, tem como objetivo dar continuidade à ampliação e ao escopo de abrangência do ensino, da pesquisa e da extensão e propiciar maior disseminação, por meio da produção escrita, de discussões e análises consolidadas por estudos, experiências e práticas, bem como de pesquisas materializadas nas linhas e grupos de pesquisas que fazem o movimento científico da FAED/UFGD.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia