

Aline de Novaes Conceição  
Analígia Miranda da Silva  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Organizadoras

# PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



Aline de Novaes Conceição  
Analígia Miranda da Silva  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Organizadoras

# PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO





Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 232-COED/AGECOM/UFMS.

DE 28 DE JUNHO DE 2024

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

Práticas e pesquisas em educação [recurso eletrônico] / organizadoras, Aline de Novaes Conceição, Analígia Miranda da Silva, Flavia Wegrzyn Marginelli Martinez. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.  
145 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>  
ISBN 978-85-7613-664-4  
Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino - Prática. 3. Professores - Formação. 4. Pesquisa. I. Conceição, Aline de Novaes. II. Silva, Analígia Miranda da. III. Martinez, Flavia Wegrzyn Marginelli. IV. Título.

CDD (23) 370.7

---

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS:  
ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO  
ANALÍCIA MIRANDA DA SILVA  
FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

# PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Campo Grande - MS  
2024



© das autoras:

Aline de Novaes Conceição  
Anália Miranda da Silva  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
TIS Publicidade e Propaganda

Ilustração da capa  
Mayara da Costa Gomes

Revisão

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS  
Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário  
Campo Grande - MS, 79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203  
e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-664-4

Versão digital: julho de 2024.

Edital Agecom nº 4 /2023, - Seleção de Propostas de Materiais de Divulgação Técnico-Científica para Publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo

## PREFÁCIO

A escrita de um livro é um trabalho que pode ser feito individualmente ou coletivamente. Quando feito de forma coletiva, ela necessita de uma proposta com potencialidade para articular diferentes ideias, e, simultaneamente, demanda o interesse dos autores pela experiência de compartilhar saberes, abdicando de uma exclusividade na construção e exposição de uma determinada interpretação. Neste sentido, a participação numa obra coletiva, implica, inevitavelmente, na disposição para dividir o espaço do livro com outros autores.

No caso do livro intitulado *Práticas e Pesquisa em Educação*, obra organizada por docentes que lecionam e pesquisam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no *Campus* do Pantanal (CPAN), a articulação das ideias foi construída a partir da proposta de reflexão sobre as complexas relações entre Educação, práticas de ensino/aprendizagem, formação docente e pesquisa. De forma explícita ou implícita, todos os textos reunidos compartilham do interesse pelo papel da pesquisa na formação e atuação docente, e, problematizam, a partir de diferentes perspectivas teóricas, as políticas públicas de educação e o trabalho das instituições e dos atores sociais que participam do processo educativo.

A maior parte dos autores que participaram da construção do livro possui vínculos com a UFMS e com o CPAN. Alguns lecionam no *Campus* do Pantanal, outros, são discentes ou egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação do CPAN (PPGE-CPAN). A existência destes vínculos e o envolvimento dos autores com Grupos de Pesquisa, consolidados ou emergentes, comprovam a importância do PPGE-CPAN na articulação entre a Graduação e a Pós-Graduação. Neste sentido, o presente livro também estabelece diálogos com a Educação Social – área de concentração do PPGE-CPAN.

Durante a leitura dos oito capítulos, o leitor poderá transitar por diferentes ambientes e situações de ensino e terá contato com temáticas específicas da Educação, dentre as quais se encontram a oferta de práticas da extensão universitária para os discentes de Licenciaturas; a alfabetização geográfica; a Classe Hospitalar; a construção da identidade docente. Em determinados capítulos do livro, o leitor também poderá conhecer tópicos emergentes no campo das pesquisas educacionais: este é o caso das altas habilidades e superdotação; da escuta das crianças e da análise dos currículos e pedagogias midiáticos. A diversidade de temas reunidos no livro é salutar, sobretudo porque reflete a complexidade da Educação e tensionam as barreiras epistemológicas que dificultam uma interpretação mais abrangente das pesquisas e práticas educacionais.

Além da diversidade temática, outro aspecto positivo e provocativo do livro é o reconhecimento de que a formação docente é uma experiência coletiva e sempre inacabada. Ninguém se educa sozinho, e, por limitações da nossa própria natureza, somos todos seres incompletos. Partindo desta perspectiva, os oito capítulos da obra oferecem incentivos para pensar a formação contínua como um compromisso ético, e não como simples formalidade prevista na legislação ou como exigência imposta pelo sistema aos profissionais da Educação. A leitura do livro ainda nos adverte para a necessidade do diálogo com os pares e estimula a incorporação de “novos” saberes e a resignificação de saberes “antigos”. Ela também nos convida para o exercício da crítica aos currículos e pedagogias produzidas (e reproduzidas) pela mídia e pela indústria cultural.

Diante do que foi exposto, e na condição de convidado para prefiar o livro *Práticas e Pesquisa em Educação*, sinto-me duplamente privilegiado: primeiro, porque recebi a oportunidade de ler o conjunto dos textos antes da publicação da obra; e, segundo, porque recebi das

organizadoras, um voto de confiança para escrever -da minha maneira e com as minhas palavras- as pistas para a leitura e discussão deste importante e provocativo livro.

Fabiano Quadros Rückert  
Corumbá, 09 de dezembro de 2023.

# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

Fabiano Quadros Rückert..... 8

## **APRESENTAÇÃO**

Organizadoras ..... 11

## **CAPÍTULO 1- PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

Jaqueline Zanotti Dalmonech

Andressa Santos Rebelo..... 14

## **CAPÍTULO 2-PRÁTICAS DE EXTENSÃO REALIZADAS PELO LADINE - CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS DO PANTANAL DA UFMS (2020-2023)**

Lylianne Chaparro Magalhães

Ana Carolina Torelli Marquezini Faccin..... 29

## **CAPÍTULO 3- ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Élvis Christian Madureira Ramos ..... 44

## **CAPÍTULO 4-SABERES E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Lara Cassiano Pedreira Lopo

Amanda de Mattos Pereira Mano ..... 59

**CAPÍTULO 5- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO E  
UNIVERSIDADE: PARCERIA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO CONTÍNUA  
PARA A DOCÊNCIA NA CLASSE HOSPITALAR**

Paola Ribeiro da Silva

Aline de Novaes Conceição ..... 74

**CAPÍTULO 6- PESQUISAS EM ALTAS HABILIDADES/  
SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: UMA REVISÃO  
DE LITERATURA**

Jeanny Monteiro Urquiza

Francisca Dias Duarte Sabljak

Larissa Taynara dos Santos Brandão..... 90

**CAPÍTULO 7- A ESCUTA DE CRIANÇAS: RELATO DE UMA  
POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO**

Eliane Ceri Assis Santana

Sílvia Adriana Rodrigue ..... 106

**CAPÍTULO 8-O PEÃO E A MORENA: ASPECTOS CURRÍCULO-  
PEDAGÓGICOS NO RETORNO DA NOVELA PANTANAL**

Silas Miquéias da Silva

Tiago Duque ..... 123

**SOBRE AS ORGANIZADORAS ..... 139**

**SOBRE OS AUTORES ..... 140**

# APRESENTAÇÃO

Em *Práticas e pesquisas em educação*, são reunidos textos de docentes e/ou discentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) vinculados a diversos âmbitos: graduação, especialização e mestrado.

Visando fortalecer a Graduação e a Pós-Graduação da UFMS e fomentar ações de pesquisa e de Pós-Graduação relevantes para a sociedade, com impactos na formação dos estudantes de graduação e Pós-Graduação, elaboramos este *e-book*, em que são reunidos diversos enfoques relacionados com a educação, cujos textos, opiniões e resultados expressos são de responsabilidade dos autores.

Nesse sentido, os capítulos um e dois, intitulados “Panorama histórico da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil” e “Práticas de extensão realizadas pelo LADINE - curso de Geografia do *Campus* do Pantanal da UFMS (2020-2023)”, estão relacionados com a formação profissional inicial, tendo o capítulo dois o enfoque na Geografia.

A Geografia também é ressaltada no capítulo três, intitulado “Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental” em que o texto se relaciona com a prática docente no âmbito da área de conhecimento em questão.

A prática docente necessita de uma formação que perpassa a inicial, assim, nos capítulos quatro e cinco, são trazidos o âmbito da formação que continua mesmo após a inicial e são intitulados “Saberes e desafios de professores iniciantes nas disciplinas de ciências da natureza” e “Secretaria da educação do estado e universidade: parceria necessária à formação contínua para a docência na classe hospitalar”.

O capítulo cinco também está no âmbito da Educação Especial e inclusiva, em que a diversidade e a diferença precisam ser valorizadas, pois não há educação sem a busca do ensino para todos, independente

das limitações ou potencialidades. Âmbito que também se relaciona com os capítulos seis e sete intitulados “Pesquisas em altas habilidades/superdotação em Mato Grosso do Sul: uma revisão de literatura” e “A escuta de crianças: relato de uma possibilidade metodológica de investigação”, em que são trazidos aspectos relacionados com a Educação Especial e aspectos metodológicos de pesquisa sobre a voz das crianças pensando os professores do campo.

Por fim, o capítulo oito finaliza com a defesa de que educação é para além do espaço formal, ou seja, para além da escola e o currículo-pedagógico também se faz na vida, pois a educação está relacionada com as vivências.

Diante do apresentado, convidamos você, caro leitor, para percorrer as páginas deste *e-book* e a partir de uma multiplicidade de lugares, olhares e teorias, ter contato com textos relacionados com práticas e pesquisas em educação.

Não objetivamos apresentar uma finalização ou conclusão sobre determinada temática, mas uma possibilidade de reflexão que auxilie nas pesquisas e práticas educativas. O caráter é de compreensão da incompletude desses âmbitos, considerando que essa incompletude faz parte do ser que é humano e essa conscientização nos possibilita a busca pelo avanço, pois como escreveu o poeta que residiu em Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.” (Barros, 1998, p. 79).

Nesse sentido, desejamos que a partir deste e-book, outros possam ser publicados, avançando nos estudos e pesquisas de cada temática apresentada, buscando a completude com a certeza de que apesar de impossível essa conquista, a busca é necessária, pois sempre é possível avançar!

Organizadoras  
Corumbá, cidade de Mato Grosso do Sul, 2023.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manuel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

# **CAPÍTULO 1 - PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

Jaqueline Zanotti Dalmonech  
Andressa Santos Rebelo

O presente texto configura-se como um recorte de uma pesquisa maior intitulada: *As ações do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas* (Napne) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Pantanal (UFMS-CPAN).

Para a produção deste capítulo, temos como objetivo principal, apresentar um panorama histórico da Educação Profissional Científica e Tecnológica no Brasil. Neste sentido, adotamos como procedimentos metodológicos as seguintes ações: consulta a documentos oficiais, relatos de autores que abordam o tema e a análise de produções localizadas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que relatam sobre a Educação Profissional.

Com isso, foi possível constatar que a história da educação pode ser confundida com a própria história do trabalho, quando consideramos este como “[...] o ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas”, conforme Saviani (2007, p. 154). O trabalho surge a partir do momento em que o ser humano perpassa do nível de coletor para transformador do ambiente para atender suas necessida-

des. Segundo Saviani (1989), na sociedade capitalista, aqueles que não possuem propriedade precisam dispor de sua força de trabalho para sobreviver. A sociedade capitalista pode ser dividida em duas classes: a burguesia, que é proprietária dos meios de produção; e os trabalhadores, assalariados que vendem sua força de trabalho.

Marcado por essa concepção fundante, o conceito de educação profissional sofreu inúmeras mudanças ao longo do tempo. Autores como Gallo e Moraes (2005) afirmam que a educação brasileira, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, recebeu forte contribuição dos anarquistas com maior ênfase vinda dos operários. Segundo Kassar e Rebelo (2018), o processo de industrialização no período no país e as mudanças na organização urbana trouxeram mudanças para a política educacional que refletiram em todas as etapas e modalidades de ensino.

Frigotto (2006) assinala que a educação profissional não foi tomada ao longo da história como uma necessidade do ser humano, como um mecanismo de formação para agregar valor, mas efetivou-se dentro da lógica de adestração para as demandas do mercado trabalho.

No período relacionado ao Brasil colônia, a educação profissional proposta apresentava uma visão distinta de uma formação intelectual, pois privilegiava funções meramente braçais e operacionais. Neste período, os negros e indígenas foram os primeiros aprendizes, conferindo à educação profissional um caráter dual, pois com o advento da busca pelo ouro no estado de Minas Gerais, no século XVIII, surgem as casas de fundição e de moedas, as quais necessitavam de um conhecimento especializado para exercer o trabalho, destinado aos filhos de homens brancos, empregados da própria casa (Perinni, 2017).

Com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, no início do século XIX, a educação profissional vivencia novas etapas. Com a mão de obra escassa, é colocada em prática uma educação profissional compulsória, para atender as demandas da corte real (Vechia, 2005).

No século XX, em 1906, Nilo Peçanha, na época denominado presidente do estado do Rio de Janeiro, instaurou por meio do Decreto nº 787, o ensino técnico criando quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Dentre elas, as três primeiras destinavam-se ao ensino de ofícios e a última ao ensino agrícola (Vieira, 2016). Nesta época existia “uma grande concentração industrial na região com a economia cafeeira, englobando São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais” (Ribeiro, 2005, p. 210). Também foi realizado em 1906 o Congresso dos Operários, com propostas voltadas para organização da liga de ofícios, e, além disso, haviam debates sobre propostas de educação laica para os seus filhos (Gallo; Moraes, 2005).

O público das escolas de ofícios eram estudantes das classes menos favorecidas, os chamados “desvalidos de sorte”, com exceção dos estudantes com deficiências severas, impossibilitando o ofício, conforme se observava no Decreto nº 7.566, de 1909. Naquele momento de passagem do século, as classes homogêneas eram consideradas uma prática racional e produtiva (Kassar, 2000). Segundo o artigo 6º desse decreto, os critérios para admissão dos alunos eram: preferência pelos “desfavorecidos de fortuna”; idade mínima de 10 e máxima de 13 anos; e “não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício” (Brasil, 1909, p. 2).

O Decreto nº 7.566/1909 também criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob o poder do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e

Comércio (Vieira, 2016). No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início oficial com esse decreto, sancionado por Nilo Peçanha, que assumiu o cargo de presidente do Brasil após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909 (Brasil, 2009).

As Escolas de Aprendizes Artífices foram destinadas ao ensino profissional (Colombo, 2020), passando a ser um marco importante para a educação profissional até então, ofertada por instituições privadas com o intuito assistencial. Conforme Ribeiro (2005, p. 212), essas escolas, que atuavam em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, tinham a finalidade de educar para o trabalho, vinculada diretamente à combinação de ensino profissional com a necessidade de trabalhadores para atender os serviços exigidos pelo aumento crescente das cidades, principalmente a cidade de São Paulo.

No ano de 1920, a experiência de sucesso do ensino industrial realizado no Instituto Parobé criado desde 1909 em Porto Alegre, implementada por João Luderitz, proporcionou ao mesmo um convite para presidir nacionalmente a reorganização do ensino profissional. Até então todas as Escolas de Aprendizes Artífices seguiam características de organização do período do Império (Ribeiro, 2005). Essa reorganização “foi um marco na estrutura de ensino técnico profissional de responsabilidade do governo Federal” (Ribeiro, 2005, p. 218).

A partir de 1930, com a ampliação industrialização do país, Saviani (2007, p. 159) menciona que “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. Após mudança da base de produção mecânica para a eletromecânica, das funções de operação adquirirão algumas qualificações a mais, surgiram também questões envolvendo manutenção e supervisão; tarefas essas que “exigiam determinadas qualificações específicas, com preparo

intelectual também específico” (Saviani, 2007, p. 159), tendo origem os cursos profissionalizantes para atender a essa demanda.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1937 (Brasil, 1937), as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, pois a educação profissional passou a ser considerada como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida aos trabalhadores. O processo de expansão da industrialização no Brasil exigia profissionais capacitados para atender as demandas produtivas, sendo necessária a capacitação dos trabalhadores (Ribeiro, 2005). Na Constituição Federal de 1937, afirma-se que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, art. 129).

Podemos afirmar que a educação brasileira vem sendo marcada pelo dualismo, isto é, por uma educação propedêutica, de qualidade superior, para as elites e uma educação de menor qualidade baseada geralmente, na capacitação profissional, direcionada para os estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas (Machado, 2005). De acordo com Saviani (2007), as políticas educacionais no período, tiveram por finalidade o atendimento das demandas do processo de industrialização e crescimento urbano. Concomitante, na década de 1930 surgem as Sociedades Pestalozzi, que ainda hoje são instituições especializado-filantrópicas organizadas pela sociedade civil para atender as pessoas com deficiência, ensaiando a oferta de formação profissional para este segmento, em certas atividades (Silva, 2011).

Com a Reforma Capanema em 1941, reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), por meio de uma série de leis, passou-se a ofertar no Brasil cursos básicos e cursos técnicos por meio do ensino profissional de nível médio, exigindo exames de seleção (Perinni, 2017).

Segundo Ramos (2005), no Decreto-Lei nº 4.127/1942 foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de ensino industrial, que passou a ser constituída por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Nesse período, houve o início da oferta do ensino médio na forma de educação profissional. No mesmo período, o Ministério da Educação aprovou a criação dos “4S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Vieira, 2016).

Posteriormente, a Lei nº 3.552/1959 dispôs sobre uma nova organização nos estabelecimentos de ensino industrial, podendo ser ofertados cursos de aprendizagem, cursos básicos e cursos técnicos, bem como a base de cultura geral (Souza Garcia, 2021). Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais, passando a intensificar a formação de técnicos diante da aceleração da indústria naquele período (Ramos, 2005). No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) pela primeira vez contemplou-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. De acordo com Ribeiro (2005), objetivava-se uma formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Neste mesmo período, essas escolas passaram a ter autonomia didática e de gestão.

Durante o regime militar (1964-1985), com a Lei Educacional nº 5.692/1971, que regulamentou o 1º e 2º graus, propondo as habilitações profissionais no 2º grau, houve um aumento expressivo do número de

matrículas nas Escolas Técnicas Federais, com a implantação de novos cursos técnicos. De acordo com Ramos (2005), estabeleceu-se um novo padrão de ensino médio, para formar técnicos sob o regime da urgência. Consoante Frigotto (2018), o período foi marcado pela teoria do capital humano, cujo discurso responsabiliza a educação para a resolução dos problemas sociais, visando o desenvolvimento social e econômico.

No ano de 1978, nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a Lei nº 6.545 transformou as três escolas técnicas existentes em Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETS) com o intuito de formar engenheiros de operação e tecnólogo de nível superior. Desejava-se imprimir ao ensino médio uma maior relação entre o conhecimento e o trabalho na prática (Ramos, 2005).

Após vinte anos de ditadura, o Brasil, embora em um contexto socioeconômico marcado pela ideologia neoliberal e internacionalização do capital, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade. Na década de 1980, a educação passa por um processo de redemocratização. Este foi um momento de mobilização em defesa da educação pública, afirmando as teses da universalidade, gratuidade, laicidade e da escola unitária e politécnica (Frigotto, 2018).

Na década de 1990, a Lei Educacional 5.692/71 (Brasil, 1971) foi revogada pela Lei Educacional 9.394/96 (Brasil, 1996). Nessa década também foi promulgado o Decreto nº 2.208/97 e com ele a educação profissional passou a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, tendo por finalidade atender os diferentes níveis de formação - básico, técnico e tecnológico (Rosa, 2011 p. 63). A aprovação da Lei nº 8.213/1991, destinada a reserva de vagas para pessoas com deficiência, objetivando sua inserção no mercado de trabalho, determinou que uma empresa, com 100 ou mais empregados, “está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos

seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas” (Brasil, 1991, art. 93), o que levou à necessidade de qualificação para preencher as cotas nas empresas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Educacional nº 9.394/96, dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica. Pretendeu-se superar preconceitos sociais e perspectivas assistencialistas sobre a educação profissional, fazendo com que esta, se caracterizasse como uma intervenção social, crítica e qualificada, enquanto um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização (Ramos, 2005).

O Decreto nº 2.208/97 regulamentou a Educação Profissional, prevendo um programa de expansão, classificando, em seu artigo 3º, a Educação Profissional nos níveis: a) básico: educação profissional não formal (qualificação, requalificação, reprofissionalização); b) Técnico: educação profissional formal (para pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Médio); e, c) tecnológico: educação profissional formal (somente para aqueles que já houvessem concluído o Ensino Médio). No ano de 1999, em meio a mudanças da educação profissional de nosso país, retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 (Brasil, 2009).

Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195/2005, tem-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Neste mesmo ano ocorreu a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil (IFMS, 2014)

No ano de 2006, o Decreto nº 5.773/2006 dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Por meio do Decreto nº 5.840/2006, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o Ensino Fundamental, Médio e educação indígena (IFMS, 2014).

Nesse mesmo ano, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia com o objetivo de organizar as denominações dos cursos oferecidos por diversas instituições do ensino público ou privado. No decorrer deste ano a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em conjunto com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizaram no mês de novembro a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional Tecnológica, com a participação de 26 estados e do Distrito Federal (Brasil, 2009, p. 6).

O ano de 2007 marcou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com metas gerais de ampliação no atendimento à população com mais 150 novas unidades até o ano de 2010, oferecendo cursos de qualificação, ensino técnico, superior e pós-graduação. Para Ribeiro (2005), “a educação combinava ensino profissional com a necessidade de trabalhadores talhados para os serviços exigidos pela expansão”. A educação profissional passou a ser propagada como meio de gerar expansão das economias locais (Brasil, 2009).

Em um período de 93 anos estabelecidos entre os anos de 1909 a 2002 foram construídas uma totalidade de 140 unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (IFMS, 2014). Segundo Souza Garcia (2021), com a expansão proposta durante os governos Lula (2003-2006; 2007-2010), o objetivo era criar 354 instituições até 2010. Dessa forma, inferimos que a política pública de edu-

cação profissional e tecnológica foi colocada como uma das prioridades do governo federal, nessas gestões.

Se a Lei nº 11.195/2005 marcou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de novas unidades de ensino no país (Brasil, 2009, p. 5). A segunda fase da expansão se deu com a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que de fato instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os institutos federais, conforme estabelece a lei, surgem como estratégia de ação política e de transformação social, ampliando a quantidade de vagas na educação técnica e superior, com objetivo de formar cidadãos e profissionais com ênfase no desenvolvimento socioeconômico e no atendimento às demandas sociais e também regionais (Pacheco, 2011). O artigo 6º desta lei assegura as finalidades e características dos Institutos Federais:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - Consti-

tuir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008, p. 1).

Observando suas finalidades e características, compreendemos que os Institutos Federais têm como objetivo o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, assumindo um papel social na formação dos estudantes, produzindo conhecimentos que possibilitem intervir na realidade local, atender as suas demandas, ou seja, formar cidadãos enquanto sujeitos históricos e sociais.

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) estabeleceu o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para cursos de nível médio integrado ao ensino técnico aos estudantes oriundos do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos; e o mínimo de 20% (vinte por cento) para a oferta de cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional.

Os Institutos Federais apresentam outra característica importante que é a verticalização do ensino, ofertando ensino desde a educação técnica integrada ao nível médio aos cursos de nível superior de

graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu* (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 12). Diante dessa verticalização, os Institutos Federais otimizam suas infraestruturas (salas de aulas, laboratórios, biblioteca, equipamentos, instrumentos, dentre outros) para o desenvolvimento das atividades de ensino em todos os níveis, de modo a realizar a associação entre teoria e prática (IFMS, [s/d]a).

Os Institutos Federais no ano de 2019 eram compostos por 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2019). Conforme dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), correspondentes ao ano letivo de 2021, a Rede Federal em Educação Profissional possui 656 unidades acadêmicas, das quais 602 estão vinculadas aos IFs (Vilaronga *et al.*, 2022).

### **Considerações finais**

Para Saviani (2007, p. 162), a educação profissional revela o vínculo entre escola e trabalho, a instrução intelectual e trabalho produtivo, uma instrução tecnológica relacionada a teoria e prática que transmite “os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”. É nesse quadro, que os Institutos Federais, resultantes das políticas públicas de Estado, com sua proposta voltada as realidades regionais em sintonia com a realidade global, traz em seus documentos institucionais o compromisso de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma, solidária e economicamente mais justa. As ações dos profissionais que atuam nos Institutos Federais, com os devidos limites e respectivas dificuldades, contribuem para que a educação se torne um direito, possibilitando o acesso à educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e formação para o trabalho no atendimento às necessidades da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: 1909.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937** – Brasília: 1937.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. **LEI Nº 8.213 de 24 de julho de 1991.** Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: 2009.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituições da Rede Federal.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2021.

COLOMBO, I. M. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-28, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GALLO, S.; MORAES, J. D. Anarquismo e educação: a educação libertária na primeira república. In: STEPHANOU, Maria; B.; M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 87-99.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI (2019-2023), Campo Grande/MS: Instituto Federal, 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023>. Acesso em: 30 de maio 2023.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento de Campus** – PDC (2014-2018). Campo Grande/MS: Instituto Federal, 2014.

KASSAR, M. de C. M. Participação dos alunos com deficiências na história da educação. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Santa Catarina, n. 2, p. 4-8, 2000.

KASSAR, M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 24, p. 51-68, 2018.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS; M. H. C. B. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: [S.d.], 2011.

PERINNI, S. T. **Do Direito à Educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes**. 227f. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; B. M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 229-241.

RIBEIRO, M. A. R. **O ensino industrial: memória e história.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III: Século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 209-228.

ROSA, V. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 137 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan. /abr. 2007.

SILVA, I. C. M. da *et al.* **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional:** resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo. 2011, 114f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, D. R. N. de. **Evasão no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS):** o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. 2021, 183 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

VECHIA, A. **O ensino secundário no século XIX:** instruindo as elites. Histórias e memórias da educação no Brasil, v. 2, p. 78-90, 2005.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, 2016.

VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R.; VOLANTE, D. P.; GUIMARÃES, L. C. C. V. **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros:** serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: Editora de Castro, EDESP, UFSCAR, 2022.

# **CAPÍTULO 2- PRÁTICAS DE EXTENSÃO REALIZADAS PELO LADINE - CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS DO PANTANAL DA UFMS (2020-2023)**

Lylianne Chaparro Magalhães  
Ana Carolina Torelli Marquezini Faccin

## **Introdução**

No ano de 2018 o Ministério da Educação do Brasil emitiu o Parecer CNE/CES nº 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018 - Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira e a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 – que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Ministério da Educação, 2023). Esses dois documentos iniciaram uma reforma dos currículos da educação superior para abranger, de maneira obrigatória, a extensão como forma de garantir projetos voltados às áreas de relevante caráter social, sendo que o aluno deve cumprir o mínimo de 10% de seus créditos curriculares em tal função. A extensão se caracteriza, basicamente, por envolver a comunidade externa em atividades acadêmicas, seja dentro ou fora dos limites físicos da universidade, de maneira presencial ou *online*. Nesse contexto, todos os cursos de graduação no Brasil sofreram alterações sistemáticas em seus projetos pedagógicos e o curso de Geografia do *Campus* do Pantanal da UFMS não foi exceção e nos dedicamos a catalogar ações e atividades de extensão realizadas pelo curso de Geografia do CPAN

(UFMS), entre os anos de 2020 e 2023. Com esse resgate, reforçamos a importância das atividades de extensão para a formação de professores de Geografia e oportunidades criadas pelo curso para alcançar maior contato com a comunidade local, podendo servir de referência para futuros educadores e futuras práticas.

Assim, este capítulo aborda a criação do Laboratório de Dinâmicas Espaciais (LADINE), cuja proposta foca em ser um ambiente de práticas de ensino, pesquisa e extensão voltado para a graduação. No âmbito do curso de Geografia, destacamos a parceria com outras instituições nas ações de extensão e abordamos a formalização das propostas de extensão via Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGPROJ-UFMS).

Assim, evidenciamos a importância das ações de extensão na temática ambiental, especialmente em Geoeducação (Moura-Fé *et al*, 2016), tanto para a vivência escolar na formação docente quanto para produzirmos potenciais mudanças de atitude na população local. As ações de extensão são fundamentais e parte da função social da universidade pública brasileira, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. E, concomitantemente, apontamos a Educação Ambiental como uma atividade proposital, que confere ao indivíduo um caráter social em relação à natureza e às outras pessoas, e cujo objetivo é promover a inclusão social e a ética ambiental (FOFONKA, 2015).

### **A criação de um espaço voltado para ensino, pesquisa e extensão em plena pandemia do coronavírus**

Em março de 2020, os cursos de graduação e pós-graduação da UFMS tiveram que se adequar virtualmente no que se refere às atividades de ensino e pesquisa, em virtude da recomendação de isolamento

social face à pandemia do Covid-19. As aulas e demais atividades internas se deram por meio de ambientes virtuais como o AVA UFMS e outras plataformas como o Google *Classroom* e *Youtube*. Paralelamente a isso, se fizeram necessárias outras atividades, visando contemplar a grande quantidade das atividades acadêmicas antes 100% presenciais: reuniões, eventos, palestras, treinamentos, estágios, entre outras atividades que, originalmente, envolviam a população local, entorno dos *campi* universitários.

No curso de Geografia do CPAN/UFMS, dois professores tiveram uma iniciativa de criação de um laboratório virtual, a saber: prof. Dr. Élvís Christian Madureira Ramos e profa. Dra. Ana Carolina Torrelli Marquezini Faccin, então recém-empossados na carreira docente superior em 2020. A ideia de criar um laboratório surgiu em razão da demanda de sistematizar um local, ainda que virtual, para concentrar orientações de graduação (Trabalhos de Conclusão de Curso), além do planejamento e execução de eventos para a comunidade interna e externa. Em poucos meses foi criado o Laboratório de Dinâmicas Espaciais (sigla LADINE), cujo nome remete ao objeto principal da Geografia como Ciência: o espaço geográfico. Com foco nos jovens graduandos, o LADINE, desde sua criação, conta com perfis ativos nas principais plataformas de redes sociais como: *Spotify*, *Youtube*, *Facebook* e *Instagram*. As redes sociais são fundamentais para comunicação das atividades de pesquisa e, principalmente, de extensão. É através dos posts, vídeos e *stories* que os alunos e população ficam sabendo das novidades, atividades diversas, eventos, adições aos acervos de vídeos e ações de extensão.

Para a realização de atividades como as citadas anteriormente, contamos na UFMS com o cadastramento via SIGPROJ. Para que ocorra a certificação dos alunos em várias funções e certificação de pessoas de fora do mundo acadêmico, é imprescindível a formalização ins-

titucional. O Sistema de Gestão de Projetos da UFMS, em sua própria definição, “auxilia a gestão dos projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis”. O proponente das ações de extensão geralmente é um docente vinculado a um curso de graduação. Este proponente pode agregar em sua proposta outros docentes e participantes externos da universidade, além de instituições parceiras com interesse em promover ações de extensão. Já o Sistema de Gerenciamento de Certificados da UFMS (SICERT), atrelado diretamente ao SIGPROJ, facilita a certificação organizada e garante ao docente uma plataforma funcional que estimula a proposição de projetos, principalmente para enriquecer a atividade de aprendizado discente e o cumprimento da carga de extensão pelos alunos graduandos. A criação do LADINE CPAN/UFMS e a facilidade dessas plataformas estimulou o planejamento e execução de atividades de extensão no âmbito do Curso de Geografia; assim, nosso capítulo se dedica a descrever, de maneira cronológica, práticas realizadas pelo LADINE com coordenação principal e como parceiro de outros docentes e cursos do *Campus* do Pantanal. Todas essas práticas foram planejadas e executadas com protagonismo de discentes do curso de Geografia e outros cursos do *Campus* do Pantanal da UFMS, como o curso de Biologia e o curso de Direito, muito interessados em estabelecer contato e ações com a população local.

### **Práticas de extensão realizadas no período de 2020 a 2023**

Apresentamos, de maneira cronológica, as ações de extensão coordenadas com participação ativa do LADINE, no âmbito do curso de Geografia, do ano de 2020 até o ano inacabado de 2023. As ações, muitas vezes, operam em caráter contínuo, como é o caso do presente ano, envolvendo alunos do curso de Geografia em diversos níveis, desde os alunos ingressantes até os formandos. As ações variam em formato, modo de organização e execução; por terem sido iniciadas em

plena pandemia/sindemia do SARS COV 19 (Covid 19), algumas se realizaram de maneira totalmente virtual, ao passo que, com a abertura regular das atividades educacionais, os anos subsequentes puderam ter realização presencial, conforme relatadas em detalhes, a seguir:

### **Palestra “Queimadas no Pantanal e na Amazônia: impactos locais e globais” (2020)**

Em 2020, a palestra “Queimadas no Pantanal e na Amazônia: impactos locais e globais” foi planejada e executada pelo LADINE, com apoio do curso de Geografia juntamente com o Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Pantanal (NEAP). Foi utilizada a plataforma StreamYard, com transmissão via plataforma Youtube). Teve duas horas de transmissão; a mesa redonda foi mediada pela Prof.<sup>a</sup> Ana Carolina Torelli M. Faccin (UFMS/CPAN), contando com os palestrantes: Alexandre de Matos Martins Pereira (PREVFOGO/IBAMA), Thainan Silva Bornato (IBAMA), profa. Dra. Maria Angélica Petrini (IFAM) e prof. Sérgio Isquierdo (CPAN/UFMS). A mesa pautou a problemática do fogo descontrolado no Pantanal e na Amazônia, discutindo suas causas e consequências, frisando uma mensagem de conscientização ambiental. Abordou-se detalhadamente a questão dos incêndios, seja por motivos naturais, mais raros, impulsionados pela seca histórica, manejo inadequado de pastagem, expansão agrícola predatória e desenfreada, dentre outros aspectos. Foram discutidos os impactos dos incêndios para saúde das pessoas e dos animais, além de problemas como a ausência de *internet* e energia nas cidades atingidas, que são consequências que vão além do Pantanal e da Amazônia, tomando uma proporção do território brasileiro, implicando em uma circulação global, seja por falta de umidade ou pela presença de material particulado.

## **Palestra “O ensino de Geografia na pandemia: ensino remoto, inclusão ou exclusão?” (2020)**

Em 2020, a palestra “O ensino de Geografia na pandemia: ensino remoto, inclusão ou exclusão” foi planejada e executada pelo LADINE, utilizando a plataforma Youtube. Durou cerca de três horas de transmissão, com 124 acessos ao vivo, sendo a mesa de redonda mediada pelo Prof. Élvis Christian Madureira Ramos, com as palestrantes Profa. Helena Callai (UNIJUI), Profa. Sônia Castelar (FEUSP) e Profa. Lana Cavalcanti (UFG). Explanou-se sobre a problemática da pandemia e as consequências da COVID-19 em muitos aspectos, seja o aumento contínuo de mortes pelo vírus, seja *fake news* que cresceram neste período e que dificultaram mais a informação correta da população. Dessa forma, a palestra foi de grande valia, pois realizou-se quando a população tinha muitas dúvidas sobre como seria o ensino na pandemia; assim, foi possível ter várias perspectivas críticas embasadas no conhecimento empírico e teórico das renomadas docentes.

## **Meninas cientistas do Pantanal (2021)**

Nos períodos de agosto de 2021 até 4 de novembro de 2022 foi executado o projeto Meninas Cientistas do Pantanal, coordenado e idealizado pela Dra. Roberta A. Murta da Fonseca, professora do curso de Ciências Biológicas da UFMS/CPAN. O projeto teve como objetivo proporcionar uma vivência científica às meninas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II (de escolas públicas e particulares de Corumbá/MS e Ladário/MS), por meio do contato com as mais variadas áreas da Ciência em Oficinas Online realizadas de agosto a novembro de 2021. Esta vivência permitiu a sensibilização de uma visão igualitária entre gêneros na ciência, apresentando diferentes áreas das ciências e diferentes exemplos de profissionais femininas às participantes do evento.

O projeto contou com a presença de 30 meninas do Ensino Fundamental II de Corumbá e Ladário, 16 alunas de graduação do CPAN, bem como oito professores- técnicas, supervisoras das oficinas. A oficina da Geografia foi a primeira do mês de agosto e contou com a orientação da Profa. Ana Carolina Torelli Marquezini Faccin, juntamente com as acadêmicas Rayssa Novelli e Lylianne Magalhães. A oficina explorou a temática “A dança da Terra ao redor do Sol” que objetivou, de uma forma divertida, ensinar sobre o sistema solar, movimento de rotação e translação, as estações do ano e muito mais.

Com objetivo de divulgação, entramos em contato com escolas públicas e particulares, bem como usamos meios alternativos, como páginas do *Instagram*, *Facebook*, sites, jornais *online*, TV e *Youtube*. Foi apresentado no *Pantacast* na plataforma *Spotify*, a importância das intervenções na educação, seja na motivação e metodologias diversas; a família, e também foi apresentado que independente do gênero, todos são capazes de serem o que quiserem ser. O conselho passado é acreditar no potencial como mulher fazendo o que ama, buscando seu espaço de direito. A ciência é isso, possibilita um universo vasto, através da educação tudo é possível. Dado que a comunidade científica é influenciada pelo contexto social, histórico e econômico em que está inserida, concordamos que “[...] não há neutralidade ou objetividade absoluta: fazer ciência requer escolhas e responsabilidades humanas” (Valle, 2004, p. 7).

No dia 04 de novembro de 2022, fomos até a Escola Adventista, localizada na Rua Colombo 1050, Corumbá, MS, 79300-080, acompanhada da Profa. Dra. Janaina Guernica Silva, com o intuito de divulgar o projeto realizado. Desenvolveu-se uma excelente troca de experiência considerando a importância do ensino superior, seja no auxiliar na aquisição de conhecimentos e habilidades para que uma pessoa possa dominar a área escolhida e, eventualmente, exercer uma profissão.

Através da Ciência é possível se ter uma dimensão da construção humana colaborativa na qual a imaginação, a intuição e a emoção desempenham um papel importantíssimo. Com o retorno das atividades acadêmicas, no ano de 2023, as oficinas de ciência e tecnologia puderam ser realizadas de maneira presencial, proporcionando uma imersão inesquecível para alunas do ensino fundamental. Todas as nossas oficinas são ministradas por professoras e técnicas da UFMS, servindo de inspiração como mulheres cientistas para essa geração.

### **Gincana ambiental: reciclagem em foco (2022)**

Foi realizado na semana de Meio Ambiente em Ladário/MS, na Escola Municipal João Batista, em parceria com o curso de Direito do CPAN (sob coordenação da Profa. Dra. Priscila Tinelli Pinheiro), que objetivou uma importante contribuição para educar os cidadãos a participar do processo de proteção do planeta, ajudando a cuidar e prevenir a poluição do ar, da água e do solo. Isso porque, além do descarte correto dos resíduos, essa é uma atividade que ensina os alunos sobre a responsabilidade ambiental e a importância da reciclagem para a construção de um mundo melhor para todos. Para isso, foi exposto no pátio da escola, um mural representando o conteúdo da gincana, onde todos os alunos puderam se reunir e competir em atividades lúdicas.

Além de entrevistas e apresentações, foi possível realizar atividades criativas que permitiram colocar o aluno em contato direto com as questões ambientais. Aprender a fazer a coleta seletiva e o descarte correto é de suma importância, mas os alunos precisam estar devidamente motivados para construir esses saberes. Com o objetivo de promover uma atividade em grupo, a gincana ambiental propiciou que os estudantes se percebessem como protagonistas tanto de suas próprias histórias quanto da construção comunitária em geral, ao passo que entendessem a relevância da reciclagem e da educação ambiental.

## **Programa de Educação Ambiental do município de Ladário (MS): Eu cuido do meu lixo, e você? (2022)**

Nesta mesma perspectiva, ocorreu o Programa de Educação Ambiental do município de Ladário (MS), por meio de palestras sobre a importância de reciclar seu lixo e, principalmente, o cuidado em produzir e consumir produtos de modo supérfluo. Na consciência ambiental na escola, buscou-se promover práticas sustentáveis para o dia a dia, seja na implicação do uso dos recursos naturais de forma responsável e consciente, evitando os desperdícios, incentivando a reciclagem, reduzindo a poluição e buscando fontes de energia limpas e renováveis. Essas ações contribuem, a longo prazo, para a sustentabilidade do meio ambiente local.

A consciência ambiental permite entender criticamente a importância da biodiversidade, que engloba a variedade de formas de vida no planeta. Estas formas de vida desempenham papéis fundamentais, desde a manutenção dos ecossistemas até a polinização das plantas, purificação do ar e da água, e regulação do clima. Ao reconhecermos o valor da biodiversidade, torna-se possível implementar medidas de conservação e preservação. Diante disso, ações educativas na escola permitem que as crianças se envolvam ativamente, seja por meio de dinâmicas ou do conteúdo teórico apresentado a elas.

## **Geoeducação nas escolas do Pantanal (2022)**

O projeto “Geoeducação nas Escolas do Pantanal” abordou e possibilitou a resolução de diversas questões, reforçando a compreensão do papel da água no desenvolvimento sustentável, destacando boas práticas de reciclagem e incentivando a produção de energia limpa, entre outras iniciativas. Assim, garantiu-se que a integralidade e a transversalidade do tema não fossem negligenciadas. Neste contexto, tecnologia, ciência e educação foram fundamentais na busca de soluções para

os desafios globais, atuando de maneira integrada. O projeto contou com a participação de 70 alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, com idades entre 14 e 20 anos.

A etapa prática do projeto envolveu uma apresentação individual dos participantes, na qual foi utilizado Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para exibir um vídeo expositivo. Esse vídeo apresentou recortes de reportagens de 2019 a 2021, focando nos incêndios e em problemas ambientais relacionados à temática da Geoeducação, e enfatizando os impactos do fogo no bioma Pantanal. Em seguida, como resposta a essa problemática, desenvolveu-se uma atividade sobre os 5R's da Sustentabilidade, pilares essenciais para construir um planeta melhor, tanto coletivamente quanto individualmente. Como forma de incentivo, cada aluno recebeu sementes de Ipê e mudas de plantas nativas da região, doadas pela empresa Vetria Mineração. Além disso, material didático foi fornecido pelo PREVFOGO IBAMA.

Posteriormente, utilizou-se materiais didáticos elaborados por acadêmicos do curso de Geografia do *Campus* do Pantanal. É importante ressaltar que a educação ambiental engloba os processos por meio dos quais um indivíduo ou um grupo defende valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a preservação do meio ambiente, essenciais para a manutenção do bem-estar humano e sustentabilidade. Ao final da oficina, com a participação de todos os presentes, realizou-se o plantio de uma árvore, simbolizando o encerramento e o êxito da atividade.

### **Trote solidário (2023)**

A ação solidária em benefício do Asilo São José, situado em Corumbá-MS, iniciou em 24 de fevereiro de 2023. O propósito central era

reinventar a ideia do trote acadêmico, frequentemente visto como um “ritual de passagem” para os calouros, que muitas vezes está associado a atitudes de zombaria, violência e humilhação. Optamos por transmitir uma mensagem de solidariedade, fundamental para a convivência e evolução em sociedade. A divulgação foi feita através do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, com um folheto explicativo. Durante a semana de 6 a 10 de março, à medida que os calouros iam chegando, foram arrecadados alimentos e o propósito da iniciativa era explicado. A campanha durou até o dia 25 de março, quando foram entregues aproximadamente 70 kg de alimentos, com a participação de 52 alunos, incluindo calouros e veteranos. No dia da entrega, organizou-se uma roda de conversa com músicas e poesias, buscando transmitir mensagens de paz e também para ouvir os idosos, que tanto precisam de atenção

### **Reforma didática Escola Vandoni de Barros (2023)**

Este projeto de extensão partiu de uma ação do Programa Residência Pedagógica, que compreendeu cerca de 120 alunos dos anos finais do ensino fundamental, onde apresentou-se temas relevantes a semana do meio ambiente e conhecimento geográfico com variados temas. Para realização do projeto, foram realizadas reuniões de planejamento junto da preceptora do projeto, a Profa. Glaucia Regina e do orientador coordenador de Geografia do CPAN Prof. Dr. Élvis Christian Madureira Ramos. Contou com a participação de 45 acadêmicos do curso de Geografia, que foram divididos em sete grupos representando parte das temáticas da semana do meio ambiente. Os demais grupos serão organizados no decorrer de junho de 2023.

Cada grupo desenvolveu um material didático para a sala temática e uma atividade para contextualizar o conteúdo apresentado, como

Aquífero Guarani, localização geográfica do Brasil; limites fronteiras e regionalização; compreensão das coordenadas geográficas e localização; Regionalização do Brasil; Entendimento da Biodiversidade sendo florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas araucária; Representação da dinâmica Geográfica de Corumbá (MS); e o Ciclo da água e educação ambiental. A ideia principal da atividade de extensão era tornar a sala de geografia da escola em uma sala temática, com assuntos diversos e que, conforme o andamento do projeto, os acadêmicos pudessem desdobrar seus conhecimentos teóricos, integrando com a prática e os demais conteúdos aplicados. Assim, os alunos foram desafiados a desenvolver uma atividade para um espaço temático, partindo do eixo das regiões brasileiras, enfatizando a fauna pantaneira e a formação da identidade.

O intuito da sala temática é projetar conteúdos diversos para atrair mais atenção e interesse dos participantes, bem como retratar visualmente o assunto e estimular o aprendizado em crianças e adultos, com o objetivo de trazer não apenas conhecimento, mas imersão no assunto a ser aprendido, sendo importante destacar o aluno como protagonista do ensino e da aprendizagem. Isso significa reforçar a noção de que o conhecimento deve ser construído dialogicamente em sala de aula para demonstrar que as práticas de ensino devem estar comprometidas e interligadas. Entende-se que o processo deve levar em conta as representações dos sujeitos sociais participantes do ensino e aprendizagem.

### **Geografia na Praça II (2023)**

A Prefeitura de Corumbá, por meio da Fundação do Meio Ambiente do Pantanal, promoveu a Semana Municipal do Meio Ambiente de quatro a sete de junho de 2023, com o tema “O plástico é reciclável,

Corumbá não”, com diversas atividades voltadas para toda a população. A abertura da Semana Meio Ambiente apresentou barracas temáticas com diversas atividades e projetos de instituições parceiras e o curso de Geografia esteve presente com o projeto de extensão “Geografia na Praça”.

Houve cerca de 25 acadêmicos participantes, sendo na montagem das barracas, divulgação do evento e informação sobre os trabalhos e painéis em exposição, bem como a divulgação do Curso de Geografia. Na feira foi apresentado um jogo da memória com o tema Biomas Brasileiros, parte da prática do trabalho de conclusão de curso das alunas Larissa Tiffany Rodrigues de Oliveira e Dayane Kukieli de Souza sob orientação da Profa. Dra. Ana Carolina Torelli Markezini Faccin. O trabalho conta com ilustrações autorais, a parte de textual e montagens das peças. O Jogo consiste em associar uma figura de bioma a descrição das características desse bioma, formando um par de cartas. As cartas são seis desenhos de biomas e seis cartas descritivas correspondentes a eles.

O podcast “Papo de Jacaré” também esteve presente, sendo uma iniciativa do Laboratório de Dinâmicas Espaciais (LADINE) e apresentado por acadêmicos do curso de Geografia: Thiago Vilalva de Souza, Ismael Vernochi Arruda e Gabriel Abrahão Gomes de Oliveira. Foi criado no formato de produção audiovisual e integra o projeto de extensão “Podcast e canal de vídeo do Laboratório de Dinâmicas de Pesquisas Espaciais (LADINE)”. Durante a feira, alguns participantes foram entrevistados e o conteúdo foi transmitido pelo YouTube, no canal do laboratório. A feira na Praça da Independência serviu como uma vitrine para divulgação dos trabalhos dos alunos e também do curso de Geografia. O contato direto com a população é sempre enriquecedor e contribui para esclarecer e desfazer mitos e *fake news* acerca do que é trabalhado dentro dos muros da universidade.

## Conclusão

A extensão universitária é uma das funções sociais da universidade, voltada para a promoção do desenvolvimento social. Ela incentiva ações que considerem saberes e práticas populares, garantindo valores democráticos em sociedades que primem por direitos iguais, respeito às pessoas e sustentabilidade ambiental. Uma das estratégias estabelecidas por leis, como o Plano Nacional de Educação, é a expansão universitária. Concebida como um movimento interdisciplinar de caráter científico-educacional, inerente ao projeto de cada curso, essa estratégia visa promover a interação entre professores, alunos e comunidade, atribuindo à universidade o compromisso de contribuir para a transformação social.

Enfatizando que, como processo educacional, a extensão universitária proporciona uma comunicação entre o saber e o fazer, por meio da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, para esclarecer o processo de ensino por meio de ações em situações reais (Rios & Caputo, 2019). Assim, este capítulo pretendia cobrir todas as ações de extensão do LADINE no âmbito do curso de Geografia do *Campus* do Pantanal (UFMS) nos últimos anos, com intento de promover cada vez mais ações do tipo, fortalecendo a presença do curso no próprio *Campus* e entre a sociedade local, reforçando as práticas de ensino, pesquisa e extensão para os futuros docentes e educadores desta unidade de ensino superior federal.

## REFERÊNCIAS

DESLANDES, M. S.; ARANTES, Á. R. Extensão Universitária como Meio de Transformação Social e Profissional. **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, p. 179-183, 2017.

FOFONKA, L. Inclusão social e Educação ambiental. **Revista Educação Ambiental em Ação**. v. XIV, n. 52, 2015. Disponível em: <https://www.revista-taea.org/artigo.php?idartigo=2052>. Acesso em 4 set. 2023.

MOURA-FÉ, M. M.; PINHEIRO, M. V. de A.; JACÓ, D. de M.; OLIVEIRA, B. de A. Geoeducação: a educação ambiental aplicada na geoconservação. *In*: SEABRA, Giovanni. **Educação Ambiental & Biogeografia**. Ituiutaba-SP: Barlavento, 2016. p. 829-842.

VALLE, C. E. **Qualidade Ambiental Iso 14000**. 5 ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

# CAPÍTULO 3-ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Élvis Christian Madureira Ramos

## Introdução

Quando pensamos em ensino de geografia e seu contexto, acaba sendo comum deixar de fora dele, um vasto ciclo da educação que implica desafios próprios, que abrangem o currículo, o método de ensino e a própria formação docente. No caso, a discussão de referência aqui é para o ensino de geografia na segunda etapa da Educação Básica (Anos Iniciais) vista na perspectiva de uma alfabetização geográfica.

É uma discussão que se desdobra em duas frentes. A primeira que trata do papel do ensino de geografia nos anos iniciais da vida escolar das crianças. A segunda está atrelada para a prática deste ensino, que envolve o desenvolvimento de propostas, metodologias e aprendizagens básicas e essenciais específicas para essa fase da vida escolar.

Em termos curriculares, as primeiras aprendizagens nas anos iniciais giram fortemente em torno de diversas alfabetizações, como da língua portuguesa, matemática e científica. Essa centralidade é indiscutível, dada a importância em se criar condições básicas para o desenvolvimento intelectual, sensorio-motor, comunicativo e relacional das crianças. A jusante disso, perguntamos: deve existir também uma alfabetização para o entendimento do espaço geográfico?

A resposta positiva para isso, resulta do fato básico que qualquer criança se insere no mundo a partir de uma presença espacial, bem mais que uma localização geográfica. A criança se torna ativa, ao

desenvolver suas capacidades motoras e intelectuais na interação com lugares e na multivisão do mundo.

Isso foi reafirmado, ainda que de forma prescritiva, com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 367) que justamente destacou diversas unidades temáticas e habilidades que giram em torno da relação sujeito e suas interações com o mundo e na relação com outras alfabetizações:

Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios.

Apesar de ainda incipiente, cresce a importância da discussão sobre uma maior revalorização do ensino de geografia nos primeiros anos do ensino fundamental. Aderente a isso, emergem diversas questões, tais como: sobre a atual situação deste ensino nos ambientes formais escolares; como ocorre a formação docente para este ensino, bem como, a indagação sobre como atuam (se é que atuam) as estruturas e ações que no nível das gestões educacionais amparam esse ensino nas escolas.

Além disso, as questões sobre a natureza em si do que seria uma alfabetização geográfica, que abarcam tópicos sobre os tipos de saberes e propostas de situações de aprendizagens voltadas às crianças.

Ao longo deste trabalho, alguns argumentos são enunciados em defesa de uma alfabetização geográfica mais substancial voltada aos anos iniciais. Contudo, o núcleo principal deste trabalho está em elaborar inicialmente um quadro das questões que envolvem o ensino de geografia numa zona de interface interdisciplinar. Acredito, que sem

este quadro, perde-se atenção para os fatores essenciais no desenvolvimento de propostas para esse ensino e para o sucesso de uma alfabetização geográfica.

### **A centralidade do ensino de geografia nas escolas**

As aulas de geografia precisam ser reconsideradas como de importância vital na aprendizagem escolar das crianças. De início, essa afirmação nos obriga a pensar em que se deposita sua validade. Algo que não se resolve simplesmente dizendo frases soltas e altissonantes como: “geografia estuda o mundo e as crianças estão no mundo”. Em realidade, as disciplinas que contemplam a esfera curricular escolar, são parte de uma cultura e ao mesmo tempo de políticas educacionais de Estado. A escola e seu currículo é a base de uma entidade sociocultural que é uma das colunas daquilo que chamamos de nossa civilização.

A geografia está inserida na escola desde a segunda metade do século XIX, quando ela surge como uma política de Estado, tendo em vista, o processo de unificação da Alemanha e da necessidade de unir numa ideia de nação, territórios os fragmentados e beligerantes estados alemães. A geografia como ciência emerge da necessidade de criar uma disciplina para a escola, formar professores e criar um sentido de nação (Vlach,2004)

É interessante que nos períodos de recrudescimento dos nacionalismos, a geografia e a história tem suas proeminências escolares inflacionadas, pois o conteúdo que as corporificam disciplinarmente tratam da formação dos povos, recordam o que somos enquanto povo e território.

A despeito do uso do ensino de geografia para fins geopolíticos ou territoriais, a ciência geográfica foi muito além deste inicial enqua-

dramamento político. Os avanços em termos de conhecimento da Terra, tanto pela geografia como de suas irmãs, como a geologia, geofísica, climatologia, meteorologia, não apenas descortinaram uma imensa palheta de novos conhecimentos sobre o planeta, como são parte dos avanços técnico-científicos, que se relacionam direta e indiretamente com as formas de habitar, controlar e usar o espaço geográfico.

De forma tradicional, a moldura do ensino de geografia era o de espelhar esses conhecimentos nos livros didáticos e estabelecer um currículo com base numa fórmula comum, como de apresentar os estudos da geografia física e humana numa sequência de temas bem-organizados disciplinarmente.

Em realidade, ainda permanece essa fórmula. Mas ela veio a concorrer com outra posição, que emergiu desde os anos de 1990 estribada em uma geografia crítica, e sobretudo, numa perspectiva construtivista ou sociointeracionista, que mais que informar o aluno de uma geografia dada, estava voltada em criar situações de aprendizagens direcionadas para o desenvolvimento cognitivo, ativo e participativo do aluno (Castrogiovanni, 2000).

Em traços muito amplos, atualmente, a educação científica de um ensino de geografia se mescla com a busca de metodologias que não se reduzem a transferência de conhecimento ou um saber técnico, mas na perspectiva freireana de possibilitar que o aluno também desenvolva autonomia em ler o mundo e saber agir nele (Callai, 2011).

Outro aspecto que o ensino de geografia incorpora é a responsabilidade em gerar aprendizagens e convivências na e pelas diferenças culturais, étnicas, émicas, raciais. Em outras palavras, ensinar a viver em um mundo de sociodiversidade. Como destacou Cavalcanti (2005, p. 67) “o desafio da mediação do professor de geografia está em considerar também a escola como um lugar de ‘encontro de culturas”’.

Eis que chegamos aqui em um ponto importante, que é o extenso escopo de atribuições de um ensino de geografia na escola. Com o dever de estar atinado com os avanços tecno-científicos-informacionais (Santos, 2006) e em desenvolver saberes e vivências em meio ao múltiplo. Agora, com base nestes conhecimentos geográficos e experiências espaciais que justificam sua transposição como um saber escolar, como pensar em um ensino de geografia para os Anos Iniciais da Educação Básica?

### **A discussão do ensino de geografia na Educação Básica**

De pronto, a preocupação do ensino de geografia na séries iniciais, denominada atualmente de anos, começou nos anos de 1980 (Vlach, 1996; Marques, 2009), contudo, como apontava Straforini (2002) o que mais se apontou era para com a insuficiente ênfase desta modalidade de ensino. Tanto em decorrência de poucos trabalhos voltados ao tratamento em si destas aprendizagens, como de um diagnóstico preciso do seu desenvolvimento prático nos ambientes escolares da Educação Básica.

Apesar de atualmente encontrarmos mais trabalhos sobre o tema, a discussão em termos qualitativos e quantitativos ainda permanece aquém do que deveria ser o estado da arte. O fato da ausência de uma discussão sistemática e contextual quanto aos rumos do ensino de geografia, nos primeiros anos da vida escolar, em realidade se explica pelo próprio contexto mais global da geografia escolar, que justamente começou a receber tardiamente maiores considerações pedagógicas e epistêmicas.

Foi nos anos de 1980 que emergiram mais pesquisas em torno do ensino de geografia, sobretudo, com os eventos periódicos “Fala

Professor” pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, que reunia diversos pesquisadores e trabalhos em torno das questões levantadas pela geografia escolar. Além disso, houve forte empenho de diversos pesquisadores de ensino de geografia com a alfabetização cartográfica, considerando os processos cognitivos e da sua aprendizagem (Simielli, 1990; Passini, 1994; Le Sann, 1997) o que trouxe discussões mais embasadas em termos teóricos e práticos sobre o ensino de geografia.

A discussão tanto pedagógica quanto estrutural em torno do ensino de geografia nos Anos Iniciais apareceu muito fragmentada e dispersa. E ainda não adquiriu um patamar de debate que faça jus quanto à importância e o tamanho da demanda que esse ensino atenda ou deva atender. Pois estamos fazendo referência para um enorme contingente de crianças e professores envolvidos com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de ser uma discussão que não deva ser marginal, ela implica um rol de questões intrínsecas e extrínsecas ao seu ensino, que precisam ser consideradas num quadro contextual.

A começar das questões extrínsecas, que assim as denomino, pois logram aqueles aspectos que contribuem decisivamente para as condições de efetivação deste ensino. De início, é certo que existe ensino de geografia nos anos iniciais, mas como ele está sendo desenvolvido? Quais problemas são enfrentados pelos professores encarregados destas aprendizagens? Como está inserido no currículo o componente geográfico nas escolas?

Essas são apenas algumas perguntas mais gerais, mas que considero fatores decisivos para se entender em que pé estamos ou qual a distância estamos de um nível mais elevado no tratamento do ensino de geografia para as crianças no ambiente escolar formal.

Dentro destes fatores extrínsecos, paira a questão diagnóstica e avaliativa sobre a formação do professor de geografia. Há uma dubie-

dade central neste tema, que está entre quem deve ou está mais preparado para desenvolver as práticas de ensino com as crianças dos anos iniciais. Professores de geografia formados nas licenciaturas de geografia ou os professores com características multidisciplinares e formados em grande parte nos cursos de Pedagogia?

A natureza dessa questão passa por diversos aspectos curriculares e saberes que contemplam ou deveriam contemplar a formação de ambos os profissionais, tendo em vista os anos iniciais. Entre eles, como equacionar na formação destes professores um ensino dedicado ao saber geográfico nos primeiros anos da Educação Básica e ao mesmo tempo um entendimento com certa profundidade quanto aos processos de desenvolvimentos corporal, sensorial e cognitivo das crianças.

Logo de saída, trago minha experiência de mais de duas décadas de magistério tanto na Educação Básica como o Ensino Superior. Tanto no âmbito com professores de Pedagogia, sob a disciplina das metodologias e conteúdos curriculares de geografia para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais como na formação de professores de geografia, o que se mantém, apesar dos esforços, é um desnível entre essas formações.

De um lado, professores de geografia formados nas licenciaturas que pouco ou nada conhecem do ambiente educativo dos primeiros ciclos da Educação Básica. Uma formação alijada do conhecimento teórico e prático em relação às aprendizagens de geografia para as crianças.

Por outro lado, professores de pedagogia, que precisam não apenas saber conteúdos de geografia, mas pensar o espaço geográfico. Porém têm a imensa carga de compreender também outras disciplinas e ao mesmo tempo atingir certo nível de excelência nelas. São requisitados destes professores uma formação multidisciplinar em que além de se exigir domínios em diversas áreas da educação, também a capaci-

dade de organizar essa multidisciplinaridade no âmbito didático-pedagógico de sala de aula.

Outro problema é quem atua nas suas formações? Não há garantia de que vão desenvolver uma compreensão da geografia escolar a partir de professores nativos da própria ciência geográfica. Isso, pensando que esses professores estejam preparados para desenvolver métodos e saberes em torno de uma alfabetização geográfica. O que parece acontecer com certa frequência, são professores de outras ciências humanas que são encarregados de desempenhar esse papel, como historiadores, sociólogos e até professores de pedagogia que nunca tiveram contato com a geografia como ciência.

De resto, mesmo supondo que sejam regularmente ofertadas a disciplina de fundamentos e metodologia do ensino de geografia nos cursos de pedagogia, a quem deveria estar a cargo este ensino de formação? Quais seriam as estratégias, conteúdos e metodologias deste ensino e o que diferem das licenciaturas em geografia?

No que implica a metodologia de ensino de geografia, minha experiência mostra que a formação do professor de pedagogia não se reduz as estratégias de um ensino científico da geografia. Com efeito, inclui uma virada de posicionamento diante de sua abordagem. Isso porque, uma grande dificuldade é o de desvincular a crença nestes futuros professores, de que a geografia é apenas uma simples coleções de informações.

Uma formação para o ensino de geografia em pedagogia impõe desenvolver com eles metodologias que levem em conta aspectos sensoriais e corporais da criança. Em geral, aprendizagens com uma geografia diferente do que tiveram na escola. Precisam relacionar os saberes geográficos sob múltiplas linguagens e estratégias (lúdica, imagética, musical, cinestésica etc.).

Outro ponto essencial é como esse ensino se realiza regularmente nas escolas de Anos Iniciais. Através de alguns relatos de professoras das séries iniciais, Marques (2009) exemplificou que mesmo quando era presente o ensino de geografia, acabava sendo espremido entre outras alfabetizações tidas como prioritárias.

É difícil ainda dizer, na ausência de pesquisas empíricas, se a questão é mesmo de prioridade no âmbito de planos de ensino, ou talvez, seja da falta de um delineamento mais claro sobre o papel do ensino de geografia e de uma estrutura que do devido suporte aos professores.

Destaco neste sentido, a opacidade que o ensino de geografia para os primeiros ciclos da Educação Básica têm nas próprias políticas educacionais. Além do quase inexistente amparo, como cursos, materiais didáticos e oficinas pedagógicas voltadas a este ensino nas unidades e diretorias de ensino no território nacional.

O que tudo parece é que o ensino de geografia dos primeiros anos da Educação Básica esteja a realizar um voo de longo percurso às cegas, que embora aconteça sob os esforços de inúmeros professores, pouco sabemos sobre os erros e acertos em torno de suas práticas e resultado nas aprendizagens.

### **Alfabetização geográfica**

Afora a lista das questões que denominei de extrínsecas acerca do ensino de geografia nos Anos Iniciais, existem as intrínsecas. Vou assim denominá-las para destacar os processos e situações de aprendizagem que se incorporam em uma alfabetização geográfica na relação aluno-professor. Afinal, não se pode criar situações de aprendizagens para esta etapa de desenvolvimento infantil simplesmente transferindo os conteúdos e métodos dos Anos Finais para os Anos Iniciais.

Uma das diferenças entre o ensino de geografia entre estes ciclos de desenvolvimento e aprendizagem é que enquanto os primeiros focam no processo em que o letramento é essencial, os últimos esse processo já está adiantado e maduro. Justamente nessa diferença inicial que já se destaca a necessidade de uma metodologia diferente e adequada a este estágio de desenvolvimento.

Isso não quer dizer que o ensino de geografia para as crianças não seja parte do alfabetização e letramento. Até porque, o letramento não se reduz aos códigos escritos por si mesmos ou como se ler e escrever fossem processos insulados da realidade. Mas, incluem e se estendem aos elementos básicos que fazem parte do mundo dos sujeitos sociais e são parte de uma formação para o mundo (Freire 1989; Biombo, 2012,)

Neste sentido, uma alfabetização geográfica adquire um caminho mais formativo e menos funcional, uma vez que não se trata de apenas uma transposição didática que converte um conhecimento geográfico em um saber epistêmico para as crianças, mas que também é parte de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual com e para o mundo. É aquilo que Vygotski (1996) atribuiu como estar inserido numa situação social de desenvolvimento, em que criança se relaciona com seu entorno sociocultural, condição inicial e irrepitível para a trajetória da sua formação (Pasqualini, 2009).

Neste norte, o papel do ensino de geografia nas primeiras experiências escolares da criança tanto relaciona conteúdos próprios como precisa trabalhar a situação socioespacial das crianças, que possam começar a entender e mapear seu mundo.

O que significa dizer que não basta um currículo de saberes geográficos adaptados como uma disciplina fragmentada, mas o de formular um visão de alfabetização geográfica que junto com outras discipli-

nas visam uma totalidade formativa, cujas interfaces possam sugerir situações de aprendizagens multifacetadas e em trânsito com o mundo em que se insere e faz sentido para as crianças.

No trabalho de Marques (2005) cujo foco está no que seria um ensino para as crianças em idade escolar na educação básica, se destaca o desenvolvimento da habilidade de decodificar outros signos, além do alfabético, como o visual, o artístico e o espacial. O que predispõe para necessidade de uma alfabetização geográfica capaz de enriquecer as outras alfabetizações. Por sua vez, Almeida *et al* (2020) destaca alguns relatos de professores dos anos iniciais que vinculam o ensino de geografia com a corporeidade da criança e seu entorno espacial.

Tendo em vista apenas esses trabalhos, já temos a ideia de que se deve atentar para a indissociabilidade do processo de desenvolvimento da criança de seu entorno físico e social. Outra ideia é que pensar uma alfabetização geográfica é ir além de uma visão fragmentada ou monodisciplinar da realidade.

O tratamento de uma alfabetização geográfica reforça o argumento de se ampliar as discussões em torno desse tema, que não apenas no âmbito da geografia, mas com outras disciplinas envolvidas com o processo didático-pedagógico dos Anos Iniciais. Essa interface, acredito, ser essencial, pois envolve a necessidade de uma compreensão maior do que representa e como se concretiza na prática ensinar geografia para as crianças, tendo em consideração tanto os aspectos intrínsecos como o extrínsecos.

Isso não quer dizer, que se está perdendo a singularidade do ensino de geografia, mas dotando-o de uma capacidade de dialogar com outras disciplinas. Mas, então, qual seria a contribuição da geografia no desenvolvimento de uma alfabetização geográfica (Pereira, 1995) por exemplo. Em Marques (2009) a alfabetização geográfica se estriba nos

princípios o de localizar, conectar relações, estabelecer escalas, mapear a distribuição, delimitação de espaços (territórios). Essas operações lógicas trabalham em torno de subcategorias do espaço (lugar, território, paisagem, escala) e são elas que dão forma aos saberes geográficos.

Acredito que este ângulo mais epistêmico de ensino de geografia, que podemos resumir como a necessidade da criança aprender a raciocinar o espaço, seja sem dúvida, parte do processo de alfabetização geográfica. Uma transposição da ciência geográfica de modo a reconhecer o mundo da criança sob diferentes linguagens (corporal, visual, gráfica, sonora etc.), ao mesmo tempo que se ajusta as suas potencialidades sensoriais e cognitivas.

Por outro lado, há uma dimensão importante do ensino de geografia, que diz respeito para o ângulo fenomênico. Uma geografia corporal, relacionada ao ver, sentir e vivenciar o espaço. Essa dimensão é inescapável quando aceitamos uma aprendizagem no e para o mundo.

O universo da criança é epistêmico no sentido de descobrir, explorar e representar o espaço, mas é também nas experiências subjetivas da criança, nas suas noções de sentimento, afetividade, convívio com o outro. Bem como, tudo que se realiza com ela e a sua volta em termos da sua psicoesfera espacial, isto é, as impressões, regras, condutas, comportamentos que que constituem o uso e produções do espaço (casa, escola, rua, cidade).

## **Considerações finais**

Destacou-se neste trabalho a importância do ensino de geografia nos Anos Iniciais, porém considerando não apenas seu papel pedagógico como o quadro das implicações intrínsecas e extrínsecas da sua constituição nas primeiros ciclos da Educação Básica.

As implicações extrínsecas equivalem a fatores que cercam o desenvolvimento do ensino de geografia nos Anos Iniciais, como a estrutura de apoio institucional, a formação e capacitação docente para este ensino, o reconhecimento das necessidades materiais para sua plena efetivação didático-pedagógica.

Por sua vez, as implicações intrínsecas se revelam na própria natureza daquilo que seja ideal e necessário em termos de uma alfabetização geográfica em consonância com o desenvolvimento das crianças e não uma simples transferência de conteúdos e metodologias.

Mas, afinal, por onde começar? Meu argumento neste trabalho não foi de desconstruir o que já está posto em termos de uma geografia escolar, cujas temáticas e propostas metodológicas estão em curso, mas problematizar a busca de uma nova visão e adaptação desta geografia com a realidade corporal e do desenvolvimento intelectual a efetivo das crianças, ou seja, uma geografia que atenda os diversos campos de experiência infantil, ajudando-as a explorar os espaços e tempos que fazem parte das suas relações sociais e comunidade.

Certamente, existe um longo caminho para trilhar e muitos problemas a serem discutidos, que vão desde o conteúdo e método das aprendizagens até a questão da formação dos professores. Os trabalhos pioneiros em torno do ensino de geografia para as crianças já apontavam isso, todavia, está mais que tardio, tornar mais analíticas estas discussões, estabelecer um diálogo mais produtivo entre geografia e pedagogia, bem como, a necessidade de uma maior centralidade deste tema no interior da própria geografia escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. A. et al. Ensino de geografia: a contribuição dos professores dos anos iniciais para alfabetização geográfica. *In*. ANTUNES, Aline Ferreira (org.). **Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BIONDO, F. P.. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático Por uma vida melhor e os estudos do (s) letramento (s). **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan. /jun., 2012.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v.2 , n.47, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em 7. nov. 2023.

CASTROGIOVANNI, A.C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LE SANN, J.G. Mapa um instrumento para apreender o mundo. **Revista Geografia & Ensino**, Belo Horizonte, v.6, n.1, p 25-31, mar. 1997.

MARQUES, V M. Alfabetização geográfica: ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. **Dissertação (Mestrado em Geografia)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PASSINI, E.Y. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: ed. Lê, 1994.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. n.14, mar. 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SIMIELLI, M.E. R. **O uso de plantas e mapas na escola de 1º. grau: ênfase para as séries iniciais - Projeto**: o ensino da Cidade de São Paulo, São Paulo, AGB, p. 27-40, 1990.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. **In**: VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

# **CAPÍTULO 4- SABERES E DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Lara Cassiano Pedreira Lopo  
Amanda de Mattos Pereira Mano

## **Introdução**

Destaca-se neste capítulo, uma importante discussão que vem se avolumando no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores: a identidade profissional docente, que trata das autoimagens e imagens sociais acerca do trabalho que o professor desempenha e de sua formação.

Conhecer os elementos que perpassam essas identidades profissionais torna-se importante, não apenas para o diagnóstico e inventário desses constructos, mas sobretudo, para discussões e avanços na formação e carreira dos professores.

Algo a ser considerado, quando falamos de identidades, é o ciclo de vida profissional de professores (Huberman, 1992). Este pesquisador faz a divisão destes momentos tomando como referência os anos de experiência, desta forma tem-se: a fase de entrada na carreira (1 a 3 anos), a fase de estabilização (4 a 6 anos), a fase de diversificação (7 a 25 anos), a fase de distância afetiva ou serenidade (25 a 35 anos) e o momento de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

A fase da entrada na carreira diz respeito ao contato inicial do professor com a situação de sala de aula. Nesse primeiro momento, o

professor passa por um choque de realidade, ou seja, um sentimento de distanciamento entre o que é idealizado e o que é encontrado em sala de aula (Huberman, 1992).

Passado este início, adentra-se à fase de estabilização, na qual o professor vê-se mais seguro e confiante para enfrentar situações inesperadas. Em prosseguimento, a fase de diversificação, marcada pela procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio por parte dos professores. Já a fase de serenidade e distanciamento afetivo é um momento de tranquilidade, menos preocupações e até um certo distanciamento afetivo dos alunos. Já no final da carreira, na fase de desinvestimento, os docentes passam a se desapegarem do trabalho e investirem mais em suas vidas pessoais (Huberman, 1992).

Ao longo deste ciclo de vida profissional, diferentes saberes sustentam a atuação docente. O conjunto destes conhecimentos, que constituem o profissional professor, são denominados de saberes docentes (Nóvoa, 1995; Pimenta, 1996; Tardif, 2002; Gauthier, 2006).

Para Tardif (2002), os saberes docentes podem ser classificados em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles ligados às Ciências da Educação e das epistemologias pedagógicas. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, ou seja, os conteúdos presentes nas disciplinas, como Biologia, Matemática etc. Os saberes curriculares são adquiridos pelos professores ao longo do processo de formação e correspondem aos saberes originados por meio dos programas escolares, que incluem os objetivos, conteúdos e métodos escolhidos pelas instituições educacionais para serem aprendidos e aplicados pelos docentes.

Os saberes experienciais são originados no cotidiano da atividade profissional dos professores e estão ligados às experiências individuais e coletivas, do saber-fazer e de saber-ser. Esses saberes não se originam nas instituições de formação, são adquiridos pelos docentes por meio da execução de suas funções e são incorporados à experiência individual.

Após os saberes experienciais serem construídos no exercício do cotidiano da profissão, todos os demais saberes podem ser ressignificados pelos professores na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, de fato, observamos que cada professor é único. A prática docente é, então, compreendida como um espaço de aprendizagem profissional e um elemento essencial à constituição da identidade docente (Tardif, 2002).

Gauthier (2006) também têm sua classificação quanto aos saberes, sendo eles: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. O autor valida os pontos trazidos por Tardif (2002) e acrescenta alguns elementos, como o saber da ação pedagógica e o saber da tradição pedagógica. O saber da ação pedagógica é um saber específico à classe profissional dos professores e tem origem na relação entre todos os saberes utilizados pelo professor durante o exercício da docência.

Os saberes da tradição pedagógica são os saberes relacionados às representações que cada professor possui, que são construídas antes mesmo dele decidir ser professor, antes de ingressar na formação inicial. Representações da escola, dos alunos, do professor, do ensino, do aprendizado etc. (Gauthier, 2006).

Diante do exposto, podemos afirmar tal qual Tardif (2002), que o saber docente se constitui pela integração de diferentes saberes. Estes

saberes tangenciam a formação de professores de Ciências e Biologia, centrais em nossas pesquisas, uma vez que não basta apenas ensinar o conteúdo de Ciências e/ou Biologia, é preciso priorizar uma formação profissional, complexa e ampla.

Considerando as necessidades e os problemas que constituem as fases iniciais da carreira docente, faz-se necessário refletir sobre os saberes necessários à docência, na perspectiva de apoiar/acompanhar esses profissionais no enfrentamento da complexidade da atividade docente (Costa, 2005).

Diante disso, são apresentados neste texto, resultados de uma pesquisa de Mestrado, que teve por objetivo investigar os saberes docentes de professores de Ciências e/ou Biologia em início de carreira das redes públicas estadual e municipal do interior do Mato Grosso do Sul. Ainda, buscou-se caracterizar as principais dificuldades e desafios enfrentados por esses docentes neste início da docência.

### **Aspectos metodológicos**

O estudo realizado ampara-se na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2011, p. 21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ainda, contou com uma etapa exploratória por meio de um estudo de campo. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. E o estudo de campo busca reunir dados para o aprofundamento das questões propostas (Gil, 2002).

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A entrevista foi elaborada a partir dos conceitos de Saberes

Docentes para Tardif (2002) e teve como objetivo revelar como os professores desenvolvem os saberes docentes no meio acadêmico e nos anos iniciais da carreira e quais as principais dificuldades e desafios enfrentados neste início.

Considerando os trabalhos de Huberman (1992), Garcia (1999) e Gonçalves (2000) esta investigação considerou os primeiros quatro anos de carreira docente como referência para delimitar os participantes da pesquisa, uma vez que se configura como um momento onde o professor passou pela transição de estudante para professor profissional, passou pelo choque de realidade e conheceu a profissão.

Desta maneira, foram participantes das entrevistas<sup>1</sup> realizadas via *Google Meet*, quatro professores iniciantes, de ambos os sexos e formados em uma Instituição Federal no Estado do Mato Grosso do Sul.

Para interpretação e análise das informações obtidas por meio das entrevistas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo seguindo as orientações metodológicas de Bardin (2011), como é possível verificar na sequência.

## **Resultados e discussões**

Apresentaremos as considerações dos docentes sobre ser professor de Ciências e Biologia e seus saberes; bem como a visão dos docentes sobre o início da carreira. Para garantir o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes das seguintes plantas típicas do Pantanal, região em que se deu coleta de dados, são elas: Aroeira, Ipê, Figueira e Aguapé.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

## Considerações dos participantes sobre ser professor de Ciências e Biologia e seus saberes

Para categorização das respostas dos participantes foram feitas as seguintes perguntas: quando você considera que “Apreendeu a ser professor”? Dê exemplos de momentos vivenciados por você durante a docência que demonstrem esses saberes aprendidos; quais saberes você considera mais importantes para o Professor de Ciências e Biologia?; Quais você considera que sejam os maiores desafios enfrentados pelos professores de Ciências e Biologia?

Ipê e Figueira afirmaram que ser professor é um processo, no qual sempre se está em construção e aprendendo todos os dias. Destacam-se os relatos:

*“Eu acredito que eu aprender a ser professor é um processo, né? Mas tudo começou da graduação, do estágio docente, até a questão das substituições que eu fiz também durante a graduação, trabalhos voluntários, curso para vestibular. Acho que foi nesse momento, no momento que eu comecei a ensinar, a passar o meu conhecimento para determinado grupo de alunos. (Figueira).*

*Eu acredito que, como Freire diz, a gente está em constante construção, né? Na verdade, eu aprendo todos os dias a ser professor.” (Ipê).*

Na fala de Figueira “passar o meu conhecimento para determinado grupo de alunos” achamos importante destacar uma ideia que precisa ser superada de que ensinar se resume a passar conhecimento. Segundo Roldão (2007) a função de ensinar é caracterizada pela figura dupla de transitividade e pelo lugar de mediação. Ou seja, o professor é o mediador do conhecimento. Vejamos que a necessidade de superação da mera transmissão de conteúdos é algo bastante discutido no meio educacional e, mesmo assim, esse docente recorre a essa perspectiva.

A formação docente é entendida como um processo contínuo e corrobora-se com Nóvoa (1995) na afirmação de que a formação não se constrói por acumulação de cursos e conhecimento, mas essa formação tem que ser encarada como um processo permanente de reflexão e reconstrução de uma identidade pessoal.

Por outro lado, Aroeira considera que aprendeu a ser professora espelhando-se em professores com quem teve aula ou trabalhou junto, a esse respeito afirma:

*“Todos os professores que eu admiro, tanto colegas quanto que já foram meus professores - eu me espelho muito e acabo roubando algumas práticas, falas, metodológicas e filosofias.” (Aroeira).*

Conforme já dito, os professores também adquirem saberes sobre o que é ser professor durante suas experiências como alunos e, por isso, chegam ao curso de formação inicial sabendo dizer quais foram bons professores. Logo, sabem escolher quais professores se espelham ou não em sua prática docente (Pimenta, 1996).

Com relação aos saberes que os entrevistados consideram mais importantes para o professor de Ciências e Biologia, Aroeira acredita que o professor deve saber ensinar o aluno de uma forma que ele considere interessante aprender, por meio de práticas e metodologias ativas. Vejamos:

*“A gente tem que sair dessa bolha do quadro, do caderno, do questionário, né? E você trazer para a prática, você enxergar o que tem Ciências e Biologia no seu dia a dia, e ao mesmo tempo você tem que mostrar para o aluno que aquilo é uma avaliação.” (Aroeira).*

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores durante o exercício de suas funções e na prática docente. Desta forma, relacionamos os saberes apresentados por Aroeira aos saberes expe-

rienciais (Tardif, 2002), uma vez que na prática docente o professor aprenderá os melhores métodos de ensino e de avaliação para determinada turma. Figueira considera que os saberes pedagógicos (Pimenta, 1996) ou saberes da formação profissional (Tardif, 2002), são os mais importantes, sendo essenciais para a prática docente. A esse respeito afirma:

*“O professor sendo ali orientador, aquele que vai orientar e facilitar o conhecimento, ele não é aquele que só fica passando aula, ele é o ponto de partida para que o aluno possa pensar, refletir e buscar conhecimento em outras fontes também e agregar em sala de aula.” (Figueira).*

Já Aguapé acredita ser o saber disciplinar o mais importante e completa que se faz necessário - buscar estar sempre aprendendo para poder passar para os nossos estudantes. Ou seja, para esse professor, o mais importante é ter domínio do conteúdo a ser ensinado em sala.

Quando questionados sobre os maiores desafios enfrentados pelos professores de Ciências e Biologia, os entrevistados trouxeram questões já conhecidas e denunciadas por aqueles que conhecem o universo escolar, tais como a falta de material adequado, falta de laboratórios, a falta de tempo para preparar as aulas e o tempo limitado delas, bem como a grande carga de trabalho. Vejamos:

*“Acho que para mim é tão apertado o tempo que uma hora atividade, por exemplo para cada quatro aulas. Você tem uma hora atividade somente para preparar tudo isso, é um grande desafio. Que a gente sabe que quem tem 20 horas de carga horária não trabalha somente 20 horas, quem tem 40 horas de carga horária não trabalha somente 40 horas, e sua casa vai ser a extensão da escola.” (Ipê).*

De modo complementar, Aguapé também elencou a falta de estímulo dos alunos como um desafio para os professores, uma vez que os alunos associam Ciências e Biologia a conteúdos difíceis.

Esses desafios são encontrados em diversos estudos sobre a docência, não sendo restrito aos professores de Ciências e Biologia. Segundo Moreira e Rodrigues (2018), a combinação desses desafios enfrentados pelos professores tornou a escola um ambiente estressante e provocador de diversas doenças, o que ocasiona o afastamento e até a desistência da carreira docente.

Chegamos à conclusão de que os participantes consideram que ser professor é um processo contínuo e que toda história de vida influencia nesse processo. Com relação aos saberes docentes mais importantes para o professor que trabalha nas disciplinas de Ciências e Biologia na Educação Básica, percebemos que os professores possuem opiniões diversas, pautadas, sobretudo, em suas experiências deste início da prática docente. Cada professor entrevistado considera um tipo de saberes como mais importante, sendo eles os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Igualmente, os desafios enfrentados por esses professores também são distintos e estão relacionados a falta de material adequado, a grande carga de trabalho, falta de estímulo dos alunos e ao choque com a realidade.

### **A visão dos docentes sobre o início da carreira**

Para melhor compreensão do momento inicial de carreira dos participantes foram feitos os seguintes questionamentos: que saberes docentes você considera que foram mais importantes para o início da sua carreira docente? Por quê? Quais você considera que tenham sido suas maiores dificuldades nos primeiros anos de sua carreira na docência? Por quê? Dê exemplos de momentos vivenciados por você.

A respeito de quais os saberes que consideram mais importantes para o início da carreira docente, Aroeira considera que os saberes

aprendidos durante a graduação, tais como a questão burocrática de documentos e saber trazer a realidade do aluno para a sala de aula, foram os que mais a auxiliaram no início da carreira. Acreditamos que os saberes relatados por Aroeira são os saberes da formação profissional (Tardif, 2002), que são transmitidos aos professores durante a graduação.

Para Figueira e Ipê, os saberes experienciais – produzidos por meio da vivência de diversas situações no meio escolar e incorporados à experiência individual - foram os mais importantes. Figueira relata que teve mais dificuldades nas primeiras aulas, mas com o tempo aprendeu a se organizar para planejar melhor seus conteúdos. Para Ipê, o mais importante para o início da carreira foi entender a realidade e a cultura dos alunos.

Para Aguapé, as experiências durante a graduação e durante o exercício da docência foram de grande importância. Vejamos o relato:

*“A experiência, tanto dentro da graduação com as disciplinas quanto fora, elas são surreais. A experiência que vai nos moldar, então, eu tive boas experiências, e as experiências dentro da graduação em relação as disciplinas, aos saberes docentes que eu tive, serviram de espelho para eu adotar algumas experiências que eu vivi na graduação, quanto para também eu abandonar aquelas que eu achava que não condiziam com o meu fazer docente e com a prática aqui fora para repassar para os meus alunos, né? Então, a partir dessas experiências eu busquei novos caminhos.”*  
(Aguapé).

Com relação aos desafios e dificuldades enfrentados no início da carreira docente, Ipê e Figueira consideram que a relação entre professor e alunos foi um dos principais desafios encontrados, conforme tem-se:

*[...] quando eu comecei a dar menos importância a manter a autoridade acima de tudo, quando deixei mais fluido*

*isso começou a me afetar menos, porque aquele aluno que realmente não queria saber de nada, né? Eu não tenho total responsabilidade por aquilo, eu faço o que está ao meu alcance.”(Ipê).*

*“A questão do domínio de turma. No começo eu ficava bem desesperada, depois você vai pegando jeito, jeito de falar... Claro tudo é desafio. A questão do domínio de turma, para mim, foi um grande desafio, mas depois eu consegui.”(Figueira).*

O início da carreira docente é um momento onde o professor se depara com diversas situações para as quais ele não encontra suporte nos conteúdos estudados durante a graduação, o que gera insegurança e a sensação de que não tem capacidade de dominar elementos simples da profissão, como a organização de sala de aula.

Aguapé e Aroeira relatam que a falta de acolhimento de outros professores dificulta a entrada na docência, segundo eles:

*“Por parte de alguns colegas de trabalho a gente tem uma falta de consideração, digamos assim, porque alguns professores não te apoiam, veem que você é novato e acabam te desestimulando, por exemplo, a desenvolver projetos.”(Aguapé).*

*“As dificuldades que encontrei foram de não ter apoio (de outros professores e de coordenação), de ficar “boiando” em algumas coisas, foi porque eu acho, eu associo muito há questão de não ser trabalhado a nossa imposição, a nossa autoconfiança durante a graduação.”(Aroeira).*

Sodré (2018) afirma que a solidão e o isolamento são umas das principais causas do mal-estar docente. Segundo a autora, os professo-

res iniciantes não são bem recebidos e acolhidos pelos outros professores, o que acentua ainda mais as dificuldades do início da carreira. O acolhimento e suporte dos professores iniciantes por parte de outros professores e de toda equipe escolar poderia, além de facilitar o início da carreira docente, motivar os professores a permanecerem na profissão.

Dessa maneira, ao longo dos relatos, sistematicamente, pode-se apresentar que os professores participantes desta pesquisa consideram os saberes pedagógicos e os saberes experienciais como importantes para o início da carreira. As entrevistas também mostram que os professores iniciantes utilizam os saberes aprendidos durante a graduação como base para sua prática, mas aperfeiçoam esses saberes durante o exercício da profissão, pois não se sentem, preparados ao adentrar uma sala de aula, e preparados para as diversas situações que encontram no dia a dia. Com relação aos desafios encontrados no início da carreira, resumem-se à falta de prática em sala de aula, ou seja, os saberes aprendidos durante a graduação não são suficientes para preparar esses professores para a realidade escolar.

### **Considerações finais**

As proposições dos professores iniciantes participantes da pesquisa, permitiram a compreensão acerca dos saberes docentes considerados, neste momento, mais importantes para a prática docente, bem como as dificuldades que esses professores possuem, os problemas que têm de enfrentar nos primeiros anos de carreira e o tipo de apoio e acompanhamento de que necessitam. Sobremodo possibilitaram também evidenciar as fragilidades da formação docente em Ciências da Natureza, uma vez que os professores destas áreas não se sentem preparados neste início de atuação, para todas as demandas do trabalho docente.

Os professores iniciantes participantes revelaram que passam por diversos desafios no início da docência, como a falta de autoconfiança, a dificuldade ao conduzir os estudantes ao aprendizado e ao que consideram como falta de domínio de sala. Os resultados também confirmaram outros resultados de pesquisas empíricas sobre a carreira docente, ao demonstrar que os professores iniciam a carreira sem um apoio e/ou acompanhamento, seja de instituições ou de outros professores, dificultando a entrada na docência e a adaptação profissional. Além de enfrentarem outros desafios, como a falta de infraestrutura nas escolas para a organização das aulas, a falta de laboratórios e materiais adequados para a área, somado a grande carga de trabalho.

Nessa perspectiva, a pesquisa aponta a necessidade de investimento público em melhores salários e condições de trabalho, reformulação de cursos de formação inicial e continuada e melhora significativa nos planos de carreira dos professores.

Reconhece-se a necessidade de continuidade nos estudos sobre os saberes docentes e professores iniciantes, principalmente de Ciências e Biologia, pois é um tema complexo, questionamos, por exemplo, se em outras regiões do país, o grupo de professores iniciantes reconhece os mesmos saberes e desafios aqui levantados? Abrem-se investigações.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.
- COSTA, K. L. C. de A. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior**: um estudo na universidade federal de Pernambuco. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Editora Porto, Porto, 1999.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 18-30.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, Porto Editoras, Porto, v. 2, 1992. p. 31-61.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007.

SODRÉ, D. O. R. **Solidão docente em contradição com o trabalho coletivo**: um estudo a partir dos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF. 60 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2002.

# **CAPÍTULO 5 -SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO E UNIVERSIDADE: PARCERIA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A DOCÊNCIA NA CLASSE HOSPITALAR**

Paola Ribeiro da Silva  
Aline de Novaes Conceição

## **Introdução**

A universalização do direito à educação é um objetivo crucial para garantir que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades educacionais, independentemente de suas circunstâncias. Nesse sentido, as diferenças são consideradas como inerentes a pessoa humana e a educação como direito subjetivo que precisa considerar as necessidades educacionais específicas de cada educando, sejam temporárias ou permanentes.

Nesse âmbito, há uma parcela significativa de educandos que, devido à tratamentos médicos em hospitais e ambulatórios, encontram-se impossibilitados de frequentarem às escolas regulares. A fim de atender às necessidades educacionais desses estudantes, iniciou-se o funcionamento da Classe Hospitalar, que visa proporcionar um ambiente de aprendizado adequado mesmo durante a hospitalização.

A Classe Hospitalar é caracterizada como um

[...] atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (Brasil, 2002, p. 13).

A Classe Hospitalar pode ser frequentada por pacientes que estejam em internação por tempo prolongado, como explicitado na legislação a seguir, ao ser enfatizado que é assegurado:

[...] atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 2018, p. 1).

Tanto no estado de Mato Grosso do Sul, como no estado de São Paulo, essa internação prolongada abrange mais que 15 dias, como é possível verificar com o trecho a seguir “[...] fica assegurado, pelo tempo que for necessário, o atendimento educacional especializado ao aluno cujo período de internação para o tratamento, a que se refere o caput deste artigo, seja superior a 15 (quinze) dias” (São Paulo, 2016, [p. 1]).

Vale destacar que:

[...] o educando ao ser hospitalizado, está tendo um tratamento de saúde que [...] não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais (Brasil, 2002, p. 10).

Desse modo, é indispensável que o professor que trabalha na Classe Hospitalar seja formado para compreender as principais necessidades dos educandos, pois exige um trabalho diferenciado do realizado no ensino regular.

Nesse sentido, é necessário que seja considerada a natureza multidisciplinar do conhecimento, para que os professores possam lidar efetivamente com a diversidade humana, identificando as necessidades educacionais específicas de cada educando e transformando os efeitos negativos da hospitalização em oportunidades de aprendizagem significativa.

A partir dessa constatação, problematizaram-se: no âmbito da formação contínua docente para o trabalho na Classe Hospitalar, a parceria com a universidade é significativa?

Assim, o objetivo do estudo cujos resultados estão apresentados neste capítulo de livro, consiste em: identificar percepções de docentes que trabalham em Classe Hospitalar, sobre a participação deles em momentos de formação contínua realizada com a parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e uma universidade.

Para isso, foi realizado um estudo de caso, com pesquisa qualitativa. Segundo Gil (2017) o estudo caso explora uma situação real, preservando o caráter unitário do objeto e “[...] nas pesquisas quantitativas os resultados são apresentados em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais”. (Gil, 2017, p. 34).

Nesse âmbito, a pesquisa foi realizada a partir da participação de uma das autoras do texto em momentos de formação contínua ofertadas para docentes vinculados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que atuam em Classe Hospitalar<sup>2</sup> que além da graduação em

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Pedagogia, esses docentes também fizeram especializações ou em Educação Especial, ou em Psicopedagogia, ou em Psicomotricidade.

Esses momentos de formação contínua, consistiram em três modalidades, a saber: 1) curso gratuito de extensão universitária sobre Pedagogia Hospitalar, com duração de 120 horas, oferecido por uma Universidade Federal Pública do estado de São Paulo no período de um ano, uma vez por semana, especificamente às segundas-feiras, das 13 às 17 horas, realizado em um espaço cedido pela universidade; 2) orientações técnicas fornecidas pela Diretoria de Ensino do estado em questão, com oito horas de duração, oferecido duas vezes ao ano, no horário das 8h às 12h, realizadas no espaço cedido pela Diretoria de Ensino, em que os docentes que atuavam na Classe Hospitalar estavam vinculados; 3) Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ministrada uma vez na semana, na escola em que o (a) professor (a) da Classe Hospitalar estava vinculado. A ATPC é conduzida pela professora coordenadora com demais professores da escola, apresentando temáticas relacionadas com as necessidades educativas.

Após a participação nos momentos mencionados, os participantes receberam convite e envio de formulário elaborado pelas autoras deste capítulo. Dos 50 participantes, sete aceitaram o convite e responderam ao formulário composto das seguintes questões:

1-A participação no curso de extensão universitária ofertado pela Universidade Federal Pública, sobre Pedagogia Hospitalar, contribuiu para a sua formação enquanto docente de Classe Hospitalar? Caso tenha respondido sim, dê exemplos de mudanças nas suas práticas e formação. Caso tenha respondido não, mencione o (s) motivo (s) e acrescente sugestões.

2-As orientações técnicas fornecidas pela Diretoria de Ensino juntamente com o curso de extensão universitária em questão,

contribuíram para a sua formação enquanto docente de Classe Hospitalar? Caso tenha respondido sim, dê exemplos de mudanças nas suas práticas e formação. Caso tenha respondido não, mencione o (s) motivo (s) e acrescente sugestões.

3-As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) juntamente com o curso de extensão universitária em questão, contribuíram para a sua formação enquanto docente de Classe Hospitalar? Caso tenha respondido sim, dê exemplos de mudanças nas suas práticas e formação. Caso tenha respondido não, mencione o (s) motivo (s) e acrescente sugestões.

4-Você considera importante a parceria da Secretaria da Educação com a universidade na busca da formação docente para o trabalho na Classe Hospitalar? Por quê?

A análise dos dados foi realizada a partir da utilização do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Nesse âmbito, a seguir, serão apresentados trechos das respostas dos docentes que atuam em Classe Hospitalar e participaram das formações mencionadas.

### **A formação contínua dos docentes de Classe Hospitalar: percepções sobre a parceria da Secretaria da Educação com uma universidade**

Um professor é constituído da formação inicial que ocorre em âmbito de graduação e posteriormente da formação contínua que ocorre na relação com a docência e não se finaliza, pois é contínua, percorrendo toda carreira docente, como menciona Nóvoa (1995) ao defender que deve ser um processo permanente e por isso contínuo.

Com as respostas do formulário enviado aos participantes dos momentos de formação contínua mencionados, foi possível verificar a relevância da participação no curso de extensão para o aprimoramento do trabalho pedagógico dos professores da Classe Hospitalar. Os dados revelaram que a formação contínua teve um impacto positivo e significativo nas práticas educacionais dos professores, proporcionando benefícios tanto para os docentes quanto para os educandos hospitalizados.

Dentre esses benefícios, um dos resultados identificados foi o aprofundamento dos conhecimentos específicos relacionados à Pedagogia Hospitalar. Os professores relataram que o Curso de Extensão ofereceu informações e conteúdos relevantes, auxiliando-os a compreenderem melhor as necessidades educacionais dos educandos hospitalizados. Isso permitiu que desenvolvessem estratégias de intervenção mais precisas, adequadas ao contexto de saúde e às limitações enfrentadas pelos educandos. Como é possível visualizar com o trecho a seguir:

*“Além de minha atuação como pedagoga, também sou psicopedagoga. Essa formação complementar foi fundamental para compreender as demandas educacionais dos alunos hospitalizados e oferecer um suporte adequado ao seu desenvolvimento acadêmico e emocional.” – Psicopedagoga.*

Constata-se que a participante compreende a necessidade de ofertar para além dos conteúdos curriculares o “suporte emocional”, por se tratar de uma situação específica que muitas vezes envolve uma situação de momento de fragilidade do educando e da família. Segundo Zombini *et al.* (2012, p. 75) “[...] a classe hospitalar é um espaço permissível à liberação e ao compartilhamento de sentimentos, fazendo a criança hospitalizada sentir-se acolhida e compreendida, promovendo, assim, um ajustamento emocional que favorece a adaptação ao meio hospitalar”.

Um dos principais benefícios mencionados pelos participantes sobre a participação deles foi a ampliação das possibilidades didáticas na atuação profissional. Considerando o apontamento de que o curso proporcionou novas perspectivas e abordagens, permitindo que eles, os docentes, enxergassem a educação no contexto hospitalar de forma mais abrangente e adaptada às necessidades dos educandos.

*“Sim, efetivamente contribuiu para minha formação e atuação. Antes deste curso de extensão Universitária ofertado pela Universidade Federal pública, não tive nenhuma formação nesta área, apenas formação em educação especial. Este curso me proporcionou conhecer outros profissionais atuantes em ambientes hospitalares, bem como conhecimentos legais, trabalhos acadêmicos, atuação, estratégias, etc., abriu um ‘leque’ de oportunidades” – Pedagoga Hospitalar.*

Constata-se que mesmo atuando em Classe Hospitalar, a participante não tinha formação específica para esse trabalho, além disso, é destacado a possibilidade de conhecer outros profissionais, vínculos que podem ser formativos e se estenderem para além dos momentos do curso. Nóvoa (1995, p. 25) aponta que a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e do formando”.

O curso também desempenhou um papel fundamental no fortalecimento das habilidades dos professores como mediadores no processo de aprendizagem. Os participantes destacaram que o conhecimento adquirido no curso de extensão lhes proporcionou subsídios para atuarem como facilitadores, permitindo que os educandos desenvolvessem maior autonomia na construção do seu próprio conhecimento. Essa abordagem centrada no educando e no seu processo de aprendizagem significativa contribuiu para que os estudantes hospitalizados se sentissem mais engajados e empoderados em relação aos seus estudos.

A ênfase na importância do “luto em vida” com a prática fundamental no trabalho com educandos acometidos por doenças crônicas na Classe Hospitalar também foi mencionada, ressaltando a sensibilidade e o cuidado necessário ao lidar com situações desafiadoras. O curso permitiu aos participantes um melhor entendimento dos educandos em situações de dor e respeito ao espaço deles durante o processo de aprendizagem, como é possível visualizar com o trecho a seguir:

*“[...] o luto em vida é uma prática fundamental para atuação com alunos acometidos por doenças crônicas estudando na Classe Hospitalar.” – Pedagoga Hospitalar.*

Outro aspecto destacado, foi a abordagem de temas relacionados às principais patologias e como o atendimento pedagógico pode beneficiar os educandos/pacientes. Para isso, tiveram aulas com médicos especialistas que proporcionaram um conhecimento mais aprofundado sobre as doenças e a intersecção entre a saúde e a educação, sobre isso um participante relatou:

*“[...] o curso contribuiu com o meu aprendizado, sendo uma equipe de profissionais bem qualificados que apresentou diversos temas importantes para a profissão do pedagogo hospitalar. Exemplo: temas sobre doenças crônicas, como entender o aluno com dor e como respeitar o espaço dele nesse momento.” – Pedagoga Hospitalar.*

É importante ressaltar que o curso de extensão não apenas impactou o trabalho individual dos professores, mas também trouxe benefícios para a equipe pedagógica como um todo. A troca de experiências e a reflexão conjunta sobre as práticas educacionais na Classe Hospitalar foram elementos enriquecedores para a formação contínua. Os professores relataram que as discussões e atividades desenvolvidas durante o curso, estimularam o compartilhamento de boas práticas e a busca por soluções inovadoras, fortalecendo o trabalho coletivo e a construção de conhecimento colaborativo.

Ademais, com base nas respostas dos participantes, foi possível constatar que as Orientações Técnicas fornecidas pela Diretoria de Ensino, juntamente com o curso de extensão, desempenharam um papel relevante na formação dos docentes de Classe Hospitalar. Os exemplos citados pelos participantes ilustram como essas orientações influenciaram suas práticas e formação:

*“As orientações técnicas em conjunto com o curso, contribuíram sim para minha formação. Pude comparar minha atuação, podendo concordar, corrigir ou melhorar as práticas.” – Pedagoga Hospitalar.*

A troca de informações e discussões promovidas pelas orientações técnicas foram destacadas como contribuições significativas para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto hospitalar. Os professores valorizaram a oportunidade de compararem suas atuações com as diretrizes fornecidas pela Diretoria de Ensino, permitindo que concordassem, corrigissem ou melhorassem suas práticas, como é possível verificar com o trecho a seguir:

*“As orientações técnicas são de grande relevância na formação em serviço dos professores e profissionais da área. A troca e as discussões contribuem muito para as melhores práticas pedagógicas no contexto hospitalar.” – Psicopedagoga.*

Garcia (1995) aponta a importância da formação docente ser uma formação que possibilite a reflexão sobre a prática, repensando as abordagens teóricas e as próprias atitudes. Os resultados obtidos a partir do formulário, demonstram a importância da formação contínua na Classe Hospitalar e a relevância do estabelecimento de parcerias entre a Secretaria da Educação do Estado e as universidades. Por meio dessas parcerias, é possível oferecer programas formativos que atendam às necessidades específicas dos professores, permitindo que adquiram conhecimentos atualizados, desenvolvam habilidades pedagógicas e promovam uma educação de qualidade para os educandos hospitalizados.

No entanto, algumas respostas apontaram para a falta de uma formação ou conteúdo específico por parte das orientações técnicas, assim como a ausência de profissionais com formação em Pedagogia Hospitalar e atuação nesse contexto, o que pode ser um desafio a ser enfrentado. Sugerir uma maior formação dos profissionais responsáveis pelas orientações técnicas, bem como a inclusão de especialistas em Pedagogia Hospitalar nas equipes de formação, pode ser uma maneira de superar essa limitação e fornecer orientações mais adequadas e efetivas para os docentes de Classe Hospitalar. A seguir, é destacado um trecho sobre essa problematização:

*“As orientações técnicas são os professores que levam para as atividades desenvolvidas no semestre para ser apresentadas, não recebemos uma formação ou conteúdo por parte da orientação e são administradas por pessoas que não tem formação em Pedagogia Hospitalar ou atuação nesse contexto.” – Pedagoga Hospitalar.*

Prosseguindo, com base nas respostas dos participantes da pesquisa, foi possível verificar a influência das ATPCs juntamente com o curso de extensão na formação dos docentes de Classe Hospitalar. Alguns participantes destacaram as contribuições positivas dessas atividades, enquanto outros expressaram ressalvas ou sugestões de melhoria.

Os participantes que destacaram as contribuições positivas, ressaltaram a importância das trocas de experiências e conhecimentos durante as ATPCs, como é possível constatar a seguir:

*“O ATPC também representa espaço importante de estudo e oportunidades de aprofundamento do fazer pedagógico com os seus pares de atuação. A Classe Hospitalar é vinculada a Escola Regular e assim os professores devem participar integralmente dos encontros e atividades de formação da Escola.” – Psicopedagoga.*

Esses encontros foram relatados como oportunidades valiosas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, enriquecimento da formação profissional, ampliação do repertório de recursos e estratégias utilizadas.

Por outro lado, alguns participantes expressaram preocupações sobre a relevância das ATPCs realizadas em conjunto com os professores e coordenadores da escola vinculadora. Eles argumentaram que os temas abordados nessas ocasiões nem sempre se aplicam diretamente à realidade da Classe Hospitalar, o que pode limitar o benefício dessas atividades para a formação dos docentes. Sugeriram que as ATPCs da Classe Hospitalar ocorressem exclusivamente com os profissionais envolvidos nesse contexto, para que os temas abordados estejam mais alinhados com suas necessidades específicas, como se constata a seguir:

*“[...] eu acho que o ATPC da Classe Hospitalar deveria acontecer dentro do hospital apenas com os professores e coordenadores da Classe Hospitalar e não junto com os professores e coordenadores da escola regular porque os temas abordados nos ATPCs da escola regular na maioria das vezes estão fora da realidade de uma classe hospitalar.”*  
– Pedagoga Hospitalar.

Foi observado também que um participante considerou que o contexto do atendimento hospitalar apresenta especificidades únicas que não são totalmente compreendidas pelas ATPCs. Essa percepção destaca a importância de adaptar as atividades de formação para atender as particularidades da Classe Hospitalar e garantir que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas e relevantes, considerando que como afirmado por Nóvoa (1995, p. 28) a formação “[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Dessa forma, é sugerido que sejam realizadas reflexões e ajustes nas ATPCs, considerando a temática e a abordagem pedagógica direcionada à Classe Hospitalar. Além disso, é importante promover espaços exclusivos de formação para os profissionais da Classe Hospitalar, de modo a abordarem questões específicas e compartilharem experiências que estejam mais alinhadas com sua atuação. Isso permitirá um melhor aproveitamento das atividades de formação e uma maior relevância na prática docente da Classe Hospitalar.

A parceria entre a Secretaria da Educação e a Universidade é considerada importante na busca da formação docente para o trabalho na Classe Hospitalar. As respostas dos participantes destacaram diversos motivos para essa importância, a seguir há um exemplo:

*“Muito importante. A parceria só fortalece o trabalho realizado e a criação de novas classes hospitalares.” – Psicopedagoga.*

Assim, é considerado que a parceria fortalece o trabalho. A troca de informações, recursos e apoio entre a Secretaria da Educação e a Universidade é fundamental para auxiliar o trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto.

Além disso, foi considerado que a formação docente contínua é essencial na área da Educação, sendo responsabilidade do poder público fornecer essa formação aos profissionais vinculados. Dessa forma, a parceria entre a Secretaria da Educação e a universidade pode garantir o acesso a oportunidades de formação, reconhecendo a importância do trabalho realizado na Classe Hospitalar, como mencionado nos trechos a seguir:

*“O professor que atua em no contexto hospitalar está em constante formação, cada aluno é um novo desafio, não pode parar de buscar novos conhecimentos.” – Pedagoga Hospitalar.*

*“Como Pedagoga Hospitalar, atuo há 15 anos [...], oferecendo suporte educacional aos alunos internados. É uma experiência enriquecedora lidar com a diversidade de situações de saúde e adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno.” – Pedagoga Hospitalar.*

Destaca-se que os professores que atuam na Classe Hospitalar precisam estar em constante formação, devido à singularidade de cada educando e aos desafios que surgem no ambiente hospitalar. As formações contínuas, possibilitam que esses profissionais busquem novos conhecimentos e se atualizem constantemente para melhor atenderem às necessidades educacionais dos educandos hospitalizados, compreendendo que estar em formação “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Constata-se que há desafios no trabalho como professor da Classe Hospitalar. Dentre as principais dificuldades localizadas e relatadas no formulário pelos profissionais que atuam na Classe Hospitalar há: poucas Classes Hospitalares; lidar com o luto pela perda do educando hospitalizado; falta de reconhecimento do trabalho; falta de divulgação da Pedagogia Hospitalar; falta de familiaridade de educadores das escolas regulares com o trabalho na Classe Hospitalar; isolamento profissional (pois em alguns municípios e/ou regiões há apenas um docente que atua em hospital, o que dificulta as trocas e interações com outros profissionais da área); tratamentos invasivos que pode acarretar em falta de disposição dos educandos, falta de suporte e falta de formação adequada

Essas dificuldades evidenciam a complexidade e as demandas específicas do trabalho na Classe Hospitalar, ressaltando a importância de fornecer suporte adequado, promover a formação contínua e fortalecer as redes de apoio entre os profissionais que atuam nesse contexto.

## **Considerações finais**

Os resultados apresentados neste texto, demonstram a importância da formação contínua e a relevância do estabelecimento de parcerias entre a Secretaria da Educação do Estado e as universidades. Por meio dessas parcerias, é possível oferecer programas formativos que atendam às necessidades específicas dos professores, permitindo que adquiram conhecimentos atualizados, desenvolvam habilidades pedagógicas e promovam uma educação de qualidade para os educandos hospitalizados.

A participação docente no curso de extensão mostrou-se especialmente benéfica para o aprimoramento do trabalho pedagógico na Classe Hospitalar, fornecendo conhecimentos específicos e permitindo a construção de estratégias de intervenção mais precisas. Além disso, o curso proporcionou aos professores subsídios para atuarem como mediadores no processo de aprendizagem, oferecendo aos educandos maior autonomia na construção de seu próprio conhecimento, independentemente de sua situação de saúde.

As parcerias inter e intra institucionais emergem como mecanismos essenciais na promoção substancial da formação contínua para os profissionais que atuam nas Classes Hospitalares. A colaboração entre diferentes instituições e setores possibilita o compartilhamento de conhecimentos, recursos e experiências, fortalecendo assim o trabalho realizado pelos professores e ampliando o impacto positivo na educação desses educandos.

Diante do exposto, destaca-se que se torna necessário a elaboração um programa abrangente de formação contínua que possibilite que os professores compreendam os objetivos da Classe Hospitalar, bem como identifiquem e atendam às necessidades pedagógicas e educacionais dos educandos, sem perder de vista a reintegração desses estudantes em suas escolas de origem.

Por fim, espera-se que o estudo apresentado neste capítulo de livro, possa contribuir com o desenvolvimento de estratégias de formação contínua para os professores que atuam em Classes Hospitalares, por meio do estabelecimento de parcerias.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº. 13.716 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm). Acesso em 8 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:**

estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-75.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

SÃO PAULO. Resolução SE 71 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar e dá providências correlatas**. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71\\_16.HTM?Time=04/07/2023%2011:22:11](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_16.HTM?Time=04/07/2023%2011:22:11). Acesso em 4 jul. 2023.

ZOMBINI, E.V. et al. Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS, **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1, p. 71-86, mar./jun.2012.

# **CAPÍTULO 6- PESQUISAS EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Jeanny Monteiro Urquiza  
Francisca Dias Duarte Sabljak  
Larissa Taynara dos Santos Brandão

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) se constituem como um fenômeno no qual o seu grupo demonstra desempenho superior quando equiparado aos pares que têm a mesma idade e origem socioeconômica. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o potencial elevado dessas pessoas pode se expressar isolada ou combinadamente nas seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, de modo a estar presente em quaisquer campos do conhecimento e de produção da humanidade. Junto à capacidade acima da média destacável, o público com comportamentos superdotados também apresenta criatividade e comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2002); traços que se inter-relacionam no desenvolvimento para que um elevado nível de produtividade se manifeste no(s) domínio(s) relativo(s) ao seu interesse.

Virgolim (2019), ao refletir sobre a manifestação do potencial superior, igualmente discute a existência de dois tipos comuns de superdotação: a acadêmica, cuja identificação é realizada facilmente nas instituições escolares por se relacionar às áreas que podem ser aferidas por testes e demais instrumentos de avaliação do conhecimento e, por outro ângulo, tem-se a superdotação criativo-produtiva, na qual os in-

divíduos apresentam produtos tão autênticos e originais que não podem ser avaliados numericamente ou serem medidos por testagens psicométricas. A diversidade de comportamentos superdotados assevera a multidimensionalidade desse fenômeno, pois além de se apresentar em diversas áreas e pressupor a existência de diferentes potenciais que dizem respeito às capacidades elevadas, as AH/SD também não dependem de aspectos socioeconômicos para existirem, o que garante a sua presença em várias camadas e grupos sociais (Virgolim, 2019).

No cenário escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) registra, no âmbito político-educacional, o pertencimento de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) ao público da Educação Especial, garantindo-lhes efetivamente o direito de ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tantas outras adequações curriculares, metodológicas e organizacionais; a fim de que as suas especificidades sejam respeitadas. A despeito disso, muitos trabalhos que estudam o tema (Martins; Pedro; Ogeda, 2016; Pedro; Ogeda; Chacon, 2017; Marques; Costa, 2018; Rangni, 2019; Martins, 2020) são unânimes ao pontuar que os(as) discentes com AH/SD necessitam de maiores oportunidades educacionais, de forma que as suas capacidades sejam aprimoradas e as suas necessidades atendidas. E, para atendê-los(as) pedagogicamente, é essencial que as instituições escolares pressuponham uma série de estratégias, tais como a aceleração escolar (cujo objetivo é o de possibilitar que essa população estudantil cumpra, em condições temporais menores, o currículo); o enriquecimento curricular (propostas de aprimoramento às capacidades que tem, como ponto de partida, os interesses, expressões e estilos de aprendizagem do grupo com AH/SD) e as adequações metodológicas voltadas à estimulação de potenciais.

Ainda que o campo legal e a literatura especializada registrem avanços significativos quanto à educação de estudantes com capacida-

des elevadas, diametralmente, existem vultosos fatores que dificultam a efetivação de seus direitos no cenário escolar: a) os mitos, que figuram nas representações conceituais da sociedade a respeito das AH/SD e de sua população, para a qual é reforçada a crença de que não se deve atribuir atenção educacional às suas necessidades por seu desempenho escolar colocar-se, frequentemente, acima da média de seus demais pares etários (Martins, 2020); b) a escassez de políticas e investimentos públicos compromissados com a identificação e o atendimento dessa parcela populacional no contexto escolar (Pérez, 2003), que muito desfavorece o desenvolvimento de seus potenciais e c) a falta de clareza conceitual acerca das AH/SD, isso porque esse constructo é polissêmico, ou seja, fortemente assinalado por diferentes termos e expressões que dificultam ainda mais o seu entendimento (Pérez, 2003). A conjunção de todas essas situações reforça, acima de tudo, as concepções míticas sobre o grupo com AH/SD e corrobora o panorama de negligência às suas capacidades.

Na contracorrente dessa realidade, esta pesquisa defende a importância de atribuirmos atenção educacional às demandas formativas do público com comportamentos superdotados, a fim de que essas pessoas encontrem oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de seus potenciais. Considerando essa premissa, o presente trabalho se propôs, objetivamente, a analisar pesquisas acadêmicas que adotaram, como escopo, a discussão das AH/SD no Estado de Mato Grosso do Sul. Acredita-se que a produção científica sul-mato-grossense pode revelar o cenário de inclusão da parcela estudantil com AH/SD no referido Estado, além de evidenciar as possíveis práticas desenvolvidas referentes ao atendimento desse grupo.

À luz do objetivo proposto, efetivou-se o trabalho de revisão de literatura acerca da abordagem das AH/SD no Estado de Mato Grosso do Sul. Cumpre evidenciar que estudos dessa natureza são vitais para

qualquer processo de investigação, pois revelam o que está sendo produzido academicamente sobre determinado tema, as problemáticas que o marcam e as contribuições das últimas pesquisas para o campo investigado, o que resulta numa análise bibliográfica minuciosa (Bento, 2002).

Com base no exposto, consultamos as publicações que integravam os sistemas de informação dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, e que ainda pertenciam às seguintes instituições acadêmicas: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), essa última com *Campus* instalados nos municípios de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Para tanto, realizou-se, com a utilização do operador booleano “AND”, a busca combinada das seguintes palavras-chave: a) altas habilidades AND Mato Grosso do Sul; b) superdotação AND Mato Grosso do Sul e c) altas habilidades/superdotação AND Mato Grosso do Sul.

Vale destacar que a identificação de pesquisas referentes às AH/SD foi realizada por meio da leitura de títulos e, logo em seguida, leu-se também os resumos. Como critério de exclusão, excetuaram-se os trabalhos que não se relacionavam à temática selecionada e que não foram desenvolvidos em Mato Grosso do Sul. Salienta-se, neste contexto, que os estudos foram analisados qualitativamente a partir de três categorias pré-determinadas: objetivos; problemáticas investigadas e resultados encontrados. As produções acadêmicas encontradas serão discutidas a seguir.

### **Altas habilidades/superdotação: a produção científica em Mato Grosso do Sul**

Identificamos a presença de onze estudos produzidos no Estado de Mato Grosso do Sul que se propuseram a discutir a temática das

AH/SD, sendo: dois trabalhos de Pós-Graduação *Lato sensu*, oito dissertações e um artigo. A UFMS (Três Lagoas), UEMS e a UFGD não apresentaram nenhum resultado quanto aos filtros de pesquisa utilizados.

Julgamos necessário revelar, no quadro 1 subsequente, a distribuição dessas investigações:

**Quadro 1 - Pesquisas sobre AH/SD em Mato Grosso do Sul**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA/ ANO</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>LOCAL DE PRO- DUÇÃO</b>
O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul	Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn (2003)	Dissertação	UFMS (Campo Grande)
A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação em Campo Grande – MS	Cynthia Garcia Oliveira e Alexandra Ayach Anache (2005)	Artigo	UFMS (Campo Grande)
Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso	Mariângela Alonso Capasso Peraino (2007)	Dissertação	UCDB
Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em altas habilidades/superdotação	Naila de Mattos Iorio (2015)	Dissertação	UFMS (Campo Grande)

O aluno com altas habilidades/superdotação e a dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico	Lilian Márcia Lopes e Tânia Maria Filú de Souza (2016)	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	UCDB
Altas habilidades/superdotação no processo de inclusão escolar	Franchesca Schweitzer Pereira Rezende (2017)	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	UCDB
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): política educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul	Cristina Graziela Jara (2019)	Dissertação	UCDB
Representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: O que pensam os professores da Educação Infantil?	Jeanny Monteiro Urquiza (2020)	Dissertação	UFMS (Corumbá)
O Atendimento Educacional Especializado em Arte para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	Juliana Moreno Cavalheiro (2021)	Dissertação	UFMS (Campo Grande)
Compreensões sobre a vida escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação referentes à educação matemática	Fábio Palácio Batista (2022)	Dissertação	UFMS (Campo Grande)
Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: Instrumentalização docente	Mariana Patrícia Soares de Oliveira (2022)	Dissertação	UFMS (Corumbá)

Fonte: elaboração própria.

Posto isso, ilustraremos, individualmente, as pesquisas recuperadas em conformidade com as categorizações anteriormente estabelecidas.

A pesquisa de Bittelbrunn (2003) teve por objetivo examinar os programas de atendimento de estudantes com indicadores de AH/SD em Mato Grosso do Sul, considerando um recorte temporal de 1979 a 2001. Para isto, a autora apropriou-se de um estudo investigativo na literatura para compreender as AH/SD. Após a análise dos documentos, a pesquisa considerou, nos resultados, que as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), para atender a esse público de alunos(as), fundamentam-se no discurso de “educação para todos”, no entanto, na prática, isso nem sempre se efetiva no ensino escolar.

A produção de Oliveira e Anache (2005) decorre de uma pesquisa sobre o processo de identificação e encaminhamento dos(as) alunos(as) com AH/SD, realizado pela Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande-MS. Para tanto, optou-se: a) pelo estudo exploratório sobre as propostas de identificação e encaminhamento desses(as) estudantes que participavam do Núcleo de Inclusão; b) pela pesquisa documental e, por fim, c) pelas entrevistas realizadas com dois profissionais responsáveis pelo programa, dois alunos(as) e seus respectivos pais. Nos resultados, Oliveira e Anache (2005) discutiram: as dificuldades acerca dos critérios de identificação e atendimento às pessoas com AH/SD pelo profissional professor; a predominância de concepções equivocadas e confusas sobre os conceitos de inteligência e AH/SD e a predominância de um enfoque psicométrico para a identificação de estudantes público da pesquisa.

O estudo de Peraino (2007) adotou, como *lócus*, a educação rural e objetivou analisar as características comportamentais e emocionais de um adolescente com indicadores de AH/SD que residia em um assentamento rural na cidade de Sidrolândia-MS. A pesquisa envolveu um estudo de caso, no qual muitos aspectos escolares do participante foram evidenciados. Em relação à problemática, Peraino (2007) enfatizou que o referido estudante sul-mato-grossense havia se classificado

em 3º lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e, por conta desse elevado desempenho, realizou-se o seu encaminhamento para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). A pesquisadora elaborou um quadro com as características de AH/SD apresentadas pelo estudante e discutiu, nos resultados, a necessidade de que esse aluno tivesse uma atenção educacional diferenciada que auxiliasse melhor sua inserção na sociedade. Refletiu-se, também, sobre a importância de desenvolver as capacidades do estudante investigado na área em que se concentrava o seu interesse (Peraino, 2007).

O estudo de Iorio (2015) apresentou, como proposta, o desafio voltado à identificação dos sentidos subjetivos (social e individual) da avaliação psicológica em AH/SD. Esta pesquisa contou com a participação de quatro estudantes da Rede Pública Estadual da cidade de Campo Grande-MS, que frequentavam o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja faixa etária variava entre 15 e 17 anos. Como resultados, o estudo apontou para as avaliações psicológicas enquanto um processo dialógico de construção do conhecimento que possa viabilizar a aprendizagem tanto sobre si mesmo (a individualidade) como sobre a realidade circundante, ainda como possibilidade de abertura de novas ações e de ressignificações de sentidos subjetivos para os(as) envolvidos(as).

A produção de Lopes e Souza (2016) assumiu o objetivo de analisar o estudante com AH/SD bem como as suas dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva psicopedagógica, considerando, para tanto, as situações acontecidas em sala de aula. As autoras consideraram, como problema, as características indesejáveis do estudante investigado a partir da perspectiva de seus pares e de professores(as). Nos resultados, Lopes e Souza (2016) salientaram a importância do olhar psicopedagógico sobre o alunado com AH/SD para, assim, en-

tender as suas dificuldades e auxiliá-lo quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

O trabalho de Rezende (2017) figurou o objetivo de discutir a identificação de alunos(as) com indicadores de AH/SD e os recursos utilizados para esse alunado na escola de ensino comum. Essa pesquisa se delineou como uma revisão bibliográfica efetivada junto ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e apontou, como resultados, a escassez de produções que elegessem as AH/SD como temática. Refletiu-se, por fim, que esse cenário poderia ser desconstruído a partir da inclusão (Rezende, 2017).

Jara (2019), por seu turno, procurou analisar o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul como órgão propulsor de políticas públicas para estudantes com AH/SD no referido Estado. Para tanto, o estudo adotou, como recorte temporal, o período de 2006 a 2018 e envolveu a análise de documentos produzidos em âmbito federal e estadual. Os resultados destacaram que o NAAH/S-MS vem mantendo ações com poucos recursos e ainda indicaram que o atendimento educacional pouco avançou; o que deixaria à margem uma significativa parcela de estudantes sem ter os seus direitos atendidos conforme preconiza a legislação (Jara, 2019).

Urquiza (2020) fez a investigação das representações sociais de professores(as) da Educação Infantil acerca das AH/SD, que eram pertencentes às escolas municipais de Ladário-MS e Corumbá-MS. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e do Método do Discurso do Sujeito Coletivo, contendo a participação de onze educadores. Os resultados apresentaram um ponto de vista mitológico a respeito da precocidade, AH/SD e de seu público. Para os(as) professores(as), o processo de identificação das crianças precoces com indicadores de AH/SD é necessário, assim como a oferta do AEE para esses(as) alunos(as). Mas, por outro lado, a classe docente participante

não adotou quaisquer procedimentos pedagógicos frente aos comportamentos precoces das crianças, ainda que tenham os observado. Desse modo, concluiu-se que a temática deve ser mais trabalhada na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), de modo a reduzir os mitos que cercam as AH/SD, e para que haja estímulos às especificidades desses(as) estudantes desde a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Cavalheiro (2021) buscou, em seu estudo, conhecer como se dá a identificação, os encaminhamentos e as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no Centro de Atendimento Estadual Multidisciplinar (CEAM) em Campo Grande – MS para o público com AH/SD. A coleta de dados consistiu em visitas e entrevistas envolvendo a coordenação, gerência e educadores(as) do campo das artes visuais, além de três alunos(as) participantes do AEE em artes. O estudo apresentado mostrou a dificuldade de identificar esses(as) estudantes, em especial, no campo da arte. Por isso, a importância da expansão do AEE em outros lugares educativos, para que mais estudantes com comportamentos superdotados tenham acesso à formação consonante às suas especificidades e para contribuam de maneira significativa em seu espaço social. Considerou-se, também nos resultados, uma grande conquista o AEE em artes para os educandos com AH/SD, isto colabora para que saiam da invisibilidade, lembrando que a luta pelos seus direitos se torna contínua (Cavalheiro, 2021).

A pesquisa desenvolvida por Batista (2022) teve como objetivo compreender o que ocorre com os(as) estudantes após serem identificados com AH/SD na área da Matemática, assim como a sua inclusão em sala e as práticas voltadas à educação matemática. O estudo se deu com pesquisa narrativa a partir de entrevista semiestruturada com alunos(as) que cursam ou já cursaram licenciatura em Matemática e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar (CEAM) para AH/

SD. Também foram entrevistadas as pessoas que compunham a equipe pedagógica do Centro. A produção apontou, como resultado, que a identificação de alunos(as) com AH/SD acarreta mudanças tanto positivas como negativas na vida escolar desse alunado. Sobre as mudanças positivas está o entendimento maior acerca do comportamento de AH/SD na sala de aula, tanto para o(a) educador(a) quanto para o(a) educando(a). Sobre as mudanças negativas, a pesquisa revela que após a identificação do grupo estudantil com capacidades elevadas, professores(as) e colegas de turma criam a ideia de que esse(a) estudante tem excelentes notas em todas as disciplinas, o que causa uma cobrança sobre o indivíduo.

A produção de Oliveira (2022) apresentou, como foco, a precocidade e os indicadores de AH/SD na perspectiva da Educação Infantil. Este estudo assumiu, como objetivo, analisar a adequação e a validade do “checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação” para a etapa de Educação Infantil, e sua finalidade fora contribuir para a construção de um instrumento de identificação. Esta produção contou com a participação de 128 professores de escolas públicas e privadas, de turmas de pré-escola, em municípios de Mato Grosso do Sul. Nos resultados, Oliveira (2022) destaca a necessidade de fomentar a temática voltada à precocidade e às AH/SD na formação acadêmica e continuada, assim como o desejo de que a EIPIAHS-EI (Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil) possa ser um instrumento capaz de auxiliar o(a) professor(a) a reconhecer e sinalizar os(as) educandos precoces com indicadores de AH/SD na Educação Infantil, com vistas a oferecer-lhes, o mais previamente, uma educação que considere suas particularidades de aprendizagem, resgatando esses indivíduos da invisibilidade.

## **Considerações Finais**

A partir do levantamento realizado no Estado de Mato Grosso do Sul, pôde-se observar que a quantidade de trabalhos encontrados acerca do fenômeno AH/SD é consideravelmente baixa visto às produções relacionadas aos demais públicos que fazem parte da Educação Especial. Ainda que a visibilidade desse assunto tenha crescido substancialmente no referido campo, faz-se necessário explorar as AH/SD em diferentes áreas e públicos, em especial, ampliar as pesquisas no Estado no qual foi realizada a revisão de literatura.

A produção acadêmica em AH/SD em Mato Grosso do Sul evidencia as dificuldades apresentadas diante do processo de identificação, os estigmas existentes, a falta de conhecimento sobre esse específico alunado, entre outras questões que dificultam a garantia de seus direitos e o exercício de sua cidadania. Diante do cenário encontrado, destacamos ainda que há um longo caminho a se percorrer na busca da efetivação dos direitos do público com AH/SD, haja vista que, embora esse reconhecimento exista nos documentos oficiais, sua prática ainda não atinge a grande demanda. Para atender às necessidades da população com comportamentos superdotados é de extrema importância o AEE, de modo a promover práticas que ofereçam tanto o apoio como a estimulação ao desenvolvimento às suas capacidades. Nesse sentido, reforçamos a urgência nas ações que promovam a formação inicial e continuada de profissionais, assim como políticas públicas que viabilizem a expansão de discussões sobre o assunto. Tão importante quanto essas propostas, também é a oferta de núcleos de atendimentos especializados, que contemplem não apenas uma, mas diferentes áreas de conhecimento e de expressão em que se expressam as capacidades elevadas. Portanto, urge atribuírmos mais atenção educacional e científica ao alunado com AH/SD em Mato Grosso do Sul, a fim de que essa parcela estudantil ainda negligenciada seja mais eficazmente atendida quanto às suas necessidades formativas.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, F. P. **Compreensões sobre a vida escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação referentes à educação matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5477>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BENTO, A. Como fazer uma revisão de literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 1-4. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/52171182/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BITTELBRUNN, I. B. A. **O silêncio da escola pública:** um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1054>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CAVALHEIRO, J. M. **O Atendimento Educacional Especializado em Arte para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4763>. Acesso em: 14 ago. 2023.

IORIO, N. de M. **Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em altas habilidades/superdotação.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2518>. Acesso em: 14 ago. 2023.

JARA, C. G. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):** política educacional para o Estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://bib.ucdb.br/acervo/244445>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LOPES, L. M.; SOUZA, T. M. F. de. **O aluno com altas habilidades/superdotação e a dificuldade de aprendizagem:** um olhar psicopedagógico. Monografia – Universidade Católica Dom Bosco. 2016. Disponível em: <https://bib.ucdb.br/acervo/228327>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. da P. R. da. **Altas Habilidades/Superdotação:** a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p. 561-568. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00561.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação:** reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, C. G.; ANACHE, A. A. **A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Campo Grande - MS.** Cadernos, n. 27, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1571>. Acesso em: 14 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. P. S. de. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na educação infantil:** instrumentalização docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4838>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação E Emancipação**, v. 10, n. 3, p.111–129, set/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7718>. Acesso em: 29 jul. 2023.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Rev. Bras. Educ. Espec. [online]**, n. 22, p. 1-10. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 29 jul. 2023.

PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://bib.ucdb.br/acervo/203969>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RANGNI, R. de A. **Altas habilidades:** sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

RENZULLI, J. S. Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. **Exceptionality**, 10(2), 67-75. 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240519360\\_Emerging\\_Conceptions\\_of\\_Giftedness\\_Building\\_a\\_Bridge\\_to\\_the\\_New\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/240519360_Emerging_Conceptions_of_Giftedness_Building_a_Bridge_to_the_New_Century). Acesso em: 29 jul. 2023.

REZENDE, F. S. P. **Altas habilidades/superdotação no processo de inclusão escolar.** Monografia – Universidade Católica Dom Bosco. 2016. Disponível em: <https://bib.ucdb.br/acervo/203969>. Acesso em 29 jul. 2023.

URQUIZA, J. M. **Representações sociais sobre altas habilidades/superdotação:** O que pensam os professores da educação infantil? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/cP0dK>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação:** um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaber, 2019.

# CAPÍTULO 7- A ESCUTA DE CRIANÇAS: RELATO DE UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Eliane Ceri Assis Santana  
Sílvia Adriana Rodrigues

## Introdução

As crianças estão presentes nas atividades rotineiras da casa, da escola, da igreja, enfim, da comunidade, que são pensadas para elas e não por elas; ou, às vezes, nem isto. Como compartilham destes ambientes com os adultos, têm algum envolvimento com o que se realiza nestes contextos, mas não são ouvidas no sentido de ter participação na organização destas atividades e não participam das tomadas de decisão. Não são consideradas nos momentos de fazer escolhas, não são consultadas sobre o que desejam ou necessitam. São entendidas, de modo geral, como “imaturas” para este tipo de atuação social e política. Essa limitação da participação e da escuta da criança ocorre também nas escolas, instituição que compartilha com a família a tarefa de formar e educar as crianças (Santana, 2022).

Sobre estes fatos, cabe a consideração de que as crianças, historicamente sempre foram desvalorizadas, ou até mesmo “desconhecidas”. Esclarecemos que a criança, o sujeito concreto, sempre existiu; no entanto, o seu reconhecimento como sujeito de identidade própria, emerge de transformações históricas e sociais decorrentes de diversas naturezas - econômicas, políticas, ideológicas, etc. por volta do século XVII (Tosatto, 2015).

Nessa direção, Qvortrup (2010, p. 787) evidencia que,

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. [...] a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças. A concepção de criança como ser incompleto, incapaz, um ser do futuro, está diretamente relacionada à concepção de infância como uma fase da vida a ser superada.

Diferentes estudos discutem a necessidade de superar a concepção de criança dependente do adulto, reivindicando o *status* de sujeito capaz, competente, cuja voz deve ser ouvida a respeito das questões que lhes afetam. Pesquisadores e militantes dos direitos das crianças cada vez mais vêm promovendo debates que enfatizam a necessidade da escuta da criança, de seu direito de falar, de seu direito de ser co-construtora e participante ativa da sociedade em que vive (Fernandes, 2015; Sarmiento, 2007; Qvortrup, 2010).

Vale aqui ressaltar que escutar ultrapassa o sentido de meramente ouvir o que as crianças dizem. Enquanto ouvir está relacionado à audição, a escuta vai além, requer atenção ao que se ouve, compreensão do que foi dito, diálogo, compreensão das diversas linguagens infantis, assim como requer que o que foi dito seja levado em conta (Morgan, 2018). É preciso ter sensibilidade para compreender o dito e o não dito; é necessária a disposição para acolher a criança e aprender com ela como escutá-la em suas diferentes manifestações e ter respeito, compreendendo que ela é diferente do adulto, mas não menos capaz.

A partir destas premissas, entre outras, que as autoras realizaram um estudo que objetivou apreender como as crianças assentadas pensavam o papel do professor de Educação Infantil do Campo. O resultado dessa investigação resultou em uma Dissertação de Mestrado<sup>3</sup>, que utilizou-se de estratégias de obtenção de dados oriundas da metodologia de pesquisa específica com crianças.

A partir disso, neste capítulo de livro, busca-se apresentar os caminhos metodológicos específicos para a escuta de crianças como possibilidade de investigação em pesquisas científicas.

### **A construção do percurso metodológico**

Considerando o objeto e os objetivos do estudo em questão, este constituiu-se, de acordo com sua natureza, como qualitativo, pois teve como pressuposto que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Também, conforme os objetivos, caracterizou-se como exploratório, uma vez que visa à compreensão do que as crianças assentadas pensam/falam sobre o papel do professor na/da Educação Infantil.

Foram tomadas como participantes da pesquisa, crianças na faixa etária de Educação Infantil, matriculadas nas turmas de nível III, pré I e II de uma escola localizada em um assentamento em um município do interior de Mato Grosso do Sul. Salienta-se que a fim de garantir a constituição de um grupo de participantes heterogêneo e em respeito à

---

<sup>3</sup> Trata-se do estudo intitulado: “O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de Educação Infantil do campo – Ou: sobre o direito da participação política dos pequenos”

diversidade, o critério de escolha destes(as) foi realizada considerando a inclusão das diferenças de gênero, de idade e também as culturais; isto sem descartar o critério de aceitação para colaborar com o estudo. O detalhamento do processo de seleção das crianças participantes é trazido em outro momento onde é apresentado os procedimentos de entrada no campo.

Assim, buscou-se inspiração da pesquisa etnográfica, principalmente no que se refere aos cuidados necessários à entrada em campo, visando à aceitação das crianças. Optar por essa tratativa com a criança no processo investigativo

Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise de dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado (Conh, 2005, p. 45).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas conversas com roteiro semiestruturado junto às crianças e registros em imagens produzidos pelas crianças. Destaca-se que a princípio houve a opção por trabalhar com a fotografia; no entanto, algumas crianças expressaram que não gostariam de ir até a escola para fazer as fotos, então conversamos com elas e escolhemos o desenho como forma de registro iconográfico (Santana, 2022).

Quanto ao desenho, Gobbi (2009, p. 71) salienta que ele “[...] e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”. Assim, na pesquisa apresentada neste texto, o uso dos desenhos esteve acompanhado do incentivo à expressão oral, a fim de conhecer e compreender o que as crianças

pensam sobre o papel do professor de Educação Infantil no Campo, o que esperam dele, quais características atribuem a um/a bom/a e mau/má professor/a<sup>4</sup>.

No que diz respeito à entrevista, Arfouilloux (1980, p. 13) a define como:

[...] uma troca, um diálogo, uma relação que se estabelece em certas condições entre duas pessoas. Mas esse número de dois interlocutores não é limitativo, pois, várias pessoas podem entrevistar-se com a mesma criança e inversamente pode-se conversar com várias crianças ao mesmo tempo, no âmbito de uma reunião de grupo.

Retoma-se que adotamos a compreensão da criança como sujeito completo, histórico e social, que se constitui de forma dialética, a partir das relações que estabelece com o meio em que vive. Portanto, consideramos que a criança é capaz de interpretar, reelaborar e dar sentido às relações que estabelecem em seu cotidiano.

Nesse sentido, ao buscar captar a fala das crianças não se fez do lugar de quem permite sua expressão e participação, e sim partindo do princípio de que elas são informantes competentes, pois não “[...] se trata de ‘dar’ a voz às crianças, no sentido de que é o adulto que permite a fala, mas criar possibilidade de diálogos [...]” (Oliveira, 2011, p. 20, grifos no original). Assim, conforme alerta Rocha (2008, p. 49),

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o mo-

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o uso dos termos bom/a e mau/má professor/a teve a intenção de simplificar a fala adequando à linguagem infantil para identificar aspectos da prática docente que agradam e desagradam as crianças e não no sentido de adjetivar os/as professores/as.

mento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva.

Cabe ainda apontar que o estudo adotou caráter multirreferencial, pois o marco teórico que o fundamenta está assentado nos campos da Sociologia da Infância, da Pedagogia, da História, da Psicologia e da Antropologia, entre outros. Isto porque tem-se em mente a complexidade das relações estabelecidas entre as crianças e o meio dentro do contexto que se pretende estudar e que “[...] o ser humano se caracteriza por uma multideterminação de fatores: sociais, econômicos, políticos, psíquicos, etc.”, sendo que a abordagem em questão busca a compreensão dos fenômenos educativos a partir da pluralidade. (Martins, 2014, p. 89).

No que diz respeito a análise dos dados, esta foi realizada tendo como referência as concepções bakhtinianas de análise do discurso; e, para garantir o tratamento das informações obtidas sem a imposição da visão adultocêntrica, foram feitas, continuamente, devolutivas com as crianças dos dados brutos e também organizados, tanto da entrevista quanto dos desenhos. Dessa maneira, os conceitos bakhtinianos que orientaram as análises deste trabalho foram: exotopia, alteridade, dialogismo e escuta responsiva (Bakhtin, 2011).

Como alteridade compreende-se a capacidade de “[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê [...]”. (Bakhtin, 2011, p. 23). Já exotopia define-se como o movimento de

[...] colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele, com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade, e do meu sentimento.

Na perspectiva bakhtiniana todo enunciado é sempre atravessado por outros enunciados. O dialogismo é a tensão existente entre estes enunciados sejam eles convergentes ou divergentes. Por seu turno, essas relações dialógicas não “[...] se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos” (Fiorin, 2018, p. 21).

A escuta responsiva, por sua vez, abarca todos os outros conceitos, pois, após se colocar no lugar do outro, ver o mundo a partir da perspectiva do outro (alteridade), é preciso voltar ao seu lugar e munido com o olhar dele, alterado por ele, elaborar a compreensão responsiva, concordando ou não com o enunciado. A todo o movimento de escuta, compreensão e réplica, chamamos de escuta responsiva. (Bakhtin, 2011).

Esclarecidos os pressupostos teórico-metodológicos do estudo, a seguir traremos o movimento realizado para a recolha das informações junto às crianças.

### **O contato com a instituição escolar**

O primeiro contato com a escola ocorreu em novembro de 2019, momento de ida até a instituição para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar anuência do diretor da escola para realização da investigação com assinatura em documento a fim de submeter à proposta ao Comitê de Ética. O diretor e os/as coordenadores/as da escola prontamente aceitaram o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

A aprovação do Comitê de Ética aconteceu em abril de 2020. No entanto, as escolas se encontravam fechadas por causa da pandemia

da COVID-19, que levou ao decreto de isolamento social com a suspensão das aulas presenciais. Houve um período de espera de alguns meses, com a expectativa de que as aulas retornassem; como isso não ocorreu, foi preciso fazer alguns ajustes na proposta.

Em agosto de 2020 foi retomado o contato com o diretor para informar as alterações que seriam feitas para obtenção dos dados, bem como solicitar as listas de crianças matriculadas na Educação Infantil (que naquele momento eram em número de 189)<sup>5</sup> e seus endereços, com o propósito de entrar em contato para solicitar consentimento dos pais e assentimento delas para a realização da investigação, pois seria necessário ir até as casas das crianças. Destaca-se aqui um ponto importante no cuidado para a pesquisa com crianças, que é o termo de assentimento (um documento acadêmico) se adequado às linguagens infantis; sendo ele, neste caso, redigido em formato de história em quadrinhos, visando de fato a compreensão dos passos da pesquisa.

De posse da lista e identificadas as crianças, bem como sabendo onde moravam, realizamos a escolha do grupo de participantes. Devido a natural dificuldade de deslocamento no interior do assentamento, o primeiro critério de seleção usado para a busca de possíveis participantes foi a proximidade da residência das crianças em relação à escola, visando a facilitar o deslocamento até a instituição previsto para o momento em que elas fariam as fotografias da escola (pois neste momento o uso deste instrumento ainda não tinha sido descartado), uma vez que, com as aulas suspensas, as crianças não tinham acesso ao transporte escolar.

---

<sup>5</sup> Na data da recolha das informações junto a direção da escola, as 189 crianças matriculadas estavam distribuídas em turmas do nível III (única turma multisseriadas que funciona junto com o pré I) ao 9º ano. Dessas 189 crianças, 24 estavam matriculadas na Educação Infantil, sendo 10 crianças no nível III, 15 crianças no pré I e 09 crianças no pré II.

Foram identificadas 10 crianças com residências próximas à instituição , sendo três delas pertencentes ao pré II, três do pré I e quatro pertencentes ao nível III; destas últimas, duas foram excluídas, pois se mudaram do assentamento depois que as aulas foram suspensas.

Foram iniciadas as primeiras visitas a fim de apresentar a pesquisa e solicitar o consentimento dos pais e assentimento das crianças para iniciar o estudo e marcar o dia para retornar e conversar com as crianças. Foi assim o contato com oito crianças, seis meninos e duas meninas, às quais os pais permitiram a realização da pesquisa. Já entre as crianças, a aceitação não foi unânime porque uma das meninas não quis participar. Sendo assim, inicialmente a investigação contaria com a colaboração de sete crianças e os desdobramentos que culminaram no estudo realizado com cinco crianças, estão os detalhes no título a seguir que explicita os contatos com as crianças.

### **Os procedimentos de entrada em campo**

Cabe destacar que ao realizar pesquisa com crianças, levando em alta consideração os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados, torna-se necessário tomar os devidos cuidados a fim de que as escolhas feitas ao longo do processo respeitem e reafirmem a concepção de crianças como sujeitos competentes, capazes e ativos no processo investigativo, cujas vozes e opiniões devem ser valorizadas e consideradas.

Nesse sentido, dentro do possível, foi construído junto com as crianças o percurso metodológico, fazendo adequações aos instrumentos/técnicas de coleta de dados com base no que elas iam dizendo/expressando, buscando constantemente aprender com elas a melhor forma de ouvi-las de maneira respeitosa sobre o que pensam a respei-

to do professor da Educação Infantil (seu papel e desempenho). Para tanto, é indispensável assumir a atitude de “imaturidade metodológica”, proposta por Gallacher e Gallacher (2009 *apud Andrade*; Nienow, 2015), com o intuito de possibilitar que os métodos participativos sejam desenhados junto com as crianças, buscando evitar o que os autores chamam de “colonização irresolúvel da infância pelos adultos”.

Dessa maneira, sempre buscando manter o caráter dialógico, tratar as crianças em condições de igualdade é imperativo e tem como fim “[...] ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem as observações e reflexões” (Conh, 2005, p. 45).

Nesta direção, retomamos a informação de que o termo de assentimento foi apresentado às crianças em formato de história em quadrinhos e algumas crianças quiseram ficar com os termos e isto foi permitido. Vale mencionar ainda que a anuência das crianças foi solicitada não apenas no momento da apresentação do documento, mas em todos os encontros; tanto antes de iniciar a conversa, quanto no decorrer dela a atenção às expressões das crianças era uma constante, com a intenção de respeitar necessidades de pausa ou de finalização da conversa. Além disto, ao final de cada encontro sempre era perguntado se seria possível retornar em outro momento para continuar as atividades de pesquisa, respeitando sempre a decisão da criança.

As conversas foram gravadas em áudio, sempre que as crianças permitiram e transcritas posteriormente. Poucas vezes uma ou outra criança disse que queria conversar, mas não queria que a conversa fosse gravada. Quando isso aconteceu, foi solicitada permissão para escrever sobre o que estava sendo conversado ou desenhado. Recebendo resposta afirmativa, era feito o registro no diário de campo de forma simultânea; mas, recebendo resposta negativa as anotações foram feitas posteriormente. Além disto, os encontros foram agendados de

acordo com a disponibilidade de cada criança e a autorização dos responsáveis.

Atendendo às falas e aos anseios expressos pelas crianças no momento de entrada em campo, a brincadeira surgiu como grande aliada. Foi brincando e/ou conversando sobre as brincadeiras que estavam realizando que foi possível uma aproximação de fato.

Destaca-se aqui que participar das brincadeiras com as crianças é potente estratégia metodológica, uma vez que isto possibilita que elas elaborem a imagem do pesquisador como “adulto atípico”, termo cunhado por Willian Corsaro (2005, p. 451), que corresponde à visão do pesquisador adulto como um adulto diferente, “[...] com pouca ou nenhuma autoridade em comparação aos outros adultos”, e ao mesmo tempo como semelhante, ou como as crianças o chamaram, como uma “criança grande”; ou ainda, como me chamou uma das crianças participantes desta investigação, como “amiga grande”

Importante assinalar que esse processo de identificação não se dá instantaneamente, nem ocorre com todas as crianças; no caso da pesquisa em tela, foi somente depois de algumas visitas e com aquelas crianças com as quais houve a oportunidade de brincar livremente e sem a presença constante dos pais que a aceitação foi facilitada. Foi possível observar que todas as vezes que os pais estavam presentes nos encontros, as crianças ficavam mais contidas e inibidas.

Nesse ponto consideramos oportuno compartilhar a experiência de não aceitação de uma das crianças (uma menina). Quando procurada pela primeira vez, estava com a mãe, que foi muito receptiva. Nesse momento, a menina, calada, observava à distância e mesmo aparentando curiosidade, não se aproximou ou quis conversar. Foi apresentado à mãe o termo de consentimento, explicado do que se tratava a investigação e ela prontamente permitiu que a criança participasse.

No entanto, a menina não quis ver o termo de assentimento, e este foi deixado para viabilizar uma possível mudança de postura, o que não ocorreu. Em posterior contato, via telefone, a mãe respondeu que a criança havia dito que não queria participar e não iria conversar com “quem não conhece”.

É comum que nos sintamos frustrados quando a criança se nega a fazer parte do processo investigativo, no entanto, em se tratando de participação política, faz-se oportuno compreender que esta inclui também a escolha de se calar, de se abster. A esse respeito, Koury (2016, s.p.) afirma que

A participação infantil pressupõe o direito à não-participação. Então, para evitar qualquer tipo de coerção é importante que seja respeitado o desejo de uma criança não participar do que está sendo proposto, sempre com um diálogo muito claro e sincero entre todos os envolvidos [...].

Vale enfatizar que a escolha de não participar não significa que a criança não tenha capacidade de tomar decisões, muito pelo contrário. A menina em questão demonstrou habilidade de argumentação; da mesma forma que mostrou perfeita competência de decidir politicamente ao escolher se abster de participar do desenvolvimento da investigação. Considerando que promover a participação infantil é também respeitar os não que as crianças dizem, não houve mais tentativas de fazer com que ela se envolvesse. Tivemos ainda a desistência de outras duas crianças, um menino e uma menina, que embora tivessem manifestado interesse em participar da pesquisa, no andamento da investigação, foram impedidas por sua responsável de continuar as conversas.

Ainda sobre o respeito às crianças , outra escolha metodológica que partiu da iniciativa das crianças foi a elaboração dos desenhos

que se constituíram em um importante instrumento para acessar suas falas/entendimentos. Acreditamos que, quando as crianças encontram oportunidades de exercer sua participação, seu poder de decisão, elas próprias nos indicam os caminhos e os instrumentos mais adequados para que de fato elas possam se expressar.

Nesse processo, é possível (e saudável) construir com elas uma relação de troca, de parceria, de aprendizado mútuo, para que elas percebam o respeito que se tem com o que têm a dizer, com suas necessidades. Desse modo, sentem-se seguras para se expressarem e colaborar de fato com o desenvolvimento da pesquisa; também, vão aprendendo a participar e vão desenvolvendo cada vez mais autonomia, além de contribuir para nossa formação como pesquisadores.

Ainda sobre o desenho, Ferreira e Silva (2015, p. 15) ressaltam que “[...] é um instrumento que auxilia na entrevista com crianças pequenas, pois, ele permite uma elaboração sobre o tema e serve como ponte de apoio para as crianças expressarem suas ideias”. Destacam ainda que “[...] o desenho utilizado como auxiliar da entrevista não deve ser jamais interpretado no sentido psicanalista de buscar significações”, mas sim como pretexto para iniciar a conversa e como uma forma de ajuda para que a criança organize os pensamentos.

Cabe sinalizar que a dinâmica de produção das falas se alternavam: ora as crianças faziam os desenhos e depois conversávamos sobre o que tinham desenhado, ora conversávamos enquanto produziam os desenhos, sendo esse movimento proposto por elas e sempre acatado. O desenho (com uso de papel e lápis de cores variadas) serviu não só como apoio para conversar com as crianças, mas também como técnica favorável para a construção da capacidade de pesquisadoras em estudos com crianças. Nessa direção é que as análises dos desenhos foram feitas com o auxílio das crianças, na busca por não interpretar as informações com olhar adulto, mas compreender de fato as expressões da produção iconográfica.

## Considerações finais

Dar visibilidade às crianças, seus pensamentos, suas opiniões, seus ditos e não ditos, suas formas de compreender e dar sentido ao mundo ao seu redor têm sido um desafio que educadores/as e pesquisadores/as têm se proposto a enfrentar. Compreender o que as crianças pensam sobre sua educação, a escola, os/as professores/as, as atividades cotidianas, as brincadeiras, as pessoas com quem interagem, enfim, sobre os mais diferentes aspectos que envolvem sua vida, embora não seja um trabalho fácil, é uma tarefa cara àqueles que se preocupam em entender as crianças e suas infâncias e àqueles que as valorizam enquanto atores sociais ativos, completos, capazes, sujeitos de direitos.

A valorização da criança como informante competente e por consequência da participação infantil nas pesquisas científicas e na sociedade como um todo, é um fenômeno bastante recente. Consequentemente, metodologias que permitam conhecer e compreender as crianças em toda a sua multiplicidade, pluralidade e complexidade ainda estão sendo elaboradas.

Esses movimentos de escuta sensível e diálogo junto às crianças são fundamentais não somente nas investigações acadêmicas, mas, sobretudo, no ambiente de Educação Infantil, pois possibilitam a superação do mero discurso de que as crianças são sujeitos completos e capazes e que devemos promover sua participação, para uma atuação profissional e acadêmica que evidencie esses fatos e as valorizem enquanto coprotagonistas na escola e na sociedade de maneira geral.

Reafirmamos o entendimento de que “[...] as crianças são sujeitos de direitos, capazes, competentes dentro das possibilidades e oportunidades concretas que lhe são oferecidas, vivendo um momento peculiar do processo de desenvolvimento humano”. (Rodrigues, 2016, p. 211). Dessa forma, quanto maior forem as possibilidades e

as oportunidades de participação que elas tiverem, maior capacidade e competência terão para atuar politicamente na sociedade, ainda enquanto pequenos/as, pois “[...] entende-se que as crianças não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo; não estão sendo preparadas para a vida social, estão socializando”. (Rodrigues, 2016, p. 211).

Finda pesquisa, é reforçada a crença inicial de que as crianças, têm muito a nos dizer, por isso, precisamos aprender a escutá-las. Temos como resultado a constatação de que as crianças não apenas são competentes para opinar nas questões que lhes dizem respeito, participando politicamente, como desejam fazê-lo. O estudo revelou ainda que suas falas demonstram preocupação com o bem comum e com a coletividade.

Assim, precisamos nos aliar a elas na luta para a efetivação dos direitos conquistados e na elaboração de novos direitos construídos junto com elas, escutando-as, valorizando seus pontos de vista, suas necessidades, seus anseios, suas vozes. A marcha das crianças em prol dos seus direitos apenas começou. Como coparticipantes da sociedade, elas têm muito ainda que fazer, falar, opinar, construir, partilhar. Cabe a nós, adultos, nos unirmos a elas nesta caminhada.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F.; NIENOW, N. dos S. Ser invisível sobre o estatuto social das crianças nos contextos de pesquisa. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 117-140.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

FERNANDES, N. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: ENS, R. T.; GARANHANI, M.C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**, Curitiba, 2015. p. 21-44.

FERREIRA, V. S.; SILVA, S. C. V. Pesquisa com crianças e prática docente. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. p. 141-180.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

KOURY, M.. **Participação infantil: opinar também é direito das crianças**. 2016 Disponível em: <https://lunetas.com.br/participacao-infantil-opinar-tambem-e-direito-das-criancas/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 467-476, set./ dez. de 2014.

MORGAN, D. C. **Diferença entre ouvir e escutar**. 2018. Disponível em: <https://procuradaela.org.br/pdfarquivo/A-DIFERENÇA-DE-OUVIR-E-ESCUTAR.pdf> Acesso em: 02 jan. 2020.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes na/da creche**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). -Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente: UNESP, 2016.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTANA, E. C. A. **O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de Educação Infantil do campo** – Ou: sobre o direito da participação política dos pequenos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá: UFMS, 2022.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. Disponível em: [https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_d\\_e\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_d_e_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf). Acesso em: 02 out.2019.

TOSATTO, C. **Diálogos entre concepções e práticas: a criança e a infância sob múltiplos olhares**. Curitiba: Appris, 2015.

# CAPÍTULO 8- O PEÃO E A MORENA: ASPECTOS CURRÍCULO-PEDAGÓGICOS NO RETORNO DA NOVELA PANTANAL<sup>6</sup>

Silas Miquéias da Silva  
Tiago Duque

A novela “Pantanal”, escrita por Benedito Ruy Barbosa, foi exibida originalmente em 1990, pela extinta TV Manchete. A trama ficou famosa, entre outros aspectos, por apostar na sensualidade, “com muitos corpos despidos em banho de rio” (Santana, 2018). O enredo visava contar a história de Juma Marruá, nascida e criada em uma tapera, cujo papel foi interpretado por Cristiana Oliveira. Juma fazia par romântico com o jovem ator Marcos Winter, intérprete do personagem Jove, reconhecido como “moço da cidade grande”. Com cenas de devoção mariana, a personagem Filó exibia dotes de uma boa companheira do velho fazendeiro José Leôncio, interpretados respectivamente por Jusara Freire e Cláudio Marzo. Esses e outros personagens compunham um enredo, como é próprio das novelas, carregado de marcadores sociais da diferença: geração, raça/cor, gênero, sexualidade, classe, regionalidade, religiosidade, entre outros.

Quando falamos de marcadores sociais da diferença, é essencial reconhecer que não os enxergamos de forma rígida, universal ou substancial. Ao mesmo tempo, não buscamos nomear um conjunto grande de marcas na tentativa de esgotar as possibilidades de análises. Em

---

<sup>6</sup> Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

vez disso, nossa atenção se direciona para aquelas categorias que genuinamente exercem influência no contexto analisado (Hirano, 2019; Henning, 2015). Ao explorarmos a vivência da diferença, dois pontos destacam-se: primeiramente, reconhecemos que a diferença nem sempre é sinônima de desigualdade; em segundo lugar, compreendemos que a experiência é o lugar da formação do sujeito, não o contrário (Brah, 2006). Os marcadores sociais da diferença e o seu contexto de produção continuam a ser pertinentes no *remake*, produzido e transmitido em 2022 pela TV Globo.

No momento em que a nova versão da novela foi anunciada, despertou-se uma mistura de expectativas, preocupações e uma onda de nostalgia em todo o país. Para esclarecer e tranquilizar o público e fãs da trama, Bruno Luperi, o autor do *remake* e neto do criador da versão original, enfatizou que a intenção era contar “a mesma história”, porém situada “trinta anos à frente” (Assumpção, 2022). A realização das gravações aconteceu em Aquidauana (MS) e nos estúdios Globo (RJ). Para a gravação no Pantanal, algumas das fazendas desempenharam papel crucial ao abrigar o elenco e os outros profissionais envolvidos (Figueirôa, 2022). Portanto, a novela engloba relações que transcendem a dimensão tecnológica da TV ou do ambiente digital. Apesar disso, escolhemos pensar a produção das diferenças em artefatos culturais no ambiente *on-line*, o qual não está separado do *off-line*, mas participa na construção daquilo que chamamos de “real” (Noveli, 2010).

Por definição, artefatos culturais são produtos decorrentes da interação social, carregando um caráter cultural intrínseco. São moldados pelo contexto histórico que surge e influenciados pelos jogos de poder que permeiam essa interação — desempenhando papel significativo na produção das subjetividades e controle dos corpos a dispor de resistências (Silva, 1999). No âmbito dos artefatos midiáticos novelísticos, essas produções culturais têm o potencial de multiplicar-se, mes-

mo quando concentramos nossa análise especificamente nessa novela em questão. No caso, as manifestações englobam uma variedade de produtos: clipes de música das trilhas sonoras; capítulos inteiros; cenas específicas; discursos em *sites* de fofoca sobre a trama; textos em revistas digitais com o resumo da semana; memes nas redes sociais a partir da interação dos personagens, entre outras possibilidades — elementos que não serão analisados aqui, mas participam da nossa experiência de campo e levantamento de dados.

Neste capítulo, optamos por focalizar um tipo de artefato midiático específico: as notícias jornalísticas. Nosso problema de pesquisa é: qual o currículo e a pedagogia cultural dos artefatos midiáticos sobre o *remake* da novela Pantanal? Teoricamente, quando falamos em currículo e pedagogia, estamos atentos ao “saber” (comumente legitimado) e ao modo como ele circula, isto é, à maneira que é ensinada por meio dos artefatos culturais. Eles, os artefatos, são prescritores de “saberes, modos de ser, de pensar e agir, indicando pensamentos, valores, exercícios e atitudes a serem praticados no sentido de constituição de tipos particulares de sujeitos” (Maknamara, 2020, p. 59). Nitidamente, esse currículo e essa pedagogia não são os mesmos das instituições escolares, ainda que possam também estar presentes nos contextos da cultura escolar. Em outras palavras, apostamos que há “forças pedagógicas nos mais diversos espaços culturais” (Andrade; Costa, 2017).

A partir desta introdução, vale ressaltar que adotamos como base teórico-metodológica as teorias pós-críticas em Educação (Meyer; Paraíso, 2014). Na seleção das notícias, realizamos perambulações etnográficas em ambiente digital, ou seja, deixamo-nos guiar pelos algoritmos e fluxos de informação das plataformas exploradas (Leitão; Gomes, 2017). O primeiro autor do texto catalogou integralmente as 34 notícias entre agosto de 2021 e janeiro de 2022, provenientes dos jornais *O Progresso Digital*, *Campo Grande News* e *Midiamax*, todos do

estado de Mato Grosso do Sul. O levantamento de dados foi feito por meio de capturas de tela, organizadas no caderno digital “*Samsung Notes*”.

É importante destacar que não houve aviso prévio nem solicitação de autorização aos veículos de comunicação, uma vez que os dados se enquadram no domínio público. Além disso, não mantivemos qualquer interação com os indivíduos envolvidos na produção da novela ou da imprensa, sejam eles mencionados ou participantes da elaboração do conteúdo das notícias. Com isso, entendemos que os critérios éticos foram cumpridos.

### **O “calorão”, a “morena” e o sol do Pantanal**

Não demorou muito para que os atores e atrizes do *remake* de “Pantanal”, na estadia para as gravações em Aquidauana, começassem a compartilhar uma série de registros em suas redes sociais. As produções culturais abordavam temas relacionados ao Pantanal, à cidade e às experiências curriculares e pedagógicas da novela. Como é comum nas plataformas digitais, esses conteúdos foram compartilhados e deram origem a outras variações, incluindo algumas de natureza midiática — esse fenômeno é conhecido pelo termo “*proliferação*” (Zdradek; Beck, 2017). Destaca-se o episódio no qual Juliana Paes, intérprete de Maria Marruá, a mãe de Juma na novela, utiliza a funcionalidade “Stories” do *Instagram* para relatar a experiência que teve com o calor da região. Esse conteúdo foi divulgado nos canais de notícias, os quais ampliaram aspectos delineados pela atriz.

Naquela ocasião, os termômetros da cidade assinalavam 36°C, com sensação térmica de 42°C e umidade relativa do ar de 45%. Os dados foram mencionados na notícia que se refere aos registros feitos

pela atriz. A manchete proclama: “VÍDEO: Juliana Paes surge ‘passando mal’ com o calor de Mato Grosso do Sul”, e logo abaixo o complemento acrescenta: “Vermelha e suada, atriz da Globo não está suportando as altas temperaturas de MS” (Ramos, 2021a). Além disso, é transcrita a fala da atriz no vídeo: “[...] Ontem um mosquito me mordeu na testa, eu ganhei um preenchimento natural” (Ramos, 2021a). Mais abaixo, o autor da notícia prevê que o calor não se restringe apenas a Juliana, ganhando certo reconhecimento diante da experiência: “Não está fácil para a atriz e para todos os sul-mato-grossenses que enfrentam termômetros exorbitantes esta semana” (Ramos, 2021a).

A situação se transforma quando, alguns dias mais tarde, em outro artefato midiático, Juliana Paes descreve essa mesma situação, mas agora no programa “Altas Horas”, conduzido por Serginho Groisman na TV Globo. O destaque do artefato é o título, sugerindo outra perspectiva discursiva em relação à primeira notícia: “No Altas Horas, Juliana Paes volta a falar do calor de MS: ‘já sai do banho pingando de suor’” (Ramos, 2021c). No texto, a ênfase recai na suposta reclamação em rede nacional: “A atriz Juliana Paes pegou mesmo o calor de Mato Grosso do Sul ‘pra cristo’” (Ramos, 2021c). Um mês depois, Jakelyne Oliveira, Miss Brasil 2013 e ex-participante do reality show “A Fazenda” (2020), é também noticiada por registrar o clima da região. No texto jornalístico, mesmo a modelo não participando da novela, as duas situações são conectadas: “Mais uma: [...]. Depois de Juliana Paes mencionar a ‘fervura’ de MS repetidas vezes, nesta segunda-feira (3) foi a vez de Jakelyne Oliveira, a modelo e ex-A Fazenda, namorada do sertanejo Mariano, reclamar das altas temperaturas” (Ramos, 2022a).

Apesar de não surpreender a evidência de figuras públicas da mídia nos locais turísticos de Mato Grosso do Sul — ainda mais para quem acompanha e segue os mais variados canais da região —, ao analisarmos a produção das diferenças por meio desses artefatos midiáti-

cos, mais especificamente nas escolhas linguísticas e de imagem que constituem as notícias, isso não quer dizer que a ação seja consciente (Sabat, 2001). Podemos compreender que a linguagem utilizada, como “pra cristo” ou “mais uma”, por exemplo, somada às fotos da “pele bronzeada” em ambas as notícias constituem estratégias de reinscrição curricular daquilo produzido por quem não reside no contexto sul-mato-grossense. Movimento que é contestador à exposição midiática, como demonstrado nas palavras do prefeito de Aquidauana no anúncio das gravações da região: “Vai ser uma propaganda muito positiva da nossa região, vai ser um sucesso!” (Alcântara, 2021).

Nos artefatos, essa disputa de significados é ainda mais explícita quando Juliana e Jakelyne são caracterizadas como “morenas”. Aqui, compreendemos a designação “morena” como referente a mulheres de fenótipo branco que buscam o bronzeamento, adquirindo assim um tom de pele dourado. Nas notícias, a descrição deste corpo que se torna moreno no sol da região é a seguinte: “Antes de surgir mostrando as consequências do calor em seu corpo, a morena [Juliana Paes] mostrou o sol [...]” (Ramos, 2021a) e “a morena [Jackelyne Alves] não aguentou o calor daqui. Detalhe: ela é de Rondonópolis, Mato Grosso — que tem fama de ser mais quente que MS” (Ramos, 2022a). Construção imagética que pressupõe que a “morena” não é a “mulata”, mulher que não consegue se embranquecer nas relações de poder no Brasil (Corrêa, 2010).

Assim, o sujeito inteligível “morena”, pelo menos neste caso, não deixa de operar pela branquitude, mesmo quando está sob o clima pantaneiro. Afinal, é enfatizada a produção da morenidade pela atriz devido ao fato de ela estar na região pantaneira: “Bastante bronzeada por conta do clima do Estado, onde passou os últimos dois meses gravando a novela ‘Pantanal’” (Ramos, 2021c). Aqui, as notícias enquanto artefatos possuem certo currículo das diferenças, que não produz

apenas lugares como o Pantanal quente e ensolarado do imaginário de quem as lê, mas também gesta corpos e identidades culturais. Sobre isso, seguiremos refletindo na próxima seção.

### **O Pantanal, o currículo e o “pantaneiro raiz”**

Considerando que os artefatos culturais exercem influência e desempenham papéis multifacetados na educação, exploramos as práticas de ensino para compreender os processos de negociação curricular, ou seja, como o currículo é desenvolvido (Maknamara, 2020). Com base nisso, torna-se relevante destacar a interconexão entre gênero e experiências vividas no Pantanal por meio do reconhecimento dos personagens, tanto aqueles da novela quanto os que atuam fora dela. Para compreender o que é ensinado e por quem, começamos a analisar os artefatos que citam José Loreto, intérprete do peão Tadeu e filho de José Leôncio na novela. Nos artefatos selecionados, na notícia prolifera a homenagem que o ator prestou em seu perfil do Instagram, destacando a importância daquele que o “ensinou muito” para construção de seu personagem.

O homenageado é o peão Pelé, que está em várias cenas da novela como figurante. Na foto, o trabalhador da fazenda Rio Negro aparece sentado com o ator, ambos trajados de peão. Na legenda, há a seguinte frase: “Segunda-feira. Pausa na lida. Peões no mangueiro. Sorriso e trocas. Gratidão Pelé. Vem Tadeu” (Ramos, 2022b). Na entrevista, quem fala é a filha do peão, Joyce Silva, de 21 anos. O foco está no “sangue pantaneiro que o pai não nega” e o cuidado com os filhos: “Ele sempre foi um homem esforçado e sempre procurou dar o de melhor pra gente principalmente o estudo” (Ramos, 2022b). Ao longo da entrevista, ela também diz estar morrendo de orgulho em presenciar o pai fazer o que ama: “ensinando para as pessoas e participando de um projeto impor-

tantíssimo para a divulgação do pantanal sul-mato-grossense” (Ramos, 2022b).

Conforme pudemos analisar, os peões são representados por aquilo que temos chamado de autoridade curricular e pedagógica, definição da pessoa que detém reconhecimento social para ensinar e falar de determinado currículo. Nos artefatos que mencionam o peão que orienta Loreto, o discurso jornalístico ressalta de forma proeminente essa autoridade, mas indo além do “sangue pantaneiro” e os filhos. Na imagem central da reportagem, por exemplo, ela é retratada na semelhança de ambos vestindo trajes tradicionais de trabalho. A camisa de botões de mangas compridas, a calça jeans desgastada, as cores desbotadas, os chapéus e os detalhes em couro, entre outros, reforçam as similaridades e autoridade do peão. Além disso, há certo destaque nas palavras da filha sobre a experiência, ocupação e ligação do pai com a fazenda:

Somos de Aquidauana mesmo e ele sempre foi pantaneiro, trabalhou desde cedo por essa região de Aquidauana. Hoje ele trabalha de capataz na fazenda Rio Negro, onde a novela está sendo gravada, e por conhecer muito bem a fazenda, surgiu o convite pra figurante na novela” (Ramos, 2022b).

Em outro artefato, os efeitos dessa abordagem pedagógica dos peões, bem-sucedida fora da novela, são evidenciados. Na notícia “Pantaneiros de raiz comem comida com facão na frente de atores da Globo em MS: ‘admiração” (Ramos, 2021b), lê-se: “Nas imagens, Loreto aparece tomando tereré em chifre de boi junto aos peões e comendo marmita no meio deles, da forma como os mesmos fazem. Mas o que chamou atenção foi vê-los usando facões ao invés de facas para saborear a comida de raiz no meio do mato” (Ramos, 2021b). O sucesso desse processo curricular-pedagógico diz respeito, por exemplo, à produção de sujeitos específicos. Isso é mais uma vez enfatizado pela semelhança

entre o ator e os peões. Na foto, Loreto tende a ser tão “parecido” que, em certo ponto, ele passa a ser: “[...] igualzinho os peões de MS. Parece que ele está aprendendo mesmo” (Ramos, 2021b).

Considerando que o nosso corpo pode “falar”, mesmo quando não estamos nos expressando verbalmente (Duque, 2020), referimo-nos ao “corpo de fala” desses peões. O corpo que é comunicado por meio desses artefatos transmite não apenas a autoridade pedagógica que lhes é conferida, mas também “fala” de uma das performances de masculinidade idealizada no contexto sul-mato-grossense. Nos artefatos, esse currículo é construído e ensinado por meio de imagens das roupas usadas pelos peões, como mencionado anteriormente. A postura de sentar-se com as pernas abertas entre camaradas, no mato, durante o trabalho com o gado, traz consigo traços de virilidade. Além disso, o texto jornalístico também destaca a prática de “comer de facão” em vez de utilizar talheres tradicionais e o hábito de apreciar o “tererê em chifre de boi”. Mas não são apenas os peões que ensinam com autoridade reconhecida ou falam sobre o currículo fora da novela.

Na matéria “Juma original, Cristiana Oliveira declara que personagem do *remake* será ‘menos xucra’” (Yukio, 2021), a atriz da primeira versão descreve que ao visitar o Pantanal em dezembro de 2020 encontrou “várias Jumas” na região. Nessa experiência de alteridade, acreditamos que ela constrói e ensina, não só o conteúdo (“saber”) da personagem, mas das mulheres que ela descreve: “elas possuem curiosidade, posam para *selfies*, ainda que o celular não funcione direito ou não seja possível postar as imagens nas redes sociais na hora” (Yukio, 2021). E continua, nesse papel educativo, ao ilustrar a complexidade de encarnar e fazer-se Juma menos “xucra” no contexto atual:

Eu acho, e é uma coisa muito particular minha, que a próxima Juma pode ter pureza, a inocência, mas muita coisa, agora em 2021, ela vai saber o que é. [...] Se

ela fizer com aquela pureza de alma, que é atemporal, se abrir os canais e deixar a Juma absorvê-la, eu penso que ela voa. A Juma é muito mais sentimento, muito mais olhar, muito mais pureza do que todo o resto que possa acontecer (Yukio, 2021).

Nos recortes, notamos que são evocadas palavras que demandam e conferem significados específicos de feminilidade. No contexto da novela, elas acionam e produzem atributos considerados típicos do imaginário da mulher do mato, mais especificamente representam as Jumas menos “xucras”, por terem acesso tecnológico, mas também a Juma da novela, a que vira onça quando está efervescente de raiva ou ameaçada. Sobre isso, nas primeiras imagens que circulam sobre o *remake*, foram apontadas várias desconformidades pela audiência entre os currículos; por exemplo: a idade de alguns atores e a cor da pele da atriz Alanis Guillen, que interpreta a Juma na nova versão — “Essa Juma é do EUA? Se fosse mesmo do pantanal tava torrada de sol”, comentário encontrado durante perambulação no perfil do jornal *Midia-max* no Facebook —; e o brinco e a meia do novo Jove, par romântico de Juma interpretado por Jesuíta Barbosa — “Mesmo nos dias atuais, nenhum garoto mimado e riquinho como é o Jove, em sã consciência, usaria esta roupa no Pantanal”, escreveu uma “fã da obra” no Twitter do mesmo jornal referido anteriormente (Ramos, 2022c).

Em outro momento foram apontadas, também de maneira curricular e pedagógica, as “5 coisas na novela Pantanal que matam os pantaneiros de raiva” (Ramos; Rabelo, 2022). Algumas delas são: (1) a dança performática que Joventino (Irândhir Santos) fez para o boi Marruá: “E a dancinha para fazer boi dormir??? Kkkkk Um fiasco’, comentou um fazendeiro da região”; (2) o sotaque: “Pior é ver personagens pantaneiros falando igual piracicabano... Cadê o sotaque do Pantanal? Tá parecendo sertão nordestino”; (3) o tereré “Nutella”: “o tereré só apareceu servido com garras térmicas estilizadas”; (4) a “faca de inox” e, por último, (5) o berrante não envelhecido (Ramos; Rabelo, 2022).

Na notícia, é reforçada a autoridade atribuída aos residentes locais que possuem uma imersão na experiência pantaneira. Isso exige deles uma postura de vigilância e resistência específicas, expressa ao ver a novela com atenção: “[...] sempre em contato com peões pantaneiros e até com os mesmos costumes, conta que em sua casa todos estão observando tudo com atenção” (Ramos; Rabelo, 2022).

Considerando a dinâmica de ensino nos artefatos midiáticos, acreditamos que reflete a maneira pela qual o discurso funciona ao ser reiterado de forma constante, com o objetivo não somente de instruir, mas ensinar exercendo constrangimento, como delineado por Butler (2001). Dessa forma, o processo de desenvolvimento curricular e, por conseguinte, a moldagem de sujeitos também está na maneira como são tratadas as disparidades entre a versão original da novela e o *re-make*, sem esquecer a descrição do modo de vida pantaneiro nos artefatos. Sabendo disso, esse processo não está limitado a quem procura encarar os aspectos locais, mas também se estende àqueles que assumem identitariamente a condição de pantaneiros sul-mato-grossenses, pois quando criticam os erros da novela ou falam sobre ela, parecem produzir e reforçar o currículo que institui as fronteiras identitárias da região. Ao mesmo tempo, competem com o que está sendo ensinado pedagogicamente pelas experiências, representações midiáticas e na trama propriamente dita.

### **Considerações finais**

A partir dessas reflexões, foi possível perceber a existência do currículo e a pedagogia cultural nos vários artefatos midiáticos selecionados sobre o retorno da novela Pantanal. Conforme discutido, o currículo aqui presente não está fixado, passa por constantes disputas entre os envolvidos na produção e audiência da novela. Marcadores

sociais das diferenças constituem corpos e aprendizados de como ser e/ou representar/performar mulheres e homens da região pantaneira.

Além disso, parte dos resultados colabora com a identificação e o reconhecimento da autoridade discursiva e pedagógica de quem ensina. Isso ocorre a partir de relações de poder específicas, em que se pode observar resistências, tensões e questionamentos que não necessariamente negam o poder currículo-pedagógico dos artefatos analisados; antes, recolocam na interação no ambiente digital questões identitárias importantes para o modo de ser da região. O peão e a morena dizem de si e dos outros. Ao mesmo tempo, permitiram a nós pensarmos o quanto há de produção do próprio pantanal enquanto natureza (clima). O currículo e a pedagogia aqui focados apontam, mais uma vez, o quanto natureza e cultura seguem sendo altamente relacionais e interdependentes na sua própria (re) produção, inclusive a cada capítulo de novela.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: Invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1–23, 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329–376, 2006.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151–172.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 35–50, 2010.

DUQUE, T. Corpo de fala e pesquisa: autorreflexões sobre identidade e diferenças. *In*: NOGUEIRA, G.; MBAMDI, N.; TRÓI, M. de (org.). **Lugar de fala**: conexões, aproximações e diferenças. 1ed. Salvador: Devires, 2020, v. 1, p. 71–80.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97–128, 2015.

HIRANO, L. F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In*: HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F. (org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. p. 27–54.

LEITÃO, D. K.; GOMES, L. G. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 42, p. 41–65, 2017.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 58–72, 2020.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17–24.

NOVELI, M. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Revista Organizações em Contexto**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 107–133, 2010.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04–21, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução a teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZDRADEK, A. C. S.; BECK, D. Q. O troca de estilos fabricando jovens incansáveis mutantes: uma análise com os estudos culturais. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 30–43, 2017.

## Notícias

ALCÂNTARA, K. “Uma propaganda muito positiva da nossa região” diz Odilon sobre gravações da novela Pantanal. **O Pantaneiro**, Aquidauana, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.opantaneiro.com.br/aquidauana/uma-propaganda-muito-positiva-da-nossa-regiao-diz-odilon-sobre/165050/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ASSUMPCÃO, G. ‘Pantanal’ faz estreia com qualidades inegáveis, mas tem grande desafio pela frente. **Contigo!**, s. l., 29 mar. 2022.! Disponível em: <https://contigo.uol.com.br/noticias/criticas/pantanal-faz-estreia-com-qualidades-inegaveis-mas-tem-longo-processo-pela-frente.phtml>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FIGUEIRÔA, G. Remake Pantanal: onde foi gravada a novela? **SOS Pantanal**, Campo Grande, 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sospantanal.org.br/remake-pantanal-onde-foi-gravada-a-novela/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RAMOS, J. VÍDEO: Juliana Paes surge ‘passando mal’ com o calor de Mato Grosso do Sul. **Midiamax**, Campo Grande, 23 nov. 2021a. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2021/video-juliana-paes-passa-mal-com-o-calor-de-mato-grosso-do-sul-pense-num-dia-quente/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J. Pantaneiros de raiz comem comida com facão na frente de atores da Globo em MS: ‘admiração’. **Midiamax**, Campo Grande, 25 nov. 2021b. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2021/pantaneiros-de-raiz-comem-comida-com-facao-na-frente-de-atores-da-globo-em-ms-admiracao/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J. No Altas Horas, Juliana Paes volta a falar do calor de MS: ‘já sai do banho pingando de suor’. **Midiamax**, Campo Grande, 26 dez. 2021c. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2021/juliana-paes-volta-falar-do-calor-de-ms-no-altas-horas-ja-sai-do-banho-pingando-de-suor/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J. Namorada de Mariano reclama do calor de Campo Grande: ‘tá insuportável’. **Midiamax**, Campo Grande, 4 jan. 2022a. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2022/namorada-de-mariano-reclama-do-calor-de-campo-grande-ta-insuportavel/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J. Peão de MS que participará de Pantanal, Pelé emociona a família e ganha homenagem de José Loreto. **Midiamax**, Campo Grande, 30 jan. 2022b. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2022/peao-de-ms-que-participara-de-pantanal-pele-emociona-familia-e-ganha-homenagem-de-jose-loreto/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J. ‘Levar ao ridículo’: meia de Jove no remake de Pantanal é alvo de críticas. **Midiamax**, Campo Grande, 01 fev. 2022c. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2022/levar-ao-ridiculo-meia-de-jove-no-remake-de-pantanal-e-alvo-de-criticas/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMOS, J.; RABELO, N. Tereré gourmet e facas inox: 5 coisas na novela Pantanal que matam os pantaneiros de raiva. **O progresso Digital**, Dourados, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.progresso.com.br/cotidiano/tererere-gourmet-e-facas-inox-5-coisas-na-novela-pantanal-que-matam-os/388311/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SANTANA, A. O grande sucesso Pantanal estreava há 28 anos. **Observatório da TV**, *s.l.*, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/o-grande-sucesso-pantanal-estreava-ha-28-anos>. Acesso em: 23 ago. 2023.

YUKIO, C. Juma original, Cristiana Oliveira fala que personagem do remake será 'menos xucra'. **Midiamax**, Campo Grande, 02 jan. 2021. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/famosos/2021/juma-original-cristiana-oliveira-fala-que-personagem-do-remake-sera-menos-xucra/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

### **Aline de Novaes Conceição**

Docente adjunta do Curso de Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPan). Orientadora da Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar pela UFMS. Doutora em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). *E-mail*: alinenovaesc@gmail.com

### **Anália Miranda da Silva**

Docente adjunta do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Doutora e mestra em Educação, Especialista em Docência com ênfase na Educação Básica (IFMG). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores; ensino e aprendizagem na contemporaneidade e tecnologias digitais de informação e comunicação e educação. *E-mail*: analia.miranda@ufms.br

### **Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez**

Docente adjunta e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu) da UFMS, *Campus* de Três Lagoas (CPTL). Doutora e mestra em Educação (UEPG). Líder do Grupo de pesquisa GEPE e membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPFOR). Coordenadora estadual da ANFOPE de Mato Grosso do Sul. *E-mail*: flavia.martinez@ufms.br

## SOBRE OS AUTORES

### **Aline de Novaes Conceição**

Docente adjunta do Curso de Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN). Orientadora da Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar pela UFMS. Doutora em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). *E-mail*: alinenovaesc@gmail.com

### **Amanda de Mattos Pereira Mano**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, *Campus* de Marília/SP e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Dourados/MS e em Pedagogia pela Faculdade Centro Paulista de Ibitinga/SP. Atua como Professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Naviraí/MS. *E-mail*: amanda.mano@ufms.br

### **Ana Carolina Torelli Marquezini Faccin**

Tem Bacharelado, Licenciatura e mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN), desde novembro de 2019. Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Política e Econômica. *E-mail*: ana.faccin@ufms.br

### **Andressa Santos Rebelo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados/MS (UFGD) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da UFMS. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, *Campus* do Pantanal. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS). *E-mail*: andressa.rebelo@ufms.br

### **Eliane Ceri Assis Santana**

Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), atuando no *Campus* de Corumbá/MS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Têm experiências na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: desenvolvimento social, educação profissional, formação de professores, Educação do Campo e Educação Infantil. *E-mail*: elianeceri@gmail.com

### **Élvis Christian Madureira Ramos**

Tem Bacharelado e Licenciatura pela Universidade do Sagrado Coração (USC). Mestre em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista (FC/UNESP). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre 1999-2019. Professor Adjunto e Pesquisador em Dedicção Exclusiva da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisador do Laboratório de Dinâmicas Espaciais. *E-mail*: elvis.ramos@ufms.br

### **Francisca Dias Duarte Sabljak**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Especialista em Neurociência e Aprendizagem, pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Atua profissionalmente como professora da Educação do Campo na rede de ensino do município de Corumbá-MS e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS/CPAN). *E-mail:* francis.duarte@gmail.com

### **Jaqueline Zanotti Dalmonech**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* do Pantanal (UFMS-CPAN) e graduanda em Letras -Libras- Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduada em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis (ESFA). Especialista em Libras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd. *E-mail:* nanizanotti@gmail.com

### **Jeanny Monteiro Urquiza**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade de Educação São Luís. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Professora de Educação Infantil de Corumbá/MS e Ladário/MS. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS/CPAN) e o Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH). *E-mail:* urquiza.jeanny@gmail.com

### **Lara Cassiano Pedreira Lopo**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. *E-mail*: lopolara@outlook.com

### **Larissa Taynara dos Santos Brandão**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* do Pantanal (UFMS/CPAN), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (UFMS/CPAN) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/CPAN/UFMS). *E-mail*: taynara.brandao@ufms.br

### **Lylianne Chaparro Magalhães**

Acadêmica de geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus* do Pantanal; Técnica em Meio Ambiente pela Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) Corumbá/MS (2016). *E-mail*:lylianne.magalhaes@ufms.br

### **Paola Ribeiro da Silva**

Professora Hospitalar, Pedagoga e especialista em Pedagogia Hospitalar. Docente do curso de Extensão em Pedagogia Hospitalar na Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB). Mestranda em Educação, sendo bolsista no programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Discente da especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar pela Universidade Federal de mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail*: paolapedag@gmail.com

### **Silas Miqueias da Silva**

Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Campo Grande. Graduando em Licenciatura em Letras, habilitação Português, pela Universidade Paulista (UNIP). Vinculado ao Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq), desenvolve pesquisas na área de Educação, mais especificamente em Estudos Culturais na vertente pós-crítica, com experiências na educação. *E-mails*: silas.miqueias@ufms.br / silasmiqueias@outlook.com.br

### **Sílvia Adriana Rodrigues**

Docente adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando no *Campus* de Três Lagoas/MS e no *Campus* do Pantanal/MS. Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), *Campus* de Presidente Prudente/SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil (GEPIEI-UFMS). Têm experiências na área de Educação. *E-mail*: silvia.rodrigues@ufms.br

### **Tiago Duque**

Docente adjunto no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Humanas, *Campus* de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal (PPGE-CPAN). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq). *E-mail*: tiago.duque@ufms.br

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-664-4



9 788576 136644

 editora  
UFMS