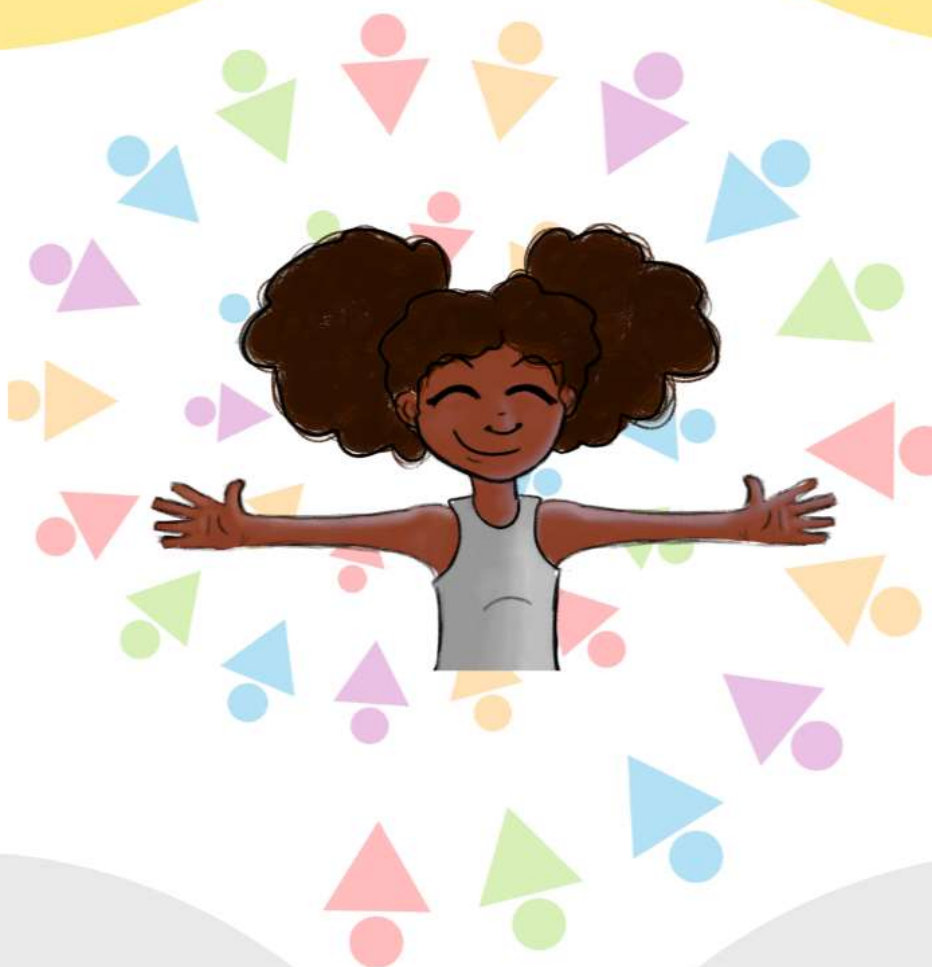




**XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia

Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Iara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.

Modo de acesso: <https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario>

ISSN 2236-1383



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentenário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.

Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar - II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Portal do Bicentário

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

FACED/UFU; Portal do Bicentário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU

Andrea Maturano (PPGED/UFU)

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)

Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)

Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)

Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)

Narciso Larangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)

Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)

Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)

Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação - PPGED/UFU

Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)

Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)

Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)

Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)

Integrantes do Portal do Bicentenário

Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)

Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)

Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)

João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)

Lara Luisa Farias Silva (UESC)

Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)

Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)

Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)

Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)

Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)

Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)

Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)

Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)

Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)

Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU)

Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)

Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)

Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)

Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)

Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)

Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)

Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)
 Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)
 Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)
 Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)
 Líney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)
 Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)
 Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)
 Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)
 Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
 Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
 Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
 Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
 Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste

Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)
 Andrea Maturano (PPGED/UFU)
 Angélica Borges (UERJ)
 Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
 Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
 Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
 Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
 Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
 Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
 Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
 Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
 Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
 Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
 José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
 Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
 Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
 Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
 Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
 Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
 Rita Cristina Lima Lages (UFOP)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)

Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)

Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte

Leonardo Dias da Fonseca (UEA)

Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste

Aline de Moraes Limeira (UFPB)

Antonieta Miguel (UNEB)

Benedito G. Eugenio (UESB)

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)

Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)

Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)

Eugênia da Silva Pereira (UESC)

Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)

Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)

Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)

Joaquim Tavares da Conceição (UFS)

Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)

José Valdir Jesus de Santana (UESB)

Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)

Lilian Moreira Cruz (UESC)

Lívia Andrade Coelho (UESC)

Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)

Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)

Marcos Lopes de Souza (UESB)

Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)

Mirianne Santos de Almeida (IFS)

Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)

Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)

Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)

Rodrigo Ceballos (UFCG)

Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Rute Andrade Castro (UNEB)
Sandra Regina Mendes (UNEB)
Silvano da Conceição (UESC)
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)
Vinicius Santos da Silva (UNEB)
Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)
Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul

Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)
Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)
Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)
Giana Lange do Amaral (UFPel)
Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
José Edimar de Souza (UCS)
Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinos)
Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)
Vania Grim Thies (UFPel)

Região Centro-Oeste

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional

Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)
Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SUMÁRIO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE FORMAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	14
A ATUAÇÃO DA USAID NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DO CAMPO	34
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E MEMÓRIA EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	40
A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	51
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UFU.....	62
PEDAGOGIA VISUAL E LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	70
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS	83
DOCENTES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES	92
AUTORIA DOCENTE E PERFORMANCES DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UFMG	105
PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DO PIBID HISTÓRIA UFU	112
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	121
DO ALUNO AO ORIENTADOR: O GEPIT COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES	131



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O TEMA GREENWASHING NA FORMAÇÃO DO BIÓLOGO: INVESTIGAÇÃO PARA A PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA.....	144
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS VOZES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	152
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MINAS GERAIS.....	160
VOZES QUE ECOAM: FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA UFU/PONTAL.....	171
O LIXO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	181



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SIMPÓSIO TEMÁTICO 3

Instituições, saberes e práticas educativas na educação superior

Coordenação: Ishangly Juana da Silva (SME Uberlândia/MG, PPGED/UFU)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	Gabriela Takayama Moreira Aline Carrijo de Oliveira Carlos Henrique de Carvalho
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS.	Renata Nascimento Salgado Vanessa Matos dos Santos
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DO CAMPO.	Michele Maria da Silva Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS VOZES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.	Astrogildo Fernandes Silva Júnior Guiomara Lopes Nascimento
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MINAS GERAIS	Júlia Campos Moura Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
DOCENTES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES	Kelly Cristina Caetano Silva Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
VOZES QUE ECOAM: FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA UFU/PONTAL	Camilla Aparecida Nogueira dos Santos Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
DO ALUNO AO ORIENTADOR: O GEPIT COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES.	Luis Felipe Garcia de Souza Paim



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

	Aline Carrijo de Oliveira Carlos Henrique de Carvalho
AUTORIA DOCENTE E PERFORMANCES DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UFMG.	João Victor da Fonseca Oliveira



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE FORMAÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Letícia Alves André – Universidade Estadual de Santa Cruz – laandre.ppge@uesc.br

Marcelo Gomes da Silva – Universidade Estadual de Santa Cruz – mgsilva@uesc.br

Simpósio Temático: 3 - Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

O presente estudo visa analisar as experiências construídas e observadas durante o período de realização do Estágio Docente na turma de graduação, como componente curricular opcional na modalidade do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC), a partir de um conjunto de ações desenvolvidas, e, com destaque para a aula ministrada com base na pesquisa em andamento. O trabalho se insere no campo da História da Educação e na temática das Instituições Escolares. O Estágio foi realizado na turma matutina de História da Educação I do 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC, localizada em Ilhéus/Bahia, ao longo de 15 encontros do semestre letivo de 2026.1. Como aporte teórico, destacam-se as contribuições de Gatti Jr. e Gatti (2015), Chartier (1990), Nora (2012), Escolano Benito (2017) e Almeida (2023), a fim de pensar os conceitos centrais da pesquisa: Instituições Escolares; Cultura Escolar; Memória Escolar e Patrimônio Educativo. O conjunto de procedimentos possibilitou por parte dos/as estudantes a reflexão e exposição oral sobre a importância da preservação documental e do Patrimônio Educativo presente em seus contextos, além de ampliar o diálogo com os diferentes conteúdos da disciplina e o entendimento dos procedimentos de pesquisa em realização. Espera-se que os resultados contribuam para as discussões sobre Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior no contexto da formação docente.

Palavras-chave: História da Educação; Estágio Docente; Pesquisa documental.

Introdução

Este estudo se vincula à realização da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Lugar de Memória: a Escola Municipal Barão de Macaúbas como Patrimônio Educativo de Ilhéus-BA”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado profissional (PPGE-UESC).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para este estudo de tipo documental, destacamos um conjunto de registros escritos, digitais e fotográficos, que foram realizados durante o Estágio Docente opcional, realizado na turma matutina de História da Educação I do 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC, localizada em Ilhéus/Bahia, com destaque para aqueles registros que se referem ao encontro onde foi ministrada a aula com base na pesquisa em andamento.

As atividades realizadas no Estágio foram: a) Observação, acompanhamento e orientação das discussões nas atividades em sala por temáticas; b) Planejamento de atividades em conjunto com o professor regente; c) Discussão e reflexão sobre as atividades realizadas; d) Avaliação das atividades das/os alunas/os; e) Aula com base na pesquisa de mestrado em andamento sobre a história da Escola Municipal Barão de Macaúbas. Este último item justifica a escolha do destaque por ter sido realizado no final da disciplina e apresentar um conjunto de elementos, por parte dos/as estudantes, que demonstram o avanço no entendimento do campo histórico-educacional, dos procedimentos metodológicos da pesquisa documental e da necessidade de uma análise aprofundada para a compreensão dos processos educacionais.

Durante o semestre, as temáticas das aulas versaram sobre: A construção da narrativa histórica; Usos e sentidos da história da educação; Educação e reformas educativas na América; A construção das formas e modos de Educação ocidental; A criação da noção de infância; A maquinaria escolar; A Escola Moderna e seus valores, ritos, símbolos e comportamentos na criação de uma Cultura Escolar; História da Educação das mulheres, da população negra e dos povos indígenas. O planejamento destes conteúdos segue uma coerência tanto com a ementa da disciplina de História da Educação quanto pelo trabalho formativo proposto com autonomia pelo Professor regente.

A proposta de aula presente no cronograma da disciplina não se dá à toa. O contato dos/as estudantes da graduação com o universo da pós-graduação possibilita diversas aprendizagens para ambos os contextos de formação. Nesse caso, a pesquisa de mestrado em desenvolvimento pôde dialogar com muito afinco com os conteúdos debatidos durante o semestre.

Nesse sentido, a aula foi elaborada traçando o seguinte objetivo de aprendizagem: Compreender os aspectos teóricos e metodológicos, os procedimentos e as possibilidades interventivas na Educação Básica do contexto da pesquisa de mestrado em andamento e das demais pesquisas em História da Educação, desenvolvidas no âmbito do PPGE/UESC. Para que esse objetivo fosse alcançado, pensou-se na construção de uma aula expositiva, dialogada e colaborativa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

O aporte teórico da realização da aula se baseia nos/as mesmos/as autores/as que estão sendo utilizados na construção da pesquisa, sobretudo, no que se refere àqueles que dialogam com as teorias da História Cultural e História Social.

Pensar as Instituições Escolares em seu conceito é entender que, segundo Gatti Jr. e Gatti (2016), “o conhecimento das instituições escolares é fundamental para a compreensão dos contornos específicos de qualquer sociedade, ainda que não se esgote em si mesmo, mas, sim, na compreensão da articulação que essas instituições comportam em termos societários” (p. 341). Através dos autores e das pesquisas entende-se a relevância dessa temática para a construção da historiografia da educação brasileira, pensando em intervenções na nossa realidade.

A Cultura Escolar enquanto objeto histórico é definida por Dominique Julia (2001) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (p. 10-11), ou seja, intenciona-se uma estruturação. O autor continua pontuando que a Cultura Escolar também é “um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (Julia, 2001, p. 10-11). Nesse sentido, faz-se necessário compreender como uma escola é criada, a função social da escola moderna (Boto, 2017), a maquinaria escolar (Varela e Alvarez-Uria, 1992), no caso da pesquisa, a constituição dos grupos escolares no Brasil em sua organização escolar (Faria Filho, 2000; Vidal, 2006; Souza e Faria Filho, 2006), a cultura material da escola (Alves, 2012; Paulilo, 2019) e as Representações (Chartier, 1990) e os Índícios (Ginzburg, 1989) em torno dos documentos a serem analisados.

A Memória e sua relação com a História nos possibilita pensar na “vontade de memória” (Nora, 2012). Pierre Nora compreende que a memória é “a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (2012, p. 9). Embora não sejam sinônimas, a Memória e a História, a partir das considerações do autor, nos permitem pensarmos, no contexto da pesquisa sobre a história da Escola Municipal Barão de Macaúbas, na constituição de uma Memória Escolar coletiva, que pode se manter viva se essa for a intencionalidade. Essa coletividade envolve tanto a comunidade escolar como os profissionais em formação inicial que irão se inserir no contexto escolar, como é o caso da turma de graduação em que foi realizado o Estágio.

Nesse sentido, o diálogo entre os conceitos chega, finalmente, na importância da preservação do Patrimônio Educativo. Diversos são os autores que nos auxiliam a pensar no conceito de Patrimônio associado à identidade, aos arquivos de Instituições educativas como espaços de guarda, ensino e pesquisa, à Memória como conectivo à esse Patrimônio



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

e, também à Produção de materiais didáticos para sua preservação (Almeida, 2021; Paulilo, 2023; Silva e Simões, 2014).

Metodologia

O corpo da pesquisa se estrutura a partir de 4 conceitos: Instituições Escolares; Cultura Escolar; Memória Escolar; e Patrimônio Educativo. Por isso, a aula também foi estruturada dessa forma, mas sendo composta por elementos que possibilitaram o diálogo e colaboração da turma na construção do debate. Os recursos utilizados foram *notebook*, projetor, caixa de som e material impresso. Nesse sentido, o Plano de aula se dividiu em 7 momentos.

O primeiro momento focou na apresentação das justificativas da pesquisa nos âmbitos pessoal, acadêmico e social, trazendo como foco o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional. Foi apresentado um guia de como acessar a página do PPGE no *site* da UESC, as abas que correspondem à sua inserção social, aos trabalhos de conclusão de curso e aos produtos educacionais. Além disso, foram apresentados os *sites* do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED/UESC) e do Portal do Bicentenário. Essas ações foram pensadas para que fosse possível compreender os lugares de formação da pesquisadora na construção do trabalho de dissertação, considerando o perfil que se deseja formar através do PPGE/UESC.

No segundo momento foram trabalhados os pontos de introdução da pesquisa e seu contexto da pesquisa. Após isso, iniciou-se uma reflexão que gerasse sensibilização para a urgência da preservação do Patrimônio histórico e educativo de Ilhéus, a partir de um documentário, uma reportagem, um artigo científico e um artigo de coluna. Posteriormente, foram apresentadas a Questão problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

O terceiro momento deu início à compreensão da pesquisa a partir dos conceitos centrais. Por isso, iniciou-se com as Instituições Escolares, expondo autores basilares para o entendimento do seu conceito, como Saviani (2005), Magalhães (2004) e Gatti Júnior e Gatti (2016). Em seguida, foram apresentados os levantamentos bibliográficos realizados nos repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD; SciELO; Revistas: Revista Brasileira de História da Educação; Revista Cadernos de História da Educação; Revista História da Educação; Repositórios universitários: Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Universidade do Estado da Bahia; e Universidade Estadual de Santa Cruz. A escolha pelas revistas se deu considerando a relevância da produção científica brasileira altamente qualificada na área da História da Educação. Ao acessar os repositórios universitários, objetivou-se compreender o cenário das pesquisas produzidas na pós-graduação da Bahia. Foi utilizado o recorte temporal de 2020-2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No quarto momento, iniciou-se a compreensão acerca do conceito de Cultura Escolar. Desenvolver o debate sobre a criação e função social da escola (Boto, 2017), a Maquinaria escolar (Varela; Alvarez-Uria, 1992), a Arquitetura Escolar e os grupos escolares no Brasil (Faria Filho, 2000; Vidal, 2006; Souza; Faria Filho, 2006), a Cultura Material da escola (Alves, 2012; Paulilo, 2019), a noção de documento a partir dos procedimentos da pesquisa documental e a análise dos indícios (Ginzburg, 1989). Neste quarto momento, também foram apresentados os procedimentos de coleta dos dados nas fontes presentes nos acervos (escolar e da educação) e os procedimentos de análise das Representações (Chartier, 1990) nos documentos. Para este último aspecto, utilizou-se como apoio recursal o Quadro “A Traição das Imagens” de René Magritte (1929). Foram apresentados os locais de levantamento documental e alguns exemplos de documentos levantados: a) acervo da Escola Municipal Barão de Macaúbas; b) Centro de Documentação e Memória Regional; c) Hemeroteca Digital.

O quinto momento foi destinado para uma atividade em grupo de organização e categorização dos documentos a partir de um conjunto de registros de fotografias presentes no acervo escolar da Escola Municipal Barão de Macaúbas. Para além da organização e categorização, os grupos realizaram uma análise breve das representações presentes nesses documentos. A turma foi dividida em 4 grupos de acordo com as preferências. Todos os grupos receberam o mesmo conjunto de fotografias. Cada conjunto era composto por 14 fotografias que correspondiam aos anos de 1968 e aproximadamente os anos 2000. Alguns minutos depois cada grupo fez uma exposição dos resultados obtidos nas solicitações feitas para a atividade prática.

No sexto momento, tratou-se sobre a Memória Escolar e seu conceito de Memória, e a Memória como função social, a partir de Nora (2012) e Bosi (1994). Nesta etapa foram abordados os procedimentos e roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas com ex-alunos/as e ex-professores/as da Escola Municipal Barão de Macaúbas.

O sétimo e último momento se tratou do conceito de Patrimônio Educativo e as reflexões em torno da escola enquanto guardião da memória coletiva. Produzimos uma reflexão em torno da guarda documental e da relevância dos arquivos pessoais. Por fim, como a pesquisa se desenvolve em um programa de pós-graduação profissional é obrigatório que cada pesquisa produza um material de cunho interventivo. Nesse sentido, foi apresentado a proposta de produto educacional da pesquisa: um documentário com fins didáticos e pedagógicos sobre a história da escola e que contribua para a discussão em favor da preservação do Patrimônio Educativo. Vale destacar, finalmente, que todos os procedimentos da pesquisa foram aprovados junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Resultados e discussão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Os procedimentos realizados resultaram em reflexões importantes sobre a relação estabelecida entre a pesquisa no contexto da pós-graduação e sua apresentação na formação docente inicial. Ao preparar a aula, o principal objetivo foi proporcionar um ambiente onde a turma compreendesse possibilidades de pesquisa no contexto da História da Educação e que eles/as também pudessem vivenciar parte dos procedimentos metodológicos que são necessários ao se pensar uma pesquisa documental sobre uma Instituição Escolar.

Inicialmente, o primeiro momento da aula gerou curiosidade por parte dos/as alunos. Ouvir falar em grupo de pesquisa, projeto de extensão e até programa de pós-graduação são assuntos muito novos, principalmente se tratando do perfil da turma, em que a maioria ingressou no Ensino Superior logo após a finalização do Ensino Médio. Entretanto, observou-se que o conjunto de debates realizados ao longo da disciplina no semestre possibilitou a ampliação do olhar e entendimento sobre a inserção essencial nestes outros âmbitos da universidade, pois eles também colaboram para a formação como um todo. Guiá-los por esses caminhos, portanto, foi importante para o entendimento das justificativas da pesquisa, ou seja, como o interesse pela pesquisa surge e onde ela se localiza.

Ao seguir na aplicação dos procedimentos, o segundo momento conseguiu atingir seu objetivo de sensibilizar a turma para a urgência da preservação do Patrimônio Educativo de Ilhéus. Ao apresentar os textos (da Coluna Brasil de Fato e do artigo científico) e os vídeos (da reportagem e do documentário), e, em seguida, refletir sobre eles, foi possível criar um espaço de fala e escuta a partir da realidade dos/as estudantes. Apesar dos materiais apresentados neste segundo momento terem uma intervenção muito específica à localização do município de Ilhéus, algumas pessoas conseguiram, inclusive, compartilhar suas reflexões a partir da realidade vivenciada em outros municípios e perceber como esse cenário é urgente também em outros locais próximos ou não.

O lugar da Memória nesse processo, ocupou o sentido proposto como reflexão por Bosi (1994), a Memória como uma função social e um direito. Nesse sentido, a sensibilização possibilitou apresentar a introdução e o contexto de pesquisa, bem como a apresentação da questão problema, objetivos e metodologia.

O terceiro momento, em que tratou-se do conceito de Instituições Escolares e dos levantamentos bibliográficos nos repositórios, poderia gerar algumas dificuldades de entendimento se na ocasião fosse explicitado de forma detalhada como esses levantamentos foram realizados. A intencionalidade maior para esta etapa foi apresentar que em toda e qualquer pesquisa, é necessário entender como outros/as pesquisadores/as enxergam e problematizam uma mesma temática de diferentes formas e em diferentes contextos, e, ainda, que essa atividade serve para enriquecer sua pesquisa porque ela vai



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

contribuir para essa área em construção com análises autorais e, sobretudo, inéditas.

Ao adentrar no quarto momento que discuti de forma mais específica sobre o conceito de Cultura Escolar, a turma demonstrou maior interesse com as reflexões, pois dialogamos sobre a noção documento, as representações, seu contexto de criação, as intencionalidades impressas, as relações políticas, os indícios presentes nas fontes, a importância de problematizar o que se vê representados nos documentos, e, enfim, uma série de atividades necessárias para quem realizada uma pesquisa de cunho documental.

Foi necessário também delimitar o que seria uma análise documental, pois não se trata apenas de uma descrição, mas de um diálogo entre as fontes, o/a pesquisador/a e os/as autores. Nesse sentido, como material de apoio foi utilizado o quadro “A Traição das Imagens” de René Magritte (1929) a fim de problematizar a diferença entre a representação e a realidade. Esses procedimentos, portanto, foram fundamentais para a realização do quinto momento da aula.

Após um breve intervalo, iniciou-se o quinto momento com a realização de uma atividade prática que possibilitou o trabalho de organização, categorização e análise das fontes de forma bastante breve devido às limitações do tempo de aula. Foi amplamente exposto que em uma situação de pesquisa real estas atividades não são simples a ponto de serem feitas em cerca de 30 minutos. Entretanto, ao ter proposto esta atividade a turma pôde vivenciar, em alguma medida, o trabalho de pesquisadores/as e o trabalho que tem sido feito com as fontes da pesquisa de dissertação. Nesse sentido, os quatro grupos formados receberam os mesmos documentos que são registros de 14 fotografias presentes no acervo da Escola Municipal Barão de Macaúbas.

O *slide* de orientação para atividade tinha o seguinte enunciado: “Vamos praticar? Atividade: Organizar e categorizar os documentos. Responder: De forma breve, o que há de representação nesses documentos?”. Considerando todo o percurso da aula, este momento pôde organizar algumas reflexões produzidas anteriormente com aplicabilidade nos materiais que a turma estava analisando. Inicialmente, os grupos tentaram realizar a atividade de forma acelerada, como se apenas uma observação rápida fosse capaz de desvendar os aspectos de uma cultura material escolar nas fotografias. É certo que, em algumas situações, os indícios estão mais aparentes, e também é verdade que a orientação era de realizar uma breve análise. Porém, ao perceber certa razoabilidade, utilizou-se da mediação através de perguntas para que fosse possível auxiliá-los a perceber outras questões nos documentos.

As organizações e categorias elencadas pouco variaram. As categorias que os grupos elencaram foram a) grupo 1: Estrutura; Professores; Alunos/Eventos; e Documentos; b) grupo 2: Instituição; Documentos; Gestão escolar; e Confraternização; c) grupo 3: Corpo docente; Comemoração; Documentos; Reuniões; e Instituição; d) grupo 4: Estrutura escolar; Festejos; Acervos; e Reuniões. Após essa exposição dos grupos para



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

toda a turma, cada grupo expôs suas breves considerações e análises sobre os documentos. Apesar de não estarem inseridos no contexto da pesquisa, foi possível perceber o envolvimento em investigar, mesmo de forma inicial, os contextos, os sujeitos, os materiais, os comportamentos, as atividades, as escritas, as datas e uma série de outros aspectos representados nas fotografias.

Em seguida, o sexto momento se tratou de outro conceito também essencial para a pesquisa: a Memória Escolar. Esta etapa foi essencial para o entendimento acerca da metodologia da História Oral na realização das entrevistas semiestruturadas com ex-professores/as e ex-alunos/as da Escola Municipal Barão de Macaúbas e como essas entrevistas também se constituirão como documentos a serem analisados e que podem revelar marcas, práticas, processos, sujeitos, relações. A evocação presente nas reflexões de Bosi (1994) possibilitou esse entendimento para a turma, à medida que a Memória não se constitui como espontânea, pelo contrário precisa de intenção, ou seja, precisa ser evocada.

Por fim, o sétimo momento, que consistiu sobre o conceito de Patrimônio Educativo, finalizou as discussões com a ideia que foi o centro da sensibilidade inicial da aula. Os/as estudantes puderam refletir e expor oralmente a importância da preservação documental, do Patrimônio histórico presente em seus municípios. Juntos, refletimos sobre a importância da escola enquanto guardião da memória coletiva. Nesta etapa, portanto, alinhado a todas as configurações de um programa profissional, foi apresentado a proposta de produto educacional: um Documentário sobre a história da escola que reunirá tanto os documentos levantados quanto as gravações das entrevistas.

Considerações finais

A realização do Estágio Docente, apesar de não obrigatória, foi uma escolha assertiva para complementar a formação durante o curso de mestrado. Os aprendizados foram construídos de forma mútua. Por isso, a oportunidade de ser responsável por uma aula completa sobre a pesquisa em andamento foi importante para exercitar o planejamento e tornar acessível todo o trabalho que vem sendo produzido. Foi necessário adaptar a linguagem, incorporar materiais de apoio, planejar como tornar acessível a compreensão da organização e dos procedimentos da pesquisa.

Além disso, foi possível perceber o interesse dos/as estudantes em ampliar seus conhecimentos acerca da História da Educação, apresentando indícios dos sentidos que os debates propostos colaboram para uma formação mais crítica, contextualizada e que desnaturalizam práticas, comportamentos e discursos. Portanto, pensar as Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior no contexto da formação docente é também apresentar possibilidades, produzir experiências de forma conjunta e refletir sobre



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

processos e projetos educacionais passados, presentes e futuros através da análise e intervenção histórico-educacional em nossas realidades.

Referências

ALMEIDA, D. B. O Arquivo como questão. In: *Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação*. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021. p. 19-30.

ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar - Education, memory and identity: immaterial aspects of school material culture. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 101–125, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28914>. Acesso em: 03 jun. 2026.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. Introdução. In.: *A História Cultural: entre práticas e representações*. Difel: Lisboa; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GATTI JÚNIOR., Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM REVISTA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, HISTORIOGRAFIA E ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO RECENTE. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 2, p. 327–359, 2016. DOI: 10.18224/educ.v18i2.4553. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4553>. Acesso em: 6 jul. 2026.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 10, 2012.

PAULILO, A. L.. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. e065, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/pQmNGpn7Qq6shHzBrQ4hWQQ/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2026.

PAULILO, A. L. A Memória em acervos da Educação e da Escola. In: PAULILO, A. L.; CONCEIÇÃO, J. T. da.; CAMPELLO, L. de O. S. (Orgs.). *A pesquisa em acervos da Escola e da Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2023. p. 67-86.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 27–33, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, M. G. da; SIMÕES, R. F. Modos de Guardar: os papéis da escola e a produção da memória.. In: MIGNOT, A.; SILVA, A. L. da.; SILVA, M. G. da. (Orgs.). *Outros tempos, outras escolas*. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2014, v. 1, p. 333-353.

VARELA, Julia; ALVÁREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras. 2006, v. 1, 376p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A ATUAÇÃO DA USAID NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Anna Clara Santos Silva – Universidade Federal de Uberlândia – anna.cs@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior.

Resumo: O presente trabalho analisa a produção acadêmica referente ao papel dos Estados Unidos, por meio da United States Agency for International Development (USAID), na reforma do ensino superior brasileiro implementada durante a ditadura civil-militar. A partir de um levantamento bibliográfico estruturado em planilhas de dados extraídas de repositórios científicos (BDTD, CAPES, La Referencia, OATD e Scielo), a pesquisa mapeia e categoriza exclusivamente a literatura especializada voltada ao ambiente universitário e às transformações que incidiram nos cursos de licenciatura. Os resultados preliminares demonstram que os estudos sobre os Acordos MEC-USAID enfatizam o papel estratégico do ensino superior nas disputas de projetos político-educacionais da época, inclusive gerando forte contraposição do movimento estudantil. A bibliografia levantada evidencia o consenso de que essa cooperação técnica foi determinante para a reestruturação da universidade brasileira na década de 1960, impactando a práxis pedagógica dos professores e a organização do currículo. Conclui-se, a partir dos dados mapeados, que as diretrizes norte-americanas colaboraram para a fragmentação da formação docente e implementação de um modelo universitário no Brasil segundo uma racionalidade tecnocrática e do capital humano que perdura estruturalmente até os dias atuais.

Palavras-chave: Levantamento Bibliográfico; Acordos MEC-USAID; Ensino Superior; Reforma Universitária; Produção Acadêmica.

Introdução

O presente trabalho apresenta a análise parcial de um levantamento bibliográfico, com o objetivo de reunir, quantificar e sistematizar a produção acadêmica relacionada ao papel desempenhado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) especificamente no ensino superior brasileiro. O mapeamento foi realizado em cinco repositórios científicos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES, La Referencia, Open Acces Theses And Dissertations (OATD) e Scielo, visando compreender como a literatura atual aborda a atuação da referida agência nas universidades do país e na formulação da Reforma Universitária.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O presente levantamento bibliográfico, sistematizado por meio das planilhas de análise, constitui uma etapa investigativa do desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como tema os acordos educacionais entre a USAID e países da América Latina entre as décadas de 1950 e 1970. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação da USAID na formulação e implementação de políticas educacionais em diferentes países latino-americanos durante o contexto da Guerra Fria, identificando aproximações, especificidades e impactos decorrentes desses acordos de cooperação técnica.

A construção desse mapeamento quantitativo e qualitativo teve como finalidade estruturar a revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre a temática, reunindo e organizando as principais pesquisas já desenvolvidas. Para isso, foram categorizadas teses, dissertações e artigos científicos localizados nas bases de dados selecionadas, possibilitando a identificação das tendências investigativas, dos enfoques teórico-metodológicos predominantes, das lacunas existentes na literatura e dos países que concentram maior produção científica sobre o tema. Esse procedimento fornece um alicerce metodológico consistente para o desenvolvimento das etapas subsequentes da pesquisa.

Além de subsidiar a fundamentação teórica do estudo, esse levantamento permite compreender como a historiografia tem abordado a relação entre educação, política e atuação estadunidense na América Latina, evidenciando os diferentes sentidos atribuídos aos acordos estabelecidos com a USAID. Dessa forma, o mapeamento não se limita à organização da literatura existente, mas também orienta a definição das categorias analíticas que serão mobilizadas ao longo da investigação.

Nas etapas seguintes do TCC, os dados levantados servirão de base para uma análise comparativa entre os diferentes países latino-americanos contemplados na pesquisa, buscando identificar convergências e divergências nas políticas educacionais implementadas por meio dos acordos com a USAID. A partir dessa análise, pretende-se discutir como esses acordos contribuíram para a difusão de concepções educacionais vinculadas ao ideário da modernização e do tecnicismo, bem como seus possíveis desdobramentos na organização dos sistemas de ensino, na educação superior e na formação de professores, especialmente no contexto brasileiro.

Durante a catalogação e a análise da bibliografia, observou-se que a atuação estadunidense no ensino superior brasileiro constitui um dos temas mais recorrentes na produção acadêmica. Diversos estudos apontam que as universidades ocuparam posição estratégica nos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

acordos MEC-USAID, tornando-se espaços privilegiados para a implementação de mudanças administrativas, curriculares e na formação docente, em consonância com o projeto de modernização defendido pelos Estados Unidos. A recorrência dessa temática, associada ao expressivo volume de pesquisas identificadas sobre a Reforma Universitária, a reorganização institucional das universidades e as resistências promovidas pelo movimento estudantil, evidenciou a necessidade de desenvolver um estudo específico dedicado a esse nível de ensino.

Assim, o presente trabalho tem como foco apresentar e analisar descritivamente os dados obtidos no levantamento bibliográfico, buscando compreender as principais tendências, enfoques e lacunas da produção científica que investiga a o papel desempenhado pela USAID nas reformas universitárias implementadas no Brasil durante a Ditadura Militar. Ao sistematizar esse conjunto de estudos, pretende-se contribuir para a consolidação do “estado da arte” sobre as relações entre a política internacional norte-americana, a difusão da teoria do capital humano e as transformações estruturais que marcaram a educação superior brasileira.

A problemática que orienta esta etapa da pesquisa concentra-se na seguinte questão: de que maneira a produção acadêmica, mapeada nas principais bases de dados, aborda a atuação da USAID no ensino superior no Brasil? O objetivo geral deste trabalho é, portanto, apresentar o panorama quantitativo e qualitativo do levantamento focado na educação superior, delineando como os estudos abordam o desmembramento do modelo institucional das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a reestruturação da formação de professores e a alteração da práxis pedagógica nas universidades. Sobre o impacto e a gravidade dessa alteração imposta pela reforma, Saviani (2008) constata que:

Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa, no momento mesmo em que a reforma proclamava sua indissociabilidade. (Saviani, 2008, p. 304-305)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Compreender o atual cenário bibliográfico exige, portanto, observar criticamente como as pesquisas vêm interpretando as raízes históricas das licenciaturas modernas e da estrutura universitária, forjadas nesse momento de intensa intervenção internacional.

USAID e a Reforma Universitária

A USAID atuou no Brasil como um dos principais instrumentos da política externa norte-americana durante a Guerra Fria, especialmente após a instauração da ditadura civil-militar. Por meio dos chamados “Acordos MEC-USAID”, firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência estadunidense, os Estados Unidos buscaram consolidar um projeto de hegemonia global e modernização conservadora alinhado aos interesses do capitalismo. Para que a instauração dessa ordem fosse efetiva, utilizou-se a educação como base de sustentação do projeto, uma vez que “a hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social” (Acanda, 2006, p. 178 *apud* Silva; Ferreira, 2024).

Nessa lógica, a universidade tornou-se o espaço estratégico central para a fabricação desse consenso e para a formação dos pensadores, afinal:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]. (Gramsci, 2001, p. 15-16 *apud* Silva; Ferreira, 2024).

No âmbito do ensino superior, a atuação da USAID foi o pilar determinante para a Reforma Universitária brasileira na década de 1960. Compreender o alcance dessa intervenção estrangeira exige analisar a política da época sob uma ótica crítica, pois:

[...] o binômio modernização-imperialismo é a chave para o entendimento do processo de reforma universitária empreendido nos anos de 1960, que pode ser definido no contexto de reforço da subordinação política e econômica do país, [como] responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

do mundo capitalista norte-americano. (Cunha, 2007, p. 15).

Essa intervenção não se tratava de uma cooperação técnica neutra, mas de uma estratégia estrutural para alinhar as universidades do país a um modelo focado na produtividade, na teoria do capital humano e na racionalização. Essa imposição de uma lógica de mercado à educação pública deixou marcas profundas na legislação brasileira:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos". (Saviani, 2008, p. 297).

Contudo, a imposição dessas diretrizes gerou intensas disputas de projetos político-educacionais. As reformas enfrentaram forte oposição, destacando-se a resistência histórica do movimento estudantil, que via nos acordos uma forma de submissão ao imperialismo e de privatização do ensino. Ademais, o debate em torno dessa reestruturação universitária transcendeu a academia, sendo amplamente repercutido na imprensa da época.

A Bibliografia Encontrada: Teses, Dissertações e Artigos

O levantamento bibliográfico sistematizado nas planilhas revela um total de 21 registros voltados estritamente à atuação da USAID no ensino superior brasileiro, contabilizando as incidências e replicações nas cinco bases de dados. Essa produção subdivide-se em 12 dissertações, 7 artigos científicos e 2 teses, publicadas de 2004 a 2024, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a USAID no ensino superior brasileiro

Ano	Dissertações	Teses	Artigos	Total no Ano
2004	2	0	0	2
2006	1	0	0	1



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

2008	2	0	1	3
2011	3	0	0	3
2017	0	1	0	1
2018	2	0	0	2
2019	2	0	2	4
2020	0	0	1	1
2023	0	0	1	1
2024	0	1	2	3
TOTAL	12	2	7	21

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar cada formato acadêmico, é possível identificar diferenças metodológicas e os principais subtópicos que os caracterizam.

As dissertações apresentam um forte predomínio dos estudos de caso e representam a maior fatia quantitativa do levantamento. Esse volume de incidências nas planilhas distribui-se em oito dissertações, sendo que cada uma aborda um tema específico e tem seu número inflado por se repetir em diferentes bases de dados. Metodologicamente, elas se diferenciam por focar em recortes institucionais, teóricos bem delimitados e impactos imediatos da cooperação norte-americana.

A distribuição de subtemas, dentro dessas dissertações, ocorre de forma que quatro delas focam em micro-histórias e impactos institucionais locais: investigam a resistência do movimento estudantil da PUC-SP durante os Anos de Chumbo; a implantação do ensino técnico na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); as alterações na práxis pedagógica dos professores de Educação Física; e a cobertura jornalística sobre a reforma nas páginas do jornal O Estado de S. Paulo.

Além destas, uma dissertação debruça-se sobre a reação do meio intelectual e literário, mapeando exclusivamente a historiografia e o posicionamento de escritores da época frente aos acordos entre 1966 e 1968. As três dissertações restantes concentram-se nos fundamentos teóricos e ideológicos da cooperação, funcionando como estudos de caso que abordam a participação da USAID na reforma como parte da construção de regimes internacionais no pós-guerra, a concepção de modernização e de capitalismo industrial dependente, e, de forma abrangente, os debates teóricos sobre a atuação da agência no Brasil.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para os artigos científicos, o predomínio é das macropolíticas e da hegemonia global. Diferentemente das dissertações, os artigos encontrados nas bases CAPES e La Referencia evitam o recorte de uma única universidade e assumem abordagens teóricas mais amplas. O subtópico predominante nos artigos é a macro-história, a hegemonia global norte-americana e os impactos estruturais a longo prazo. Esses trabalhos caracterizam-se por debater a relação diplomática direta entre os Estados Unidos e o Brasil na ditadura e como o discurso de modernização serviu à dominação ideológica. Além disso, os artigos se destacam por traçar linhas do tempo que conectam a herança dessa interferência até os dias de hoje, abordando o longo processo de expansão e privatização do ensino superior que se iniciou na ditadura e se estendeu até governos recentes.

Já as teses de doutorado apresentam a materialidade estrutural e das políticas de longo alcance. Com uma incidência quantitativa menor, as teses de doutorado focadas na educação superior diferenciam-se por investigar as infraestruturas materiais e a consolidação de diretrizes estatais. Por exigirem pesquisas mais amplas e inéditas, esses trabalhos abordam principalmente a origem das políticas e sua implementação pela ideologia norte-americana. Isso fica evidente no estudo de teses que analisam minuciosamente o “exporting progress”, ou seja, como os consultores dos EUA influenciaram até mesmo a arquitetura e o planejamento físico dos *campi* universitários

brasileiros, além de investigarem a formação ampla de professores em contextos estaduais inteiros ao longo de décadas.

No que diz respeito à metodologia e às fontes empregadas por essas pesquisas, nota-se o predomínio de uma rigorosa análise documental amparada por abordagens críticas, como o materialismo histórico e a história comparada. Para mapear a extensão dessa interferência estrangeira, os pesquisadores investigam um amplo acervo de fontes primárias. Destaca-se, por exemplo, relatórios, memorandos e telegramas não ostensivos da própria USAID, documentos muitas vezes de circulação interna que revelam as dinâmicas e as reais intenções da agência no Brasil. Além desses arquivos institucionais e governamentais, a literatura sistematizada também cruza o estudo de leis e currículos com outras fontes históricas fundamentais. Os autores recorrem frequentemente a entrevistas para compreender a aplicação prática e a gestão local dessas diretrizes, bem como à análise da imprensa da época, para capturar as reações e o debate público gerado pelas reformas. Metodologicamente, portanto, essas pesquisas mostram como a atuação da USAID funcionava ao ligar as decisões políticas dos governos com o que acontecia no “chão da universidade”.

Conclusão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A partir do levantamento bibliográfico sistematizado nas planilhas e da análise preliminar, percebe-se que a atuação da USAID no ensino superior brasileiro é um campo de pesquisa consolidado e marcadamente crítico na academia. Isto se dá devido ao fato de que o tema continuou sendo pesquisado durante as últimas duas décadas, em diferentes formatos científicos e indexada em diversas bases de dados. A análise dos registros mapeados revela um consenso historiográfico: os Acordos MEC-USAID não consistiram em uma cooperação técnica ou financeira neutra, mas operaram como um instrumento estratégico de dominação ideológica, desenhado para alinhar a educação brasileira aos interesses hegemônicos e capitalistas dos Estados Unidos durante a Guerra Fria.

A expressividade dos resultados encontrados demonstra que o período de instauração da ditadura civil-militar no Brasil, marcado pelo alinhamento universitário e financeiro aos Estados Unidos, continua despertando interesse investigativo. Sistematizar e debater esses dados sobre o ensino superior é crucial, pois a literatura indica que a assistência técnica e financeira norte-americana deixou um legado organizacional duradouro nas universidades brasileiras. Ademais, essa herança instituiu uma nova finalidade para o ensino superior, pois:

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (Saviani, 2008, p. 298)

No âmbito específico das universidades, a produção científica demonstra que a intervenção norte-americana foi o motor da Reforma Universitária da década de 1960, impondo ao ambiente acadêmico uma racionalidade tecnocrática fundamentada na teoria do capital humano. O mapeamento evidenciou que a literatura se debruça intensamente sobre as consequências estruturais dessas diretrizes, destacando o desmembramento das antigas faculdades, a profunda reestruturação da formação de professores e das licenciaturas, e os impactos diretos na práxis pedagógica dos docentes.

Em contrapartida, as pesquisas também mostram a resistência a esse projeto, sobretudo por meio da articulação do movimento estudantil, que transformou o ambiente universitário em um campo de disputa contra a submissão. O objetivo prático do currículo defendido e implementado era forjar a identidade e a subjetividade dos estudantes para que aceitassem e se alinhassem aos interesses



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

capitalistas hegemônicos dos EUA, assim, é exatamente por ser um "território contestado" de poder, e não apenas um repasse de conteúdo, que esse currículo imposto gerou tanta oposição e resistência por parte do movimento estudantil.

A divisão metodológica observada na bibliografia reforça a complexidade do tema. Enquanto as dissertações investigam predominantemente os impactos institucionais

locais e as reações imediatas da comunidade acadêmica e da imprensa, os artigos científicos expandem o debate para as macropolíticas e a hegemonia global, e as teses aprofundam-se na materialidade dessa dominação, como o planejamento físico e arquitetônico dos *campi* universitários. Essa pluralidade de recortes comprova que as pesquisas brasileiras investigam a atuação da USAID sob múltiplas camadas analíticas.

Apesar da solidez e do volume da produção acadêmica levantada, a análise das pesquisas também permite identificar importantes lacunas historiográficas e temáticas que ainda precisam de aprofundamento. Primeiramente, nota-se uma forte concentração regional nos estudos de caso institucionais; enquanto há investigações minuciosas sobre os impactos dos Acordos MEC-USAID em instituições específicas do Sudeste e do Sul, a exemplo das resistências na PUC-SP e da implantação do ensino técnico na UFSM, faltam pesquisas que mapeiem comparativamente como essas diretrizes afetaram o ensino superior nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ou que analisem a interiorização dessas políticas nas universidades fora dos grandes centros.

Em segundo lugar, do ponto de vista curricular, a literatura foca em análises macroestruturais sobre a fragmentação da formação docente ou restringe-se a áreas muito específicas, como as alterações na prática da Educação Física. Fica evidente, portanto, a carência de estudos que detalhem as modificações curriculares impostas a outras áreas essenciais para o projeto desenvolvimentista da época, como as engenharias, as ciências exatas e as demais disciplinas de humanidades. Preencher essas lacunas representa, assim, um caminho promissor e necessário para as futuras pesquisas que busquem complexificar a compreensão sobre esse período.

Por fim, os dados levantados atestam que o legado da cooperação internacional estadunidense transcendeu o período da ditadura civil-militar. O incentivo à privatização, a lógica de mercado e a fragmentação do ensino implementados pelos Acordos MEC-USAID deixaram marcas profundas que ainda organizam a espinha dorsal das universidades no país. Dessa forma, a literatura confirma que investigar as raízes históricas forjadas por essa intervenção internacional permanece uma tarefa indispensável para a compreensão crítica da estrutura, das políticas e dos desafios do ensino superior no Brasil contemporâneo.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Referências

ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Darllen Almeida da; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. Hegemonia global estadunidense e os acordos MEC/USAID (1965-1968). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, e024034, p. 1-21, 2024.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DO CAMPO¹

Michele Maria da Silva – UFU – email: michelems3@hotmail.com
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – UFU – email: silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: 3 - Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este trabalho analisa as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil, em 2018-2019, na formação e saberes docentes de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural. O curso, vinculado ao Programa Escola da Terra – SECADI/MEC, foi planejado para atender a demanda de profissionais da educação que atuam em escolas situadas no campo, com o objetivo de promover a formação continuada de professores. A pesquisa que se constitui como um recorte da tese de doutorado intitulada "Formação, saberes e práticas de professoras/es egressas/os do programa escola da terra da Universidade Federal de Uberlândia", utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas com egressos do Curso. Os resultados indicam que a formação proposta contribuiu para que os professores adotassem práticas pedagógicas mais participativas e democráticas em suas aulas, valorizassem a cultura local e os saberes tradicionais, e adotassem uma perspectiva de educação libertadora, que valoriza o conhecimento prévio e a historicidade do sujeito.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professoras e Professores. Programa Escola da Terra.

Introdução²

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, identificador CAAE nº 56053022.5.0000.5152. Aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU, por meio do Parecer nº 5.310.103, em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares.

² Nota explicativa: Reconhecemos e consideramos legítimo o debate acerca das questões de gênero. No entanto, visando à fluidez e à uniformidade textual, optamos por não alternar entre os gêneros, em função das numerosas flexões de artigos, adjetivos, substantivos, pronomes, verbos e numerais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O paradigma da Educação do Campo é caracterizado pela busca da garantia de que as especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas dos territórios do campo sejam visibilizadas nas políticas públicas educacionais e nos marcos legais, de modo que o direito à educação seja assegurado aos sujeitos do campo e o atendimento educacional plenamente efetivado. Uma das intencionalidades do movimento pela educação do campo é romper com a concepção que permeia a educação rural, fundada em um modelo verticalizado e assistencialista que resulta da aliança entre os diversos segmentos do capital, e avançar na afirmação da concepção de Educação do Campo, que possui uma demarcação ideológica contrária à educação rural.

A Educação do Campo, enquanto proposta política, tem moldado a realidade das políticas públicas educacionais no Brasil, caracterizada por uma trajetória de avanços e desafios. Nesse contexto, a pesquisa de Silva Júnior e Silva (2024), baseada na análise de teses e dissertações, revela um panorama complexo. Se, por um lado, a produção acadêmica evidencia o fortalecimento da modalidade, por outro, persistem desafios críticos.

Um dos principais desafios, destacado pelos autores, é o papel do Estado como agente de controle social. A implementação de políticas públicas, embora possa impulsionar avanços na Educação do Campo, também abre espaço para a perpetuação do poder hegemônico do sistema capitalista. Silva Júnior e Silva (2024) argumentam que essas políticas podem ser instrumentalizadas para moldar a educação de acordo com os interesses do sistema dominante, comprometendo os princípios da valorização da cultura local, autonomia das comunidades rurais e construção de uma sociedade mais justa. Essa análise ressalta a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas, defendendo a construção participativa com a escuta das comunidades rurais e a priorização de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, este estudo tem como proposta analisar os efeitos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, oferecido pela Faculdade de Educação da UFU em 2018-2019, na formação e nos saberes de professores que atuam em escolas situadas em áreas rurais, na região do Triângulo Mineiro-MG. Buscou-se analisar as contribuições oportunizadas pelo Curso, vinculado ao Programa Escola da Terra, no desenvolvimento profissional desses educadores. Objetiva-se analisar como o Curso contribuiu para a formação e os saberes docentes dos professores egressos, e se essa formação se reflete em suas práticas pedagógicas.

O presente texto está organizado em quatro partes. Na primeira, aborda-se a fundamentação teórica da pesquisa, na qual são apresentados o contexto histórico e político da Educação do Campo no Brasil, situando-se o Programa Escola da Terra e os participantes da pesquisa. Na segunda parte, destaca-se a metodologia da pesquisa que se baseia em uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas com egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – UFU (2018-2019).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Na terceira parte, analisam-se os resultados e discussões da pesquisa. Por fim, na quarta parte, tecem-se as considerações finais acerca do estudo realizado.

Fundamentação teórica

O debate acerca da Educação do Campo se aprofunda com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. Esse encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e se tornou um marco histórico para a Educação do Campo, pois possibilitou a produção de sínteses acerca da situação educacional das populações do campo nas áreas de assentamento, referente aos últimos dez anos. Além disso, o I ENERA viabilizou as articulações necessárias que resultaram na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO no ano de 1998.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO no ano de 1998, também liderada pelo MST, é outro marco histórico para a Educação do Campo e contou com a parceria de entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu setor Educação e das Pastorais Sociais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB).

A Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, teve como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. O paradigma da Educação do Campo é caracterizado pela busca da garantia de que as especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas dos territórios do campo sejam visibilizadas nas políticas públicas educacionais e nos marcos legais, de modo que o direito à educação seja assegurado aos sujeitos do campo e o atendimento educacional plenamente efetivado. Uma das intencionalidades do movimento é romper com a concepção que permeia a educação rural, fundada em um modelo verticalizado e assistencialista que resulta da aliança entre os diversos segmentos do capital, e avançar na afirmação da concepção de Educação do Campo, que possui uma demarcação ideológica contrária à educação rural.

Em decorrência desse processo político, o Programa Escola da Terra, resulta do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), assumindo um papel de destaque. Vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), o programa representa um importante desdobramento da política nacional de formação continuada para educadores do campo. Seu objetivo central é promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

comunidades, atuando como um instrumento de transformação social no contexto da Educação do Campo.

Metodologia

Elegeram-se a pesquisa qualitativa como opção metodológica mais apropriada, pois a partir dela é possível alcançar dados sobre as experiências e as perspectivas dos docentes, o que permite entender melhor suas motivações, atitudes, crenças, práticas de ensino-aprendizagem e comportamentos.

Utilizou-se questionários online, disponibilizados por meio Google Forms, com o objetivo de alcançar o maior número possível de participantes. Com base nas respostas obtidas, foram identificados os professores atuantes em escolas rurais, o que viabilizou o aprofundamento da investigação por meio da realização de entrevistas Flick (2004).

As entrevistas realizadas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Na transcrição, realizou-se a passagem inicial do texto oral ao texto escrito.

Resultados e discussão

Com o intuito de analisar as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra UFU (2018-2019) para a formação e os saberes docentes, a partir da percepção de seus professores egressos, atuantes em escolas situadas na zona rural da região do Triângulo Mineiro, este estudo busca identificar padrões, diferenças e mudanças nas práticas pedagógicas desses profissionais, com foco na influência do Curso.

As narrativas revelam que a formação inicial dos professores é bem variada. São docentes formados em Pedagogia, Biologia, História, Educação Artística e apenas um com formação específica em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanidades. Todos os participantes destacaram a importância da formação, e sinalizaram que o Curso oportunizou uma nova perspectiva sobre a educação a ser efetivada no meio rural. Reforçaram o interesse em se manter atualizados e buscar novas oportunidades de formação.

Ao concluírem as atividades propostas ao longo do Curso, constatou-se que as experiências acadêmicas possibilitaram uma mudança no olhar, na postura e na autonomia, sensibilizando os professores em relação às especificidades demandadas pelos estudantes da zona rural, conforme podemos averiguar nas narrativas a seguir:

E logo após o Curso, eu tive um olhar diferente, renovador dentro de sala de aula. Um olhar diferente com esses alunos. Também levo muito em consideração as vivências que tivemos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

nesse Curso, levei isso para dentro de sala de aula, levei autoconfiança. Eu sabia o que estava fazendo. Falando com mais confiança (Maria Laura).

O Curso contribuiu para que eu pudesse refletir sobre toda a minha história de estudo e formação, e em cada prática que eu tenho oportunidade na escola, eu reflito sobre o todo. Portanto, o Curso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, como mencionei anteriormente, foi um passo a mais nessa jornada (Mariza).

Ressalta-se que a apropriação do conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, possibilitados pela proposta curricular do Curso, proporcionou a construção de novos conhecimentos, autonomia, domínio e segurança aos professores em sua prática pedagógica, como quando a professora Maria Laura afirma que passou a ter “um olhar diferente com esses alunos”.

Essa narrativa sugere que a professora Maria Laura possuía um conjunto de ideias pré-estabelecidas em relação aos estudantes da zona rural, possivelmente constituídas historicamente e ligadas a concepções de atraso educacional, desinteresse, falta de motivação, entre outros motivos atribuídos culturalmente aos estudantes do campo. Essas ideias não consideram, por exemplo, as especificidades e a complexidade próprias do contexto cultural, social, escolar etc. dos estudantes da zona rural.

Retomando Sacristán (2013) que defende que os conteúdos não são neutros, evidencia-se que a concepção curricular do Curso se contrapõe aos saberes hegemônicos que estigmatizaram os sujeitos do campo como atrasados, subalternos, submissos e incapazes de construir a própria história. Nessa mesma perspectiva, Silva Júnior (2022) corrobora que é necessário superar essa visão preconceituosa em relação ao campo. Assim, observa-se, por meio da narrativa da professora Maria Laura, que as atividades do Curso contribuíram para a promoção da ruptura desses estigmas e para o enaltecimento de uma identidade mais positiva em relação ao campo e aos sujeitos que nele vivem (Fernandes, 2011).

Considerações finais

A partir da análise dos dados reunidos por meio das entrevistas com os egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, Programa Escola



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da Terra – UFU, buscou-se identificar as contribuições do Curso na formação e nos saberes dos docentes egressos.

Finalmente, foi possível constatar que a formação continuada em Educação do Campo proporcionada pelo Curso contribuiu substancialmente para o desenvolvimento profissional dos professores egressos, especialmente no que se refere à mudança de postura e de visão em relação à Educação do Campo e aos seus sujeitos.

Os docentes destacaram a importância do Curso para a construção de um planejamento pedagógico mais alinhado com as necessidades e expectativas dos estudantes da zona rural, assim como para a implementação de projetos práticos que valorizam a cultura local e a participação dos estudantes.

Por meio das narrativas, foi possível perceber que a formação continuada em Educação do Campo oportunizou a construção de conhecimentos e saberes específicos para a atuação docente em escolas no campo, promovendo a autonomia, o domínio e a segurança dos professores em sua prática pedagógica.

Por fim, conclui-se que o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, Programa Escola da Terra – UFU, contribuiu de forma relevante para a formação e os saberes docentes de seus egressos, promovendo uma educação mais justa, humana e libertadora para as populações do campo.

Referências

FERNANDES, B. M. Educação e Movimentos Sociais no Campo. In: Fernandes, B. M.; Molina, M. C.; Machado, J. M. H. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo. 4ª ed. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2011.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SILVA JÚNIOR, J. A. Identidade e Consciência História de Jovens estudantes de escolas do meio rural e urbano. Editora Dialética, 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. da; SILVA, M. M. da. Um estudo das produções acadêmicas sobre a formação docente e o Programa Escola da Terra no contexto da educação do campo. Revista de Educação Popular, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 221–241, 2024. DOI: 10.14393/REP-2024-73999.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73999>. Acesso em: 24 fev. 2025.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E MEMÓRIA EDUCACIONAL NA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Letícia Ribeiro Noble – UNIPAMPA – leticianoble.aluno@gmail.com Camila Nunes Centena Alves – UNIPAMPA – camilacentena.aluno@unipampa.edu.br Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA – alessandrobica@unipampa.edu.br

Simpósio Temático: ST3 - Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este estudo integra duas pesquisas de mestrado desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e tem como objetivo analisar o papel dos documentos institucionais na construção das narrativas historiográficas no campo da História da Educação, compreendendo-os não apenas como fontes documentais, mas como produções atravessadas pelo tempo histórico destacando suas contribuições para a compreensão da memória institucional e da trajetória das instituições de ensino superior. A pesquisa trata de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, conduzida com base nas diretrizes do protocolo PRISMA. As buscas foram realizadas nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados à memória educacional, História da Educação, documentos institucionais, arquivos e ensino superior. Após as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, dez estudos compuseram o corpus da pesquisa. Os resultados evidenciam que os documentos institucionais vêm sendo progressivamente compreendidos para além de sua função descritiva, passando a ser reconhecidos como elementos ativos na produção da memória educacional e das narrativas históricas. Observa-se ainda que parcela significativa da literatura concentra suas análises nas instituições de ensino superior, evidenciando o papel dos documentos institucionais na preservação da memória institucional, na compreensão dos processos de criação e consolidação de cursos e na reconstrução das trajetórias institucionais. Além disso, os estudos analisados indicam que arquivos digitais e as práticas de preservação documental têm reconfigurado as formas de acesso, circulação e interpretação das fontes históricas, ampliando as discussões sobre patrimônio educativo, memória institucional e produção historiográfica na contemporaneidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Palavras-chaves: História da Educação; Memória Educacional; Ensino Superior.

Introdução

A História da Educação não se limita à reconstituição de acontecimentos ou à organização cronológica dos fatos, mas busca compreender como os processos educativos são produzidos, registrados e significados em diferentes contextos históricos (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018). Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior constituem espaços privilegiados para a produção de documentos que registram não apenas suas atividades administrativas e acadêmicas, mas também aspectos relacionados à constituição de suas identidades, trajetórias e transformações ao longo do tempo (Campos, 2010).

Ao deslocar o olhar para esses registros, a memória institucional passa a ser compreendida como um processo histórico de seleção, preservação e atribuição de sentidos, e não como mera conservação do passado (Lucena, 2024; Gutierrez, 2022). Atas, relatórios, projetos pedagógicos, registros acadêmicos e outros documentos institucionais ultrapassam sua função administrativa e constituem fontes relevantes para a compreensão das experiências educativas, desde que analisados em seus contextos de produção, circulação e preservação (Santos; Vechia, 2019).

Embora os estudos sobre memória institucional e História da Educação tenham avançado nas últimas décadas, ainda são incipientes as discussões que problematizam os documentos institucionais como elementos ativos na construção das narrativas educacionais. Em muitos casos, esses registros permanecem sendo utilizados predominantemente como fontes descritivas, sem que sejam analisados como produções atravessadas por escolhas, disputas e processos de legitimação institucional (Bica; Gervásio; Medeiros, 2023; Soares; Leon, 2025).

Diante desse contexto, este estudo parte do seguinte questionamento: de que forma os documentos institucionais contribuem para a construção de narrativas na História da Educação? Para responder a essa questão, tem como objetivo analisar o papel dos documentos institucionais na constituição da memória educacional, compreendendo-os como produções que selecionam, organizam e atribuem sentido às experiências formativas, discutindo suas contribuições para a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreensão da memória institucional e da trajetória das instituições de ensino superior.

Fundamentação teórica

A História da Educação tem ampliado a compreensão dos documentos institucionais, que passaram a ser reconhecidos para além de sua função administrativa ou descritiva. Nessa perspectiva, esses documentos constituem importantes fontes para compreender as instituições educativas, seus processos de organização, permanências e transformações, além de integrarem a própria construção da memória educacional ao expressarem práticas, escolhas e concepções produzidas em contextos históricos específicos (Frago, 2012).

A memória institucional, por sua vez, resulta de processos de registro, seleção e preservação documental, não correspondendo à simples conservação do passado, mas à produção de narrativas atravessadas por disputas, enquadramentos e diferentes formas de atribuição de sentidos às experiências educativas (Silva, 2015; Fialho; Queiroz, 2018). Ao discutir a cultura escolar e o patrimônio educativo, Frago (2012) destaca que os documentos devem ser analisados em articulação com os sujeitos, os espaços e as práticas institucionais, uma vez que revelam aspectos fundamentais da organização e da trajetória das instituições de ensino.

Essa compreensão é ampliada por Silva e Vasconcelos (2021), ao defenderem a incorporação de diferentes tipologias documentais, como arquivos pessoais, egodocumentos, registros audiovisuais e acervos digitais, capazes de ampliar as possibilidades interpretativas da pesquisa histórica. De forma semelhante, Pires e Marta (2016) evidenciam que os documentos produzidos pelas instituições de ensino superior permitem compreender processos de criação de cursos, mudanças curriculares e a consolidação de projetos formativos, constituindo fontes relevantes para a reconstrução da memória institucional.

As transformações tecnológicas também passaram a integrar esse debate. Almeida (2025) ressalta que a digitalização dos acervos amplia as possibilidades de preservação e acesso às fontes históricas, enquanto Madureira et al. (2025) e Gil et al. (2026) demonstram que os arquivos digitais e as tecnologias emergentes modificam



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

as formas de organização e circulação dos documentos, sem substituir o caráter interpretativo da pesquisa histórica. Assim, os documentos institucionais consolidam-se como fontes essenciais para compreender a memória institucional, a trajetória das instituições de ensino superior e a produção das narrativas no campo da História da Educação (Frago, 2012; Silva; Vasconcelos, 2021).

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, conduzida com base nas diretrizes do protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), com o objetivo de garantir transparência, reprodutibilidade e organização das etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos.

A revisão foi conduzida a partir da seguinte questão de pesquisa: de que forma os documentos institucionais contribuem para a construção de narrativas na História da Educação? A partir desse direcionamento, definiu-se como objetivo analisar o papel dos documentos institucionais na constituição da memória educacional, compreendendo-os não apenas como fontes documentais, mas como produções que selecionam, organizam e atribuem sentido às experiências formativas.

As buscas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2026 nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Repositório Institucional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), selecionadas por sua relevância para a produção científica nas áreas da Educação e da História da Educação. A estratégia de busca foi construída a partir da combinação dos descritores *História da Educação*, *ensino superior*, *memória educacional*, *documentos institucionais*, *arquivos* e *acervos*, articulados por operadores booleanos (AND) e adaptados às especificidades de cada base. Esse procedimento

possibilitou ampliar a sensibilidade da busca e refinar os resultados de acordo com o objetivo da pesquisa.

As estratégias de busca foram construídas a partir de diferentes combinações de descritores e operadores booleanos, adaptadas às especificidades de cada base consultada, buscando ampliar a identificação de estudos relacionados ao problema



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

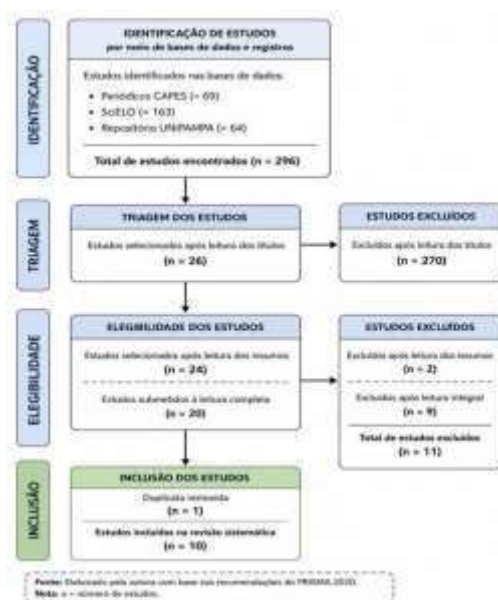
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de pesquisa. A seleção do material ocorreu em etapas sucessivas, conforme as recomendações do protocolo PRISMA. Inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos dos estudos identificados, etapa que permitiu selecionar 26 trabalhos potencialmente relevantes. Em seguida, realizou-se a leitura dos respectivos resumos e, posteriormente, a análise na íntegra dos estudos elegíveis. Durante esse processo, um trabalho foi excluído por duplicidade e nove por não apresentarem aproximação direta com o objeto da investigação. Ao final, dez estudos atenderam aos critérios estabelecidos e constituíram o corpus analítico desta revisão. O percurso de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos encontra-se sintetizado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos segundo o protocolo PRISMA



Os critérios de inclusão contemplaram estudos relacionados à História da Educação, memória educacional, instituições de ensino, documentos institucionais e arquivos escolares, publicados em língua portuguesa e alinhados ao objetivo da investigação. Foram excluídos estudos que não abordavam diretamente a temática proposta, trabalhos duplicados e produções que utilizavam os documentos apenas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

como fontes descritivas, sem articulação com discussões sobre memória, produção de narrativas ou constituição do conhecimento histórico.

A extração e organização dos dados foram realizadas por meio de matrizes analíticas elaboradas pelos autores, contemplando informações referentes à autoria, ano de publicação, temática central, objetivos, contribuições para a pesquisa, potencialidades, fragilidades metodológicas e categorias de análise.

Resultados e Discussão

A análise dos estudos selecionados evidencia uma mudança importante na forma como os documentos institucionais vêm sendo compreendidos no campo da História da Educação. Se, por muito tempo, esses registros foram utilizados predominantemente como fontes destinadas à reconstrução cronológica de acontecimentos e trajetórias institucionais, a literatura recente tem ampliado essa compreensão ao reconhecê-los como elementos que participam da produção da memória educacional e da construção das narrativas históricas. Atas, registros acadêmicos, arquivos escolares, acervos digitais e demais documentos deixam de representar apenas evidências administrativas para serem compreendidos como produções atravessadas por escolhas, disputas, permanências e processos de legitimação institucional (Frago, 2012; Silva; Vasconcelos, 2021).

Os estudos analisados convergem em torno de três movimentos principais. O primeiro refere-se à compreensão da memória institucional como uma construção histórica continuamente produzida pelas instituições educativas por meio de práticas de registro, seleção e preservação documental (Silva, 2015; Fialho; Queiroz, 2018; Pires; Marta, 2016; Sousa, 2021). O segundo desloca o entendimento dos documentos institucionais de simples fontes descritivas para produções de sentido que expressam projetos institucionais, relações de poder e formas de narrar a experiência educacional (Gil et al., 2026; Borges; Fraga, 2023; Silva; Vasconcelos, 2021). Por fim, as pesquisas mais recentes incorporam os impactos das tecnologias digitais e dos arquivos digitais sobre a preservação, a circulação e a interpretação das fontes históricas, ampliando as possibilidades metodológicas da pesquisa documental (Almeida, 2025; Madureira et al., 2025).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No campo da História da Educação, a memória institucional deixa de ser compreendida como simples conservação do passado para ser reconhecida como resultado de processos históricos de seleção, permanência e esquecimento. Nessa perspectiva, os documentos institucionais passam a integrar a própria construção da memória educacional, uma vez que organizam interpretações sobre as experiências formativas e influenciam as formas pelas quais as instituições são lembradas ao longo do tempo (Frago, 2012; Silva, 2015). Essa compreensão mostra-se particularmente relevante para as instituições de ensino superior, cujos documentos registram processos de criação e consolidação de cursos, mudanças curriculares, práticas acadêmicas e diferentes momentos de sua trajetória institucional.

Ao discutir patrimônio educativo e cultura escolar, Frago (2012) destaca que os documentos não podem ser analisados isoladamente, mas em articulação com os sujeitos, os espaços, os objetos e as práticas que constituem a vida das instituições educativas. Essa perspectiva amplia a compreensão dos arquivos institucionais ao reconhecer que eles expressam não apenas informações administrativas, mas também concepções de educação, disputas institucionais e formas de organização da vida acadêmica. Em sentido semelhante, Silva (2015) evidencia que a precarização dos acervos escolares interfere diretamente na preservação da memória institucional e limita as possibilidades de produção do conhecimento histórico, aproximando preservação documental, memória e relações de poder.

A ampliação das fontes utilizadas na História da Educação constitui outro aspecto recorrente entre os estudos analisados. Silva e Vasconcelos (2021) defendem a incorporação de arquivos pessoais, egodocumentos, registros audiovisuais e acervos digitais como fontes capazes de ampliar as possibilidades interpretativas da pesquisa histórica. De forma complementar, Fialho e Queiroz (2018) demonstram que a articulação entre documentos institucionais e história oral possibilita reconstruir trajetórias frequentemente ausentes dos registros oficiais, enquanto Pires e Marta (2016) evidenciam que os documentos produzidos pelas instituições de ensino superior revelam disputas acadêmicas, mudanças curriculares e movimentos de consolidação dos cursos universitários. Para Sousa (2021), os processos de construção da memória educacional também envolvem disputas em torno da legitimidade de diferentes grupos sociais, exigindo uma leitura crítica dos documentos e das narrativas produzidas pelas instituições.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Outro deslocamento importante identificado na literatura refere-se à compreensão dos documentos institucionais como produções de sentido. As pesquisas analisadas demonstram que esses registros não apenas documentam práticas educativas, mas participam da construção das interpretações sobre elas. Nesse contexto, os documentos carregam marcas das condições em que foram produzidos, das instituições que os legitimaram e das formas pelas quais passaram a circular, exigindo do pesquisador uma leitura contextualizada e crítica (Gil et al., 2026; Frago, 2012). Essa perspectiva também aparece nas reflexões de Borges e Fraga (2023), ao evidenciarem que registros pedagógicos e documentos produzidos em processos formativos expressam concepções de ensino e diferentes modos de compreender a prática educativa.

As transformações tecnológicas ampliaram ainda mais esse debate. Almeida (2025) argumenta que os arquivos digitais modificam as formas de preservação e de acesso às fontes históricas, enquanto Madureira et al. (2025) demonstram que a digitalização insere os documentos em novos processos de curadoria, indexação e circulação. Em diálogo com essas discussões, Gil et al. (2026) ressaltam que as tecnologias digitais e a inteligência artificial ampliam as possibilidades de organização documental, mas não substituem o caráter interpretativo da pesquisa histórica. Ao contrário, reforçam a necessidade de contextualização das fontes e de análise crítica dos processos que lhes deram origem. Ao mesmo tempo, permanecem desafios relacionados à preservação dos acervos, especialmente em instituições que enfrentam limitações estruturais e tecnológicas (Silva, 2015).

Em conjunto, os estudos analisados evidenciam que os documentos institucionais ocupam posição estratégica na produção do conhecimento em História da Educação. Mais do que registros administrativos, constituem fontes capazes de revelar processos de criação de cursos, transformações curriculares, disputas institucionais e diferentes formas de construção da memória educacional. Ao incorporar novas tipologias documentais e reconhecer as mediações tecnológicas que atravessam a pesquisa histórica, a literatura amplia as possibilidades de investigação sobre a memória institucional e fortalece o uso da pesquisa documental como caminho para compreender a historicidade das instituições de ensino superior.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que pensar os documentos institucionais na História da Educação exige um deslocamento importante: deixar de compreendê-los apenas como registros produzidos pelas instituições para reconhecê-los como parte constitutiva dos próprios processos de construção da memória educacional. Mais do que depósitos de informações sobre o passado, os arquivos educacionais atuam como espaços de mediação da memória, produzindo enquadramentos sobre aquilo que permanece visível nas narrativas históricas e aquilo que tende a ser esquecido. Nesse movimento, os documentos deixam de ocupar uma posição neutra e passam a ser reconhecidos como elementos que organizam sentidos sobre as experiências educativas, definem permanências e participam da construção das versões institucionalmente legitimadas sobre o passado.

Os estudos analisados demonstram que a memória educacional não se constitui de maneira espontânea, mas por meio de práticas de registro, seleção e preservação atravessadas por disputas, ausências e relações de poder. Em diferentes perspectivas, as produções reunidas convergem ao indicar que os arquivos escolares e universitários não operam apenas como espaços de guarda documental, mas como instâncias que organizam visibilidades, legitimam determinadas trajetórias e silenciam outras. No caso das instituições de ensino superior, essa compreensão permite reconhecer os documentos institucionais como fontes fundamentais para a reconstrução de suas trajetórias, da constituição de suas identidades e das transformações que marcaram seus processos formativos ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, as transformações decorrentes dos arquivos digitais e das tecnologias contemporâneas evidenciam que as formas de acesso, circulação e interpretação das fontes também reconfiguram a própria produção do conhecimento histórico.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo reforça que os documentos institucionais não podem ser compreendidos como evidências transparentes sobre a educação. Eles carregam marcas de seus contextos de produção, das instituições que os legitimaram e das escolhas envolvidas naquilo que se decide preservar como memória coletiva. Discutir documentos institucionais na História da Educação significa, portanto, discutir também as formas pelas quais determinadas experiências permanecem visíveis ao longo do tempo, enquanto outras tendem a desaparecer silenciosamente dos arquivos. Sob essa perspectiva, esta revisão oferece contribuições teóricas para investigações voltadas à História das Instituições de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Ensino Superior, ao evidenciar o potencial dos documentos institucionais para compreender processos de criação de cursos, memória institucional, cultura acadêmica e transformações educacionais.

Embora os resultados evidenciem contribuições importantes para a compreensão dos documentos institucionais na História da Educação, reconhece-se que a revisão se restringiu às bases consultadas e ao conjunto de estudos selecionados, o que limita a abrangência dos achados. Além disso, a predominância de estudos nacionais e publicados em língua portuguesa restringe a incorporação de outras perspectivas teóricas e contextos educacionais. Para pesquisas futuras recomenda-se que se amplie a investigação para bases internacionais e desenvolvam estudos empíricos voltados aos arquivos escolares, universitários e digitais, aprofundando as discussões sobre memória institucional, preservação documental e mediações tecnológicas no campo da História da Educação.

Referências

ALMEIDA, D. B. Arquivos físicos e digitais no Tempo Presente: os “impensados” da História da Educação? **Anuario de Historia de la Educación**, v. 26, n. 2, p. 235-252, jul./dez. 2025.

BICA, A. C.; GERVASIO, S. C. M.; RODRIGUES, T. de M. A materialidade dos acervos históricos e o trabalho de preservação digital: o caso do Repositório Digital Tatu. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 31, p. e023013-e023013, 2023.

BORGES, R. M.; FRAGA, A. B. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210068, 2023.

BRITTO, A. C. L.; CORRADI, A. Egodocumentos: os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de arquivos pessoais. **BIBLOS-Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 2, p. 98-129, 2018.

CAMPOS, N. Instituições escolares e memória educacional: perspectivas para a História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2010.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FIALHO, L. M. F.; QUEIROZ, Z. F. de. Biografia, memória e História da Educação: trajetórias de mulheres educadoras. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-20, 2018.

FRAGO, A. V. Memoria, patrimonio y educación. **Historia de la Educación**, n. 31, p. 17-42, 2012.

GIL, N. et al. Inteligência artificial e escrita da História da Educação: desafios contemporâneos à pesquisa histórica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 26, p. 1-22, 2026.

GUTIERREZ, L. dos S. Memória institucional e narrativas educacionais: disputas e permanências no campo da História da Educação. **Revista História da Educação**, v. 26, p. 1-18, 2022.

LUCENA, A. P. Memória educacional e instituições de ensino: perspectivas contemporâneas de análise. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 1-19, 2024.

MADUREIRA, A. et al. História digital e objetos digitais na pesquisa histórica: desafios metodológicos e novas possibilidades para a História da Educação. **Revista História da Educação**, v. 29, p. 1-24, 2025.

PIRES, R. G.; MARTA, F. E. F. O curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia-UFBA: uma conquista histórica. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 153-166, 2016.

SANTOS, M.; VECHIA, A. Documentos institucionais e produção da memória educacional: contribuições para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-15, 2019.

SILVA, A. L. da; VASCONCELOS, M. C. C. Apresentação dossiê arquivos e História da Educação. **Revista Caminhos da Educação**, v. 3, n. 6, p. 1-6, 2021.

SILVA, J. C. da. História e memória educacional na região Oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 195-210, 2015.

SOUSA, C. T. Ensino de História: a descolonização dos currículos, a formação docente e a ênfase à memória, história e identidade dos africanos e afro-brasileiros. **OPIS**, v. 21, n. 1, p. 220-243, 2021.

XAVIER, L. N.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. História da Educação: constituição histórica, objetos e perspectivas de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 2, p. 379-393, 2018.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela – FSA gabriela760754@graduacao.fsa.br

Aline Carrijo de Oliveira – CAp-UFU – aline.oliveira@ufu.br Carlos Henrique de Carvalho – UFU – chc@ufu.br

Simpósio Temático: 3 Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a escolha pela Psicologia como trajetória acadêmica e profissional, articulando vivências pessoais com reflexões sobre a construção do conhecimento científico e a importância da iniciação científica na formação universitária. Inicialmente, aborda-se o processo de decisão pela graduação em Psicologia, evidenciando os desafios e as motivações que influenciaram essa escolha. Em seguida, discute-se, de forma breve, a relação entre Filosofia e Psicologia, destacando como o desenvolvimento do pensamento científico contribuiu para a consolidação da Psicologia como ciência. O foco principal do relato, entretanto, está na experiência vivenciada na iniciação científica, especialmente na atuação como orientadora de estudantes da educação básica. Essa experiência possibilitou acompanhar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, incentivar a construção do pensamento crítico, auxiliar na delimitação de temas, na busca por evidências científicas e na elaboração de produções acadêmicas. Além de contribuir para a formação das orientandas, esse processo também fortaleceu a própria trajetória acadêmica de uma das autoras deste texto, ampliando competências relacionadas à pesquisa, à escrita científica, ao trabalho colaborativo e à responsabilidade ética na produção do conhecimento. Conclui-se que a iniciação científica representa um espaço fundamental para a formação de psicólogos mais críticos, reflexivos e comprometidos com a ciência, demonstrando que ensinar, orientar e pesquisar são experiências que se complementam e enriquecem tanto quem aprende quanto quem orienta.

Palavras-chave: psicologia; iniciação científica; formação acadêmica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Decidir o que fazer da vida com dezoito anos foi algo extremamente difícil para mim, uma das autoras deste relato, pois foi quando me vi sendo obrigada a tomar uma decisão que, na cabeça de dezoito anos, decidiria minha vida inteira. Logo, foi um processo caótico que me custou várias noites em claro, muitas crises de ansiedade e fiquei dividida em uma encruzilhada gigante: de um lado, o Direito que me prometia estabilidade, *status* e dinheiro; do outro, a Psicologia, que sempre foi minha paixão de verdade, mas que me dava um medo enorme pela responsabilidade de mexer com a cabeça dos outros. Quase fui pelo caminho mais óbvio, pelo medo de decepcionar as pessoas que eu amava. Só que, no fundo, eu sabia que não queria passar a vida discutindo leis e processos em um tribunal, o que me brilhava o olho era entender o que se passa na mente de quem sofre, de quem tem uma crise ou de quem simplesmente tenta se achar no mundo. Decidir escolher a psicologia foi escolher a mim mesma e escolher um sonho que cresce em mim desde pequena: ajudar as pessoas no seu próprio processo singular.

Mas, afinal, do que se trata a Psicologia e de onde ela surgiu? A Psicologia é a ciência que estuda o comportamento humano e os processos mentais. Suas origens remontam a Antiguidade, há mais de dois mil anos, quando filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles buscavam compreender a mente, a alma e o comportamento humano. No entanto, a Psicologia tornou-se uma ciência independente apenas em 1879, com a criação do primeiro laboratório de Psicologia experimental por Wilhelm Wundt, em Leipzig.

No livro “A história da psicologia moderna” de Duane P. Schultz e Sydney Ellen Schultz (2019), eles afirmam que:

Até o último quarto do século XIV, os filósofos estudavam a natureza humana especulando, intuindo e generalizando com base em suas próprias experiências. Entretanto, uma transformação importante ocorreu quando os filósofos começaram a aplicar as ferramentas e os métodos já utilizados com sucesso nas ciências biológicas e físicas para explorar questões relacionadas à natureza humana. Somente quando os pesquisadores passaram a confiar na observação e na experimentação, cuidadosamente controladas para estudar a mente



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

humana, é que a psicologia começou a adquirir uma identidade distinta das suas raízes filosóficas. (p. 17-18).

Embora a Psicologia tenha se consolidado como uma ciência independente no século XIX, suas bases permanecem profundamente ligadas à Filosofia. Alguns estudiosos defendem que a Psicologia moderna deve ser compreendida como uma ciência empírica, fundamentada na observação e na experimentação; enquanto outros reconhecem que conceitos fundamentais, como consciência, mente, identidade, ética e subjetividade, continuam fortemente influenciados pela tradição filosófica.

Por outro lado, diversos estudiosos sustentam essa relação entre as duas áreas. Wilhelm Dilthey defendia que a compreensão da experiência humana exigia métodos diferentes daqueles utilizados pelas ciências naturais. Karl Jaspers enfatizou a importância da interpretação e da compreensão filosófica na investigação da vida psíquica. Já Maurice Merleau-Ponty, por meio da fenomenologia, influenciou profundamente a Psicologia ao compreender a experiência humana como inseparável do corpo, da percepção e da relação com o mundo.

René Descartes foi uma figura fundamental para a Filosofia, a ciência e o desenvolvimento da Psicologia. Seu pensamento contribuiu para a consolidação do método científico moderno ao defender o uso da razão, da dúvida metódica e da investigação sistemática como formas de alcançar o conhecimento. Além disso, formulou o problema mente-corpo, conhecido como dualismo cartesiano, segundo o qual mente e corpo são substâncias distintas que interagem entre si. Essa concepção influenciou profundamente a Psicologia e deu origem a debates que permanecem relevantes até os dias atuais, mesmo diante de abordagens contemporâneas que compreendem mente e corpo como dimensões integradas. Dessa forma, pode-se afirmar que a Filosofia constitui a base da Psicologia. Enquanto os filósofos buscaram compreender a mente, o comportamento e a natureza humana por meio da reflexão e da razão, a Psicologia Moderna desenvolveu métodos científicos próprios para investigar esses fenômenos, preservando suas raízes filosóficas e consolidando-se como uma ciência voltada à compreensão do ser humano em sua totalidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A educação universitária atual vai além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, exigindo que o estudante desenvolva habilidades ligadas à pesquisa, ao pensamento crítico e à geração de conhecimento. Nesse cenário, a preparação do estudante para a realidade universitária deve ser iniciada juntamente ao ensino dos componentes curriculares regulares da Educação Básica. Sendo assim, a iniciação científica deveria estar atrelada ao ensino desde o ingresso da criança na escola.

Existem métodos distintos para realizar a alfabetização científica e todos são adaptáveis à fase cognitiva em que o sujeito se encontra. E com todos eles, a iniciação científica desempenha um papel crucial ao inserir o aluno no ambiente da pesquisa, favorecendo o aprimoramento de competências investigativas, comunicativas e a união entre teoria e prática.

Conforme Pimenta e Franco (2018), a pesquisa colaborativa funciona como uma estratégia capaz de facilitar a construção coletiva do saber, permitindo que alunos e orientadores troquem experiências, questionem a realidade e desenvolvam soluções baseadas em evidências científicas. Nesse processo, a pesquisa deixa de ser apenas uma ferramenta de produção acadêmica e se transforma em uma prática formativa, capaz de impactar tanto os pesquisadores quanto os contextos em que atuam.

Essa visão se relaciona com o pensamento de Charlot (2016), que afirma que aprender implica em estabelecer uma conexão significativa com o conhecimento. Para ele, o processo educativo acontece quando o aluno encontra sentido no que estuda e reconhece sua posição como agente ativo de sua própria formação. Assim, a integração no ambiente acadêmico também ocorre quando o estudante é estimulado a se envolver em projetos de pesquisa, cultivar autonomia intelectual e criar conhecimento em conjunto com outros pesquisadores.

No domínio da Psicologia, essa formação voltada para a investigação assume uma relevância ainda maior, dado que a atuação profissional deve estar alicerçada em evidências científicas e em uma atualização constante. A prática psicológica demanda uma capacidade crítica para analisar fenômenos complexos, interpretar dados, considerar diferentes abordagens teóricas e sugerir intervenções éticas e fundamentadas. Portanto, a pesquisa científica torna-se um aspecto essencial para a qualificação da prática profissional.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Além do mais, a participação em grupos de pesquisa favorece o desenvolvimento de habilidades que vão além da produção científica, como colaboração em equipe, comunicação, responsabilidade, organização e compromisso ético. Ao experimentar todas as fases da investigação científica, o aluno percebe que a produção de conhecimento é um processo contínuo, construído através do diálogo, da curiosidade científica e da busca constante por respostas fundamentadas.

Sob essa ótica, a iniciação científica deve ser vista como um espaço de formação tanto humana quanto profissional, contribuindo para a construção da identidade acadêmica e para a formação de psicólogos comprometidos com a ciência, a sociedade e a geração de conhecimentos capazes de gerar transformações sociais.

Metodologia

Este trabalho tem por característica ser de ordem qualitativa, fundamentando-se nas vivências acadêmicas de uma das autoras durante sua participação em um grupo de pesquisa. O relato busca refletir sobre a relevância da iniciação científica para a formação acadêmica em Psicologia, levando em consideração as experiências acumuladas ao longo da graduação e a sua atuação como coorientadora de um projeto de pesquisa.

A jornada descrita teve início no terceiro ano do curso de Psicologia, que começou no final de 2024, quando despertou o interesse pela pesquisa científica e pela compreensão do processo de produção do conhecimento. Em maio de 2026, a participação no Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (GEPIT) começou, na qual a autora assumiu o papel de coorientadora de um projeto de pesquisa conduzido por alunos do ensino médio, sob a supervisão de uma orientadora.

Ao longo desse processo, as atividades incluíram o acompanhamento das etapas de criação do projeto de pesquisa, a realização de reuniões de orientação, a ajuda na definição do tema, na busca e na análise de referências científicas, além do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes durante a investigação. Essas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

vivências tornaram possível observar, de maneira participativa, os desafios e as oportunidades da iniciação científica como uma estratégia de formação acadêmica.

Os dados apresentados neste relato foram gerados a partir das experiências da autora, das observações feitas durante as atividades do grupo de pesquisa e das reflexões elaboradas ao longo desse trajeto. A análise foi realizada de forma descritiva e reflexiva, buscando articular a experiência prática com a literatura sobre iniciação científica, formação acadêmica e produção do conhecimento. Assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar como a participação em atividades de pesquisa e o papel de coorientadora contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da construção da identidade profissional em Psicologia.

A Iniciação Científica

De acordo com as informações mais recentes do Censo da Educação Superior de 2024, o Brasil conta com um total de 10.227.266 alunos inscritos em cursos de graduação. Desses, cerca de 79% estão em instituições do setor privado, enquanto 21% optam por instituições públicas. Outro dado significativo é que, pela primeira vez, a modalidade de educação a distância (EaD) superou o ensino presencial em número de estudantes: são 5.189.784 inscrições em cursos EaD (50,7%) em comparação a 5.037.482 no ensino presencial (49,3%). Esses dados indicam que houve um aumento considerável no acesso ao ensino superior, mas também destacam um desafio relevante: estar inscrito em uma instituição de ensino superior não implica, de forma alguma, em estar envolvido na geração de conhecimento científico.

Muitas pessoas que se graduam não têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, grupos de estudos ou programas de iniciação científica. Em resumo, embora o país tenha conseguido expandir o acesso às universidades, ainda encontra obstáculos para tornar a pesquisa científica acessível a todos.

Dentro desse cenário, a iniciação científica desempenha uma função importante. Iniciativas como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), respaldado pelo CNPq, visam inserir alunos de graduação no universo da pesquisa, promovendo o aprendizado do método científico, a criação de projetos, a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

avaliação de dados e a comunicação dos resultados obtidos. O edital do programa enfatiza que seu propósito é capacitar recursos humanos para a pesquisa, conectar os estudantes à cultura científica e incentivar a geração de conhecimento desde o período da graduação.

Embora seja de grande importância para a formação acadêmica, a iniciação científica ainda atinge apenas uma parte dos estudantes universitários. Isso se deve ao fato de que o número de bolsas disponibilizadas por instituições como CNPq, CAPES e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa não são suficientes para atender à demanda do ensino superior. Como resultado, muitos estudantes dependem de projetos voluntários ou simplesmente não têm oportunidade de participar de atividades de pesquisa.

Por sua vez, a produção científica refere-se ao conhecimento gerado por meio da pesquisa e é divulgada em formatos como artigos, apresentações em congressos, livros, dissertações e teses. Seu objetivo é expandir o conhecimento, responder a necessidades da sociedade e oferecer apoio para decisões em diversas áreas. Durante o processo escolar, os estudantes têm acesso a resultados de pesquisas consolidadas sem levar em consideração o processo científico.

É na iniciação científica o primeiro contato do estudante com a pesquisa propriamente dita, quando tem a oportunidade de desenvolver habilidades como formulação de questões de investigação, busca por evidências, métodos de pesquisa, ética, análise de resultados e comunicação científica. Assim, investir na iniciação científica significa formar potenciais profissionais mais críticos, éticos e capacitados para contribuir tanto com o avanço do conhecimento quanto com a sociedade, desde a Educação Básica.

O GEPIT

O GEPIT (Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas) é um grupo voltado para o incentivo à pesquisa e à iniciação científica, proporcionando aos estudantes a oportunidade de participar, na prática, do processo de construção do conhecimento. Seu principal objetivo é despertar o interesse pela investigação científica, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e das habilidades necessárias para a realização de pesquisas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A trajetória do grupo demonstra um crescimento contínuo desde sua criação, em 2014. O que começou como uma atividade institucional foi, ao longo dos anos, conquistando reconhecimento por meio da ampliação de suas ações, da inserção de disciplinas voltadas à pesquisa, do registro como grupo de pesquisa no Diretório do CNPq e da obtenção de bolsas de iniciação científica. Esses avanços evidenciam o compromisso do GEPIT com a formação de novos pesquisadores e com a valorização da ciência como ferramenta de transformação social.

As atividades desenvolvidas pelo grupo acompanham as principais etapas de uma pesquisa científica. O estudante inicia com a escolha de um tema e a elaboração do projeto de pesquisa. Em seguida, realiza leituras, busca referências, registra suas observações e desenvolve a investigação por meio da coleta e da análise de dados. Ao final, os resultados são organizados e apresentados em eventos científicos, além de serem divulgados por diferentes meios de comunicação científica. Dessa forma, o participante vivencia todas as fases da produção do conhecimento, compreendendo que pesquisar não significa apenas encontrar respostas, mas também formular perguntas relevantes e produzir evidências capazes de contribuir para a sociedade.

Na minha percepção, a principal contribuição do GEPIT está justamente em aproximar a pesquisa da realidade dos estudantes. Muitas vezes, a iniciação científica é vista como algo restrito às universidades ou aos pesquisadores mais experientes. No entanto, o grupo demonstra que a pesquisa pode começar muito antes, desde que exista orientação, curiosidade e compromisso com a construção do conhecimento. Essa experiência permite que o estudante desenvolva competências que ultrapassam o ambiente acadêmico, como a capacidade de analisar informações, resolver problemas e fundamentar suas decisões com base em evidências.

Minha história com o GEPIT

Meu envolvimento com o GEPIT começou antes mesmo de fazer parte do grupo. Por muitos anos, eu, uma das autoras deste trabalho, acompanhei a jornada acadêmica de uma amiga que sempre esteve imersa em pesquisas científicas e compartilhou suas experiências com entusiasmo. Embora essas conversas despertassem minha curiosidade, eu via a pesquisa como algo distante da minha realidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No terceiro ano do curso de Psicologia, comecei a refletir sobre o tipo de profissional que gostaria de ser. Entendi que não queria apenas concluir o curso, mas construir uma base sólida, centrada na produção de conhecimento científico e na contribuição para a Psicologia e a sociedade. Durante esse período, surgiu a chance de participar do processo seletivo para o GEPIT. Mesmo insegura por não ter experiência em pesquisa, decidi me candidatar e, em maio, fui selecionada para atuar como coorientadora sob a supervisão de uma professora pesquisadora.

Atualmente, estou envolvida no desenvolvimento de um projeto de pesquisa com duas estudantes do ensino médio, focado na saúde mental e nos processos terapêuticos. Essa experiência transformou minha visão sobre a pesquisa científica, mostrando que o conhecimento é construído coletivamente através de questionamentos, leituras, discussões e trabalho em equipe.

Ser parte do GEPIT tem ampliado minha compreensão sobre a importância da ciência na formação em Psicologia. Hoje, reconheço que produzir conhecimento é também uma forma de oferecer cuidado, contribuindo para o desenvolvimento de práticas cada vez mais éticas, críticas e baseadas em evidências, uma perspectiva que pretendo manter ao longo de toda a minha carreira profissional.

Considerações finais

A elaboração deste trabalho permitiu a mim, uma das autoras deste texto, revisitar minha jornada acadêmica e refletir sobre como a escolha pela Psicologia, juntamente com a participação em iniciação científica, o que alterou minha maneira de entender a profissão e a criação do conhecimento. Ao longo desse trajeto, percebi que a pesquisa científica transcende a elaboração de projetos e a obtenção de resultados: é um processo de aprendizado contínuo, caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade, da responsabilidade ética e do comprometimento com a sociedade.

A experiência vivida no GEPIT, especialmente na função de coorientadora de um projeto de pesquisa, ampliou consideravelmente minha formação acadêmica e pessoal. Acompanhar alunos em suas primeiras interações com a pesquisa me fez entender que orientar é também um ato de aprendizado, exigindo estudo contínuo,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

reflexão e disposição para construir conhecimento em conjunto. Essa vivência reforçou minha autonomia, minha habilidade de análise e minha confiança para atuar tanto na pesquisa quanto na futura prática profissional.

Além disso, este trabalho reafirmou a importância da Filosofia como fundamento histórico da Psicologia e demonstrou que a produção científica é um dos principais caminhos para o fortalecimento da profissão. Compreender as origens da Psicologia e participar ativamente na construção do conhecimento científico me permitiu desenvolver uma visão mais crítica e embasada sobre a função do psicólogo na sociedade.

Por fim, fica evidente, ao final deste trabalho, que a iniciação científica é uma oportunidade transformadora na formação universitária, aproximando os estudantes da pesquisa, incentivando a produção de conhecimento e contribuindo para a formação de profissionais mais éticos, reflexivos e engajados com a ciência. Dar continuidade a essa trajetória acadêmica é fortalecer minha atuação como pesquisadora e futura psicóloga, sempre guiada pela busca por conhecimentos que possam gerar efeitos positivos para a sociedade.

Agradecimentos

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio a esse trabalho, por meio da aprovação do Projeto “A iniciação e alfabetização científica como propulsora do protagonismo estudantil: formação de pesquisadores da/na educação básica – Edital 001/2023 – Demanda Universal FAPEMIG – APQ-02891-23.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2024: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Brasília, DF: CNPq. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq>. Acesso em: 13 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2016.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2018.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. História da psicologia moderna. 11. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UFU³

Viviane de Sousa – Universidade Federal de Uberlândia – viviane.sousa@ufu.br
Vanessa Matos dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia - vanessamatos@ufu.br

Simpósio Temático: 3

Resumo

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) emerge como um ramo da Inteligência Artificial (IA) com potencial para transformar as práticas educacionais, ao ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e, simultaneamente, suscitar debates acerca de suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as percepções dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sobre o uso da IAG nas práticas pedagógicas da educação universitária, investigando as formas de incorporação dessas tecnologias ao ensino, as condições e finalidades de seu uso pedagógico, bem como as potencialidades e os desafios percebidos pelos professores. A pesquisa, em andamento, fundamenta-se na perspectiva crítico-dialética e adota abordagem mista, com predominância qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, de natureza exploratória e descritiva. Os procedimentos metodológicos compreendem pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de questionários contendo questões abertas e fechadas aos docentes da UFU em diferentes cursos. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), articulada aos pressupostos da pesquisa qualitativa de Minayo (2016), em diálogo com referenciais críticos, especialmente Freire (1996), Charlot (2020), Nóvoa (2022) e Arruda (2024). Parte-se do entendimento de que a inserção da IAG na educação universitária constitui um fenômeno social, pedagógico e tecnológico que demanda uma abordagem crítica, ética e contextualizada. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão das percepções docentes acerca da integração da IAG às práticas pedagógicas,

³ Cabe destacar que este estudo se alinha às temáticas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), vinculado à linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Devidamente cadastrado junto ao CNPq, o grupo tem como escopo investigar a docência como campo profissional, epistemológico e socialmente situado, integrando formação, prática pedagógica e produção científica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

subsidiando reflexões sobre seus desafios, potencialidades e implicações para a formação humana e para a inovação no ensino superior.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa; Educação universitária; Práticas pedagógicas.

Introdução

O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IAG) vem redefinindo como o conhecimento é produzido, compartilhado e aplicado em diversas áreas. No âmbito educacional, esse movimento transcende a adoção de uma nova tecnologia, configurando a IA como um fenômeno sociotécnico que tensiona os paradigmas tradicionais de ensino, aprendizagem e avaliação. Por sua capacidade de produzir, interpretar e gerar conteúdos em diferentes formatos, a IAG destaca-se como uma das tecnologias mais disruptivas e inovadoras da contemporaneidade, que se consolida como vetor de mudança na produção, mediação e circulação do conhecimento (Silva; Oliveira, 2023).

Embora essas tecnologias estejam cada vez mais presentes no contexto da educação universitária, sua incorporação às práticas pedagógicas não depende apenas da disponibilidade de ferramentas, mas também da forma como são compreendidas, avaliadas e integradas pelos docentes ao processo de ensino e aprendizagem. A literatura também aponta que a apropriação da IAG pode variar conforme o contexto institucional, as experiências profissionais e as concepções pedagógicas dos professores (Rodrigues & Rodrigues, 2023; Choi *et al.*, 2023), indicando que diferentes percepções podem favorecer ou limitar seu uso e influenciar as estratégias de ensino, a mediação pedagógica e a relação entre professores, estudantes e tecnologia.

Partindo dessa premissa, torna-se essencial compreender como docentes de diferentes cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) percebem e utilizam a IAG em suas práticas pedagógicas, buscando compreender os usos que fazem dessas tecnologias, as potencialidades que identificam e os desafios que reconhecem para sua integração no ensino superior.

Diante dessa problemática, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como os docentes da Universidade Federal de Uberlândia percebem a utilização da IAG em suas práticas pedagógicas na educação universitária?

O objetivo geral é analisar as percepções dos docentes da UFU sobre o uso da IAG nas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, destacam-se: investigar formas de incorporação da IAG nas práticas pedagógicas da educação universitária,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreender as condições e finalidades de uso pedagógico pelos docentes, identificar os limites e as potencialidades percebidos pelos docentes quanto ao uso da IAG na educação universitária.

Fundamentação teórica

A IAG é um dos ramos da IA mais inovadores da contemporaneidade reconfigurado os modos de produção e circulação do conhecimento, as relações sociais e, de modo especial, o campo educacional. Enquanto a IA é definida “[...] como a capacidade das máquinas para simular a inteligência humana”, a IAG “[...] se centra na criação de conteúdo novo (texto, imagens, áudios e vídeos) a partir de dados existentes” (Cortés Hernández *et al.*, 2024, p. 2161).

Pesquisas recentes indicam que a presença da IAG na educação potencializa formas de aprendizagem mais interativas, personalizadas e colaborativas com promissor impacto no campo educacional (Bannister *et al.*, 2023). Contudo, sua inserção nos processos educativos também representa preocupações relacionadas à privacidade, à confiabilidade e precisão das informações geradas e questões de integridade acadêmica (Gallent-Torres *et al.*, 2023). Nesse cenário, emergem desafios éticos, cognitivos e metodológicos relacionados à autoria, à autonomia discente, à dependência tecnológica e à reconfiguração do papel docente (Lima; Almeida, 2022; Costa, 2023; Arruda, 2024; Kalota, 2024).

Sob essa perspectiva, essa tecnologia amplia as possibilidades de mediação pedagógica ao assumir um papel que transcende a execução de tarefas operacionais, passando a atuar como recurso de apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Teixeira e Nascimento (2024) argumentam que a incorporação da IAG aos processos educativos redefine a função docente, deslocando-a da mera transmissão de conteúdos para atividades de curadoria, orientação e mediação tecnológica, o que exige o desenvolvimento de novas competências profissionais.

Nesse cenário, a literatura evidencia que a incorporação da IAG às práticas pedagógicas da educação universitária demanda a ressignificação dos processos de formação docente, articulando conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e éticos para uma atuação crítica e reflexiva diante das novas possibilidades e desafios trazidos por essas tecnologias, a fim de orientar usos responsáveis e contextualizados (Rodrigues; Ferreira, 2023). Esse panorama reforça que o uso da IAG na educação não deve ser compreendido apenas como uma questão de inovação tecnológica, mas como um processo que envolve escolhas pedagógicas, relações humanas e princípios formativos que orientam a construção do conhecimento.

Dentro deste contexto de crescente presença da inteligência artificial nos processos educativos, os debates sobre as relações entre sujeitos e tecnologias têm expandido, especialmente quanto à necessidade de estabelecer uma integração que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

preserve as dimensões humanas, éticas e emancipadoras da educação. Nessa direção, Freire (1996) defende uma pedagogia baseada no diálogo, na criticidade e na emancipação dos Sujeitos, o que implica compreender a tecnologia como uma mediação que pode potencializar os processos educativos, mas que não substitui a ação humana. Assim, a integração da IAG à educação não deve substituir o papel humano do professor, mas fortalecer sua ação formadora, equilibrando, de forma indissociável, inovação tecnológica com sensibilidade metodológica e pedagógica.

Nóvoa (2022) amplia esse entendimento ao defender que o meio digital transforma a relação com o conhecimento e exige novas formas de organização do trabalho docente, reforçando a centralidade do professor como mediador crítico do processo educativo. O autor também adverte que a incorporação das tecnologias digitais impõe desafios significativos à formação docente, exigindo o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e éticos. Em consonância com essa discussão, Charlot (2020) alerta para os riscos de uma educação reduzida à dimensão técnica, argumentando que a utilização acrítica das tecnologias pode favorecer processos de desumanização da formação.

Desse modo, a incorporação da IAG ao campo educacional demanda uma abordagem crítica e reflexiva, na qual suas potencialidades sejam articuladas aos princípios pedagógicos e ao compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Metodologia

A presente pesquisa situa-se epistemologicamente na perspectiva crítico-dialética, partindo do pressuposto de que a realidade educacional não é neutra nem estática, mas historicamente construída e atravessada por dimensões sociais, culturais, políticas e tecnológicas que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Nessa visão, compreende-se que os sujeitos são historicamente condicionados, embora não determinados pelas circunstâncias em que vivem, reconhecendo-os como seres inconclusos e, por isso, capazes de refletir criticamente e intervir na transformação da realidade (Freire, 1996).

Embora Freire (1996) não desenvolva uma discussão epistemológica específica sobre a perspectiva crítico-dialética, suas contribuições dialogam com seus pressupostos ao conceber o conhecimento como resultado da relação dialógica entre sujeitos e mundo, construída por meio da problematização da realidade concreta. Essa compreensão fundamenta uma concepção de educação comprometida com a formação crítica, a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Sob a visão dialética, a realidade é entendida como um processo histórico, dinâmico e contraditório, em permanente transformação, e não como um conjunto de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

fatos estáticos ou acabados (Lakatos & Marconi, 2003). Os fenômenos são compreendidos em seu movimento e em suas múltiplas relações, constituindo uma totalidade na qual os elementos se inter-relacionam e se condicionam mutuamente. Assim, a análise busca compreender os processos sociais em sua historicidade, considerando as contradições que impulsionam mudanças e novos modos de organização da realidade.

Nessa direção, a investigação das percepções docentes sobre o uso da IAG na educação universitária exige compreender o fenômeno para além de seus aspectos instrumentais ou tecnológicos. Isso implica analisar as condições históricas, sociais, institucionais e culturais que permeiam a inserção da IAG no ensino superior, bem como os significados atribuídos pelos docentes às suas práticas pedagógicas, reconhecendo que tais percepções são construídas nas relações entre sujeitos, tecnologias e contexto social.

O estudo adotará um delineamento metodológico de abordagem mista, com predominância qualitativa. De acordo com Creswell e Creswell (2021, p. 46). “O pressuposto básico dessa forma de investigação é que a integração dos dados qualitativos e quantitativos gera uma compreensão que vai além das informações fornecidas pelos dados quantitativos ou qualitativos isoladamente”. Dessa forma, a abordagem mista permite articular a caracterização do perfil dos participantes com a interpretação das percepções e experiências docentes sobre o uso da IAG.

A predominância da abordagem qualitativa assume papel central, por possibilitar a compreensão dos significados, das percepções e das experiências dos docentes acerca da utilização da IAG em suas práticas pedagógicas, considerando a complexidade do fenômeno investigado (Minayo, 2016). A dimensão quantitativa será utilizada para caracterizar o perfil dos participantes e descrever os dados obtidos por meio das questões fechadas do questionário, enquanto as questões abertas fornecerão subsídios para a análise qualitativa das percepções e experiências dos docentes.

A pesquisa caracteriza-se, quanto à natureza, como exploratória e descritiva. A exploratória decorre da necessidade de aprofundar a compreensão sobre um fenômeno pouco estudado ou emergente (Filippo *et al.*, 2011). O caráter descritivo, por sua vez, visa mapear e descrever as percepções dos docentes acerca do uso da IAG em suas práticas pedagógicas, bem como as potencialidades, os desafios e as implicações decorrentes de sua incorporação ao processo de ensino e aprendizagem (Lakatos & Marconi, 2017).

Como estratégia metodológica, adota-se o estudo de caso, por investigar um fenômeno em seu contexto real, especialmente quando não é possível dissociá-lo completamente do ambiente em que ocorre nem conhecer previamente todas as variáveis que o influenciam (Filippo *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, o caso selecionado corresponde à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

campo de investigação, docentes de diferentes cursos da instituição.

Os procedimentos metodológicos compreenderão, inicialmente, a realização de um levantamento bibliográfico, fundamentado em materiais previamente elaborados, como livros, artigos científicos, e-books, teses, dissertações e documentos eletrônicos disponíveis em bases de dados, portais científicos e páginas institucionais. Esse levantamento tem como objetivo fornecer suporte teórico à pesquisa e aprofundar a compreensão do objeto investigado. Nesse sentido, Lakatos & Marconi (2003, p. 158) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode auxiliar no planejamento do trabalho, evitar duplicações e determinados erros, além de representar uma fonte indispensável de informações, podendo inclusive orientar as indagações da pesquisa.

Assim, o levantamento bibliográfico permitirá identificar e analisar as produções científicas relacionadas à IAG, às práticas pedagógicas na educação universitária e à formação docente, contribuindo para a delimitação do problema de pesquisa, a construção do referencial teórico e a definição das categorias analíticas que orientarão as etapas subsequentes da investigação.

Na etapa empírica, a coleta dos dados ocorrerá por meio da aplicação de questionários (Lakatos & Marconi, 2003; Filippo *et al.*, 2011) junto aos docentes de diferentes cursos da Universidade Federal de Uberlândia. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), articulada aos pressupostos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2016).

O processo analítico compreenderá as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitando a identificação de categorias temáticas relacionadas às formas de incorporação da IAG nas práticas pedagógicas, às potencialidades, aos limites e aos desafios percebidos pelos docentes. A interpretação dos resultados será realizada com base no referencial teórico adotado, buscando compreender o fenômeno investigado em suas dimensões pedagógica, tecnológica e social.

O período previsto para o desenvolvimento da pesquisa compreende o período de 2026–2028, contemplando as etapas de levantamento bibliográfico, elaboração e validação dos instrumentos de pesquisa, produção dos dados, análise e interpretação dos resultados e redação da tese.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa será submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normas vigentes para estudos que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

envolvem seres humanos, sendo iniciada a coleta de dados somente após a devida aprovação.

Considerações finais

Considerando que a presente pesquisa se encontra em andamento, ainda em fase inicial, as considerações finais aqui apresentadas possuem caráter preliminar e reflexivo. Parte-se do entendimento de que a inserção da IAG no ensino superior constitui um fenômeno em expansão que vem impactando as práticas docentes e os processos formativos, exigindo novas compreensões sobre o papel do professor e sobre as mediações pedagógicas no contexto universitário. Nesse sentido, espera-se que a investigação permita compreender como os docentes da Universidade Federal de Uberlândia percebem e incorporam essas tecnologias em suas práticas, bem como identificar suas potencialidades, limites e implicações para uma formação crítica, ética e humanizadora no ensino superior.

Referências

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista**, 40(1), 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>.
- BANNISTER, Peter; PEÑALVER, Elena Alcaide; URBETA, Alexandra Santamaria. (2023). Una revisión sistemática de la ia generativa y la educación superior (en inglés como medio de instrucción). **Aula Abierta**, 52(4):401–409. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.52.4.2023.401-409>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CORTÉS HERNÁNDEZ, Alberto. *et al.* La Inteligencia Artificial Generativa como un Asistente Estratégico en la Era del Aprendizaje Digital. **Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 2159-2178, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12456.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHOI, Seongye; JANG, Yeonju; KIM, Hyeoncheol. (2023). Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. **International Journal of Human-Computer Interaction**, 39(), 910–922, 2023. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049145>.
- COSTA, Ana Beatriz da. **Docência e inovação pedagógica: desafios contemporâneos da prática educativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

CRESWELL, W. John; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FILIPPO, Denise Del Re; PIMENTEL, Mariano; WAINER, Jacques. Metodologia de pesquisa científica em sistemas colaborativos. **Sistemas Colaborativos**, 1:379–404, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLET-TORRES, Cinta; ZAPATA-GONZÁLEZ, Alfredo; ORTEGO-HERNANDO, José Luis. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. **RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, 29(2).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2018.

KALOTA, Faisal. A primer on generative artificial intelligence. **Education Sciences**, 14(2), 172, 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci14020172>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Ricardo José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação docente e tecnologias digitais**: perspectivas e desafios contemporâneos. Recife: EDUPE, 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RODRIGUES, Fernanda; FERREIRA, João Paulo. **A inteligência artificial na formação docente**: desafios éticos e pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2023.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, 16, e45997, 2023. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997>.

SILVA, Renata Cristina da; OLIVEIRA, Carlos Eduardo. **Educação e tecnologia**: entre a inovação e a prática pedagógica crítica. Curitiba: CRV, 2023.

TEIXEIRA, Luana; NASCIMENTO, Rodrigo. **Educação e Inteligência Artificial**: caminhos para a docência do futuro. Florianópolis: PPGED/UFSC, 2024.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PEDAGOGIA VISUAL E LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

André Luiz de Araújo Sales - andreluiz.asales@gmail.com Jandra Lúcia de Souza Lima
- Jandra.ufu@gmail.com Vanessa Lepick - vanessalepick@gmail.com Orientadora:
Marisa Mourão - marisamourao@ufu.br

Simpósio Temático: 3

Resumo

Este trabalho procura analisar as contribuições da Pedagogia Visual e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos na perspectiva da Educação Bilíngue. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem da criança surda acontece principalmente através da experiência visual, sendo necessárias, portanto, práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, sendo realizada através de levantamento de artigos científicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram selecionados trabalhos de acordo com critérios estabelecidos previamente. Os estudos elegidos foram organizados e analisados a partir de quatro eixos temáticos: a Pedagogia Visual como fundamento da Educação Bilíngue; os recursos visuais, as tecnologias digitais e a mediação docente; a aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e os processos de letramento; e a Educação Infantil como base para a constituição do letramento visual. Os resultados apontaram que a Pedagogia Visual consiste em um princípio orientador das práticas pedagógicas voltadas à educação de estudantes surdos, favorecendo a construção de significados por meio da visualidade, da Libras e de recursos multimodais. Evidenciando que a mediação docente é imprescindível para que haja a efetivação dos recursos tecnológicos e visuais, mostrando a importância de se compreender a alfabetização e o letramento de estudantes surdos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

por meio de suas especificidades linguísticas e culturais. Conclui-se, dessa maneira, que a articulação entre Pedagogia Visual, Libras e Educação Bilíngue representa componente fundamental para estimular os processos de alfabetização e letramento que respeitem as singularidades dos estudantes surdos e colaborando para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Pedagogia Visual; Alfabetização; Letramento.

Introdução

A trajetória da educação de pessoas surdas no Brasil foi marcada por intensos embates na busca por direitos linguísticos e educacionais para e pela comunidade surda. Ao longo desse percurso, ocorreram avanços significativos no que diz respeito à ampliação e do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o fortalecimento das políticas destinadas à garantia do acesso à educação bilíngue.

Durante parte significativa da história da educação de surdos, o uso da Libras foi restringido no ambiente escolar, instalando-se o equívoco de que as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes surdos seriam inerentes à própria surdez. Nesse contexto, as dificuldades que os surdos encontravam nos processos de alfabetização e letramento desconsideraram as barreiras linguísticas e pedagógicas presentes no processo educativo.

Nas últimas décadas, mudanças expressivas na legislação nacional reconfiguraram a educação de estudantes surdos nas últimas décadas. O reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão ocorreu a princípio por meio da Lei nº 10.436/2002, seguido pelo Decreto nº 5.626/2005. Esse percurso foi ampliado pela Lei nº 14.191/2021, que incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021). No entanto, o reconhecimento legal da modalidade bilíngue não garante, sozinho, a transformação das práticas escolares.

Sob essa perspectiva, a pedagogia visual vem se mostrando uma abordagem pedagógica relevante para o aprimoramento das práticas educativas dirigidas a estudantes surdos. Em contraposição a metodologias centradas predominantemente na oralidade e na língua portuguesa, esta perspectiva reconhece que o acesso e a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

construção do conhecimento ocorrem, principalmente, por meio de experiências visuais, espaciais, corporais, imagéticas e sinalizadas.

Apesar dos avanços legais e do crescimento das pesquisas sobre educação bilíngue, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as experiências visuais e linguísticas dos estudantes surdos. Observa-se, ainda, a necessidade de sistematizar estudos que relacionem a Pedagogia Visual, o uso da Libras e as estratégias de alfabetização e letramento, especialmente no que se refere às contribuições dessas abordagens para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Visual e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os processos de alfabetização e letramento na educação bilíngue de estudantes surdos, a partir de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa em banco de dados sobre a temática.

A pesquisa procura responder à seguinte questão norteadora: como a Pedagogia Visual, associada ao uso da Libras, tem contribuído para os processos de alfabetização e letramento na educação bilíngue de surdos? Para respondê-la, realizou-se uma revisão de artigos científicos sobre a temática, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Educação bilíngue de Surdos: fundamentos linguísticos, legais e pedagógicos

O reconhecimento da Libras, iniciado pela Lei nº 10.436/2002 e ampliado pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei nº 14.191/2021, consolidou juridicamente a Educação Bilíngue de Surdos. Entretanto, diferentes autores ressaltam que a efetivação desse modelo depende da reorganização das práticas pedagógicas, da valorização da Libras como língua de instrução e da adoção de metodologias coerentes com a experiência visual dos estudantes.

A institucionalização da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, por meio da Lei nº 14.191/2021, representa um avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda brasileira. Entretanto, a garantia legal, por si só, não assegura a efetivação desse modelo educacional, sendo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

necessária a construção de práticas pedagógicas que considerem a Libras como língua de instrução, a experiência visual dos estudantes surdos e a formação adequada dos profissionais envolvidos.

A educação bilíngue de surdos constitui uma modalidade educacional fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Conforme Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. No entanto, essa proposta não se limita à presença de duas línguas na escola, pois pressupõe que cada uma ocupe funções específicas no processo educativo.

Na organização bilíngue, a Libras constitui língua de instrução, interação e produção de conhecimentos, enquanto a língua portuguesa é ensinada em sua modalidade escrita como segunda língua. Essa configuração reconhece que os estudantes surdos possuem experiências linguísticas e culturais próprias e requer práticas educativas coerentes com suas formas de comunicação, interação e aprendizagem.

Essa perspectiva diferencia-se das abordagens que, historicamente, privilegiaram a oralização como principal estratégia de ensino para estudantes surdos, perspectiva associada a modelos educacionais que compreendiam a surdez predominantemente sob o enfoque da deficiência e da reabilitação da fala.

Nesse modelo, a Libras é reconhecida como língua de instrução e de interação, enquanto a Língua Portuguesa escrita é aprendida como segunda língua (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essa organização favorece a construção do conhecimento em uma língua acessível ao estudante surdo, contribuindo para seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, além de fortalecer sua identidade e ampliar suas possibilidades de participação nos diferentes contextos educacionais e sociais.

Pedagogia Visual e Libras no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos

A Pedagogia Visual constitui uma abordagem teórico-metodológica que reconhece a visualidade como elemento central no processo de aprendizagem



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dos estudantes surdos, possibilitando que percepção, interpretação e construção dos conhecimentos. Nessa abordagem, as práticas pedagógicas devem considerar as especificidades linguísticas, culturais e relacionadas às formas visuais de interação e aprendizagem. Dessa maneira, o ensino deve ser organizado a partir de estratégias que valorizem a experiência visual como condição para a construção do conhecimento (SILVA; LIMA, 2026).

Nessa direção, Campello (2008) amplia essa discussão ao afirmar que a Pedagogia Visual não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. Este entendimento reforça a necessidade de repensar metodologias tradicionais de alfabetização e letramento que foram originalmente elaboradas para estudantes ouvintes e que, muitas vezes, não contemplam as características linguísticas dos aprendizes surdos.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Visual contribui diretamente para os processos de alfabetização e letramento ao favorecer a construção de relações entre a Libras, a visualidade e a língua portuguesa escrita. O uso intencional de experiências visuais possibilita a associação entre sinais, representações imagéticas e palavras escritas, ampliando a compreensão do sistema de escrita e a atribuição de significados aos textos, possibilitando a ampliação progressiva do repertório lexical em segunda língua (L2). Dessa forma, a Pedagogia Visual passa a constituir um princípio teórico-metodológico que orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da participação dos estudantes surdos nas práticas sociais de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, compreender os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos requer a superação de perspectivas fonocêntricas, isto é, de práticas organizadas prioritariamente com base na oralidade e na relação entre sons da fala e representação escrita. Reconhecer a Libras como língua de instrução e mediadora dos processos de alfabetização e letramento significa compreender que a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita não ocorre por substituição da língua de sinais, mas pela articulação entre duas línguas e seus respectivos contextos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

culturais. É nesse diálogo que se constroem práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do estudante surdo, assegurando-lhe o direito a efetivação da educação bilíngue.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa bibliográfica. alfabetização e letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. Desse modo, a investigação não se concentra na mensuração dos resultados, mas na análise dos conceitos, das estratégias pedagógicas e das diferentes perspectivas apresentadas pelos estudos selecionados.

O levantamento das produções científicas foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no mês de junho a julho de 2026. A escolha dessa base justifica-se por reunir um amplo acervo de periódicos científicos nacionais e internacionais, constituindo uma das principais fontes de consulta para pesquisas acadêmicas no Brasil. O recorte temporal definido para a realização desta revisão bibliográfica foi de 2015 a 2025.

A busca foi realizada por meio da ferramenta “Busca Avançada”. Os descritores principais utilizados na busca foram: “pedagogia visual” AND surdos; Libras AND alfabetização; Libras AND letramento; educação bilíngue AND alfabetização; língua portuguesa como segunda língua AND surdos; visualidade AND educação de surdos.

A busca inicial recuperou 49 registros. Em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave sendo excluídos os estudos que não abordavam especificamente a Pedagogia Visual no contexto da Educação Bilíngue de Surdos ou que não se relacionavam aos processos de alfabetização e letramento.

A partir análise, os estudos selecionados foram organizados em quatro eixos temáticos: (1) a Pedagogia Visual como fundamento da educação bilíngue de surdos; (2) os recursos visuais, as tecnologias digitais e a mediação docente; (3) a aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e os processos de letramento; e (4) a Educação Infantil e a construção das bases do letramento visual.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Análise e discussão dos resultados

Para sistematizar os dados encontrados na Portal de Periódicos da CAPES, apresenta-se, inicialmente, a Tabela 2, que reúne os oito artigos selecionados com base nos critérios de busca e de seleção definidos na metodologia, apresentando a caracterização dessas produções segundo ano de publicação, autoria, título e periódico.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

Ano	Autor(a)	Título do Artigo	Periódico
2015	Martins e Oliveira	Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais	Educação & Sociedade
2020	Gomes e Souza	Pedagogia Visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA	Revista Docência e Ciberultura
2021	Gomes, Bentes e Calixto	Pedagogia Visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos	Revista Interinstitucional Artes de Educar
2021	Silva e Silva	A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	Revista Principia
2023	Ribeiro e Rosário	A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais	Revista Educação e Linguagens
2023	Maramaldo, Carneiro e Nascimento	Aspectos da aprendizagem e da produção escrita do português como L2 pelos surdos	Revista Afluente
2024	Lima e Araújo	A Pedagogia Visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Revista Diálogos Interdisciplinares



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

2024	Costa e Gonçalves	A Pedagogia Visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil	Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades
------	-------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Tabela 2 evidencia que as publicações selecionadas se distribuem entre 2015 e 2024, com maior concentração nos anos mais recentes. A distribuição temporal revela que as produções selecionadas se concentram a partir de 2020, com maior presença nos anos de 2021, 2023 e 2024. Esse resultado sugere ampliação recente do interesse pela Pedagogia Visual e por suas relações com a educação bilíngue, a aprendizagem da língua portuguesa escrita e os processos de alfabetização e letramento.

Em relação aos temas, predominam estudos voltados à visualidade como fundamento das práticas pedagógicas, ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e ao uso de recursos visuais nos processos de ensino e aprendizagem. Também aparecem trabalhos sobre literatura surda, produção escrita, tecnologias e práticas direcionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses enfoques dialogam diretamente com o objeto da pesquisa, ao destacarem a Libras, a experiência visual e a mediação pedagógica como elementos importantes para a alfabetização e o letramento de estudantes surdos.

Análise da produção científica sobre Pedagogia Visual e Libras na educação bilíngue de surdos

Os trabalhos estudados demonstram uma transição de propostas que se baseavam unicamente na oralidade para aquelas que reconhecem as particularidades linguísticas, culturais e visuais dos alunos surdos, entendendo a Libras como crucial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Do ponto de vista metodológico, as investigações analisadas, em sua maioria, se aproximam, sendo desenvolvidas a partir de uma perspectiva qualitativa, embasada em concepções histórico-culturais e sociointeracionistas. Há uma ampla convergência nos estudos de que o atendimento educacional aos estudantes surdos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

exige que as práticas pedagógicas sejam planejadas de acordo com suas particularidades linguísticas, o que torna ainda mais relevante o uso de recursos corporais, tecnológicos, imagéticos e semióticos como mediadores no processo de construção do conhecimento.

A Pedagogia Visual como fundamento da educação bilíngue de surdos

As produções vinculadas a este primeiro eixo de análise apontam que a Pedagogia Visual ultrapassa a mera adaptação metodológica ou o recurso complementar, constituindo-se como uma perspectiva teórico-pedagógica alinhada às singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

O emprego de recursos visuais requer intencionalidade pedagógica. A utilização dessas ferramentas deve estar contemplada no planejamento e nos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Somente quando articulados aos objetivos de aprendizagem, esses recursos podem contribuir para a compreensão dos conteúdos, a participação nas atividades e a construção do conhecimento entre os estudantes surdos.

Ao examinarem a interface entre a literatura surda e a tradução para a Libras, Martins e Oliveira (2015) descrevem uma intervenção pedagógica de campo realizada em uma escola-polo de Campinas (SP), com uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I. A pesquisa avaliou o processo de reconto de alunos a partir da tradução cultural da obra “Quatro estações e um trem doido”, de Ziraldo, realizada por um educador surdo. Os registros audiovisuais verificados sinalizaram que a exposição a um modelo linguístico que contempla a identidade do estudante e a sua organização dinâmica do espaço visual, estabelecida por meio do posicionamento estratégico das janelas de sinalização, potencializou a formulação de hipóteses textuais e a apropriação de classificadores e estruturas narrativas pelas crianças.

A centralidade do corpo nos processos de significação é discutida por Gomes, Bentes e Calixto (2021) em uma pesquisa participante de viés histórico-cultural, desenvolvida ao longo de seis dias com três professoras e quatro estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I em Duque de Caxias (RJ). A partir da análise de diários de campo, filmagens e fichas de acompanhamento, os autores demonstram que as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

expressões faciais, os gestos e os classificadores corporais não atuam como meros apoios à comunicação, mas sim como suportes semióticos fundamentais que viabilizam a apreensão de conceitos curriculares e a atribuição de sentidos pelo educando surdo.

No âmbito das discussões sobre educação bilíngue e das diretrizes que orientam o atendimento educacional aos estudantes surdos, Silva e Silva (2021) defendem a Libras como primeira língua (L1) e destacam a utilização planejada de recursos visuais como condição para o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nessa perspectiva, a imagem deixa de exercer função meramente ilustrativa e passa a constituir um elemento estruturante da construção de significados.

Essa compreensão é reforçada por Ribeiro e Rosário (2023), que, ao mapearem a produção científica nacional sobre visualidade na Educação Básica, identificam três perspectivas recorrentes: a imagem como signo de interpretação, a Libras como instrumento de instrução visual e a integração entre diferentes linguagens no cotidiano escolar. Os resultados apontaram para um destaque relativo à visualidade nas pesquisas contemporâneas que abordam essa temática da educação bilíngue de surdos, corroborando os pressupostos defendidos pelos demais estudos analisados.

Em conjunto, os estudos analisados convergem para a compreensão de que a Pedagogia Visual constitui um dos fundamentos da educação bilíngue de surdos, por reconhecer a visualidade e a Libras como elementos estruturantes da aprendizagem. Nesse sentido, essa abordagem de ensino, vai além de disponibilizar recursos imagéticos ou tecnológicos. Os artigos analisados apontaram para a necessidade de utilizar práticas pedagógicas planejadas com base nas especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Reafirmando, assim, a visualidade como um princípio organizador significativo no processo educativo dos estudantes surdos, reafirmando a visualidade como princípio organizador do processo educativo.

Embora a maior parte das produções científicas analisadas concentre-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, etapa em que se intensificam os processos formais de alfabetização e de apropriação da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a Educação Infantil ocupa papel fundamental na constituição das experiências visuais, linguísticas e culturais da criança surda. No entanto, o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

levantamento realizado evidencia que ainda são escassos os estudos que investigam especificamente essa etapa da escolarização.

Entre os trabalhos selecionados, somente o artigo de Costa e Gonçalves (2024) direciona sua pesquisa à etapa da Educação Infantil, compreendendo-a como essencial para a construção das bases cognitivas, linguísticas e psicossociais da criança surda. Os autores argumentam que, antes mesmo do processo formal de alfabetização, a criança, considerada como uma “leitora não alfabetizada”, necessita de experiências educativas estruturadas a partir da visualidade. Portanto, o uso intencional de fotografias, desenhos, maquetes, objetos concretos e outros recursos visuais constitui uma importante estratégia para favorecer a leitura de mundo, o desenvolvimento linguístico e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Considerações finais

Os resultados obtidos permitiram responder ao problema que orientou esta investigação ao demonstrar que a alfabetização e o letramento de estudantes surdos não podem ser compreendidos com os mesmos pressupostos utilizados para estudantes ouvintes. As pesquisas localizadas e analisadas demonstram que esses processos devem considerar a Libras como primeira língua (L1), a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) e a visualidade como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a Pedagogia Visual mostra-se um importante princípio orientador para a organização de propostas educativas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e suas formas visuais de aprendizagem.

A análise da produção científica evidenciou uma convergência entre os estudos ao reconhecerem a Pedagogia Visual e a Libras como fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos. Confirmaram que recursos como literatura surda, imagens, classificadores, datilologia, tecnologias digitais e outras estratégias multimodais contribuem para a construção de significados. Também se mostram significativos para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e para o desenvolvimento do letramento, quando articulados à mediação pedagógica e ao planejamento docente. Da mesma forma, a revisão demonstrou que recursos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

tecnológicos, usados isoladamente, não garantem aprendizagem, reforçando a relevância da atuação do professor como mediador do processo educativo.

Outro aspecto evidenciado refere-se à distribuição das pesquisas analisadas. Embora tenham sido identificadas contribuições relacionadas ao Ensino Fundamental I, observou-se um número reduzido de estudos voltados especificamente à Educação Infantil. Verifica-se, portanto, que essa é uma lacuna nas investigações sobre a temática, sendo necessário ampliar as pesquisas sobre práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Visual desde os primeiros anos de escolarização. Essa questão é importante considerando que é nesse período que se estabelecem as bases do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda.

Referências

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 29 maio 2026.

COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.

COSTA, Artur Moraes da; SILVA, Cleidiane Alves da; VAZ, Diego Leonardo Pereira; ASSIS, José Gabriel Antunes; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **Inclusão e educação bilíngue de surdos: pontos de convergência e divergência**. *Revista Foco*, Curitiba, v. 16, n. 12, e3996, p. 1-16, 2023.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista**



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2020. Disponível em: doi.org. Acesso em: 01 jul. 2026.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024.

MARAMALDO, Elton César Soeiro; CARNEIRO, Monica Fontenelle; NASCIMENTO, Sandra Patrícia Faria do. Aspectos da aprendizagem e da produção escrita do português como L2 pelos surdos. **Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 8, n. 23, p. 146-166, jun./dez. 2023. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, out./dez. 2015. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023. Disponível em: doi.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika e Silva Lima. Visualidade e prática docente: a pedagogia visual na aprendizagem do estudante surdo na escola regular. In: **Saberes Interdisciplinares e Práticas de Linguagem no Contexto da Educação Básica**. Foz do Iguaçu: Científica Digital, 2026. cap. 8, p. 126-135.

SILVA, Jailma Dionísio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 58, p. 1-10, 2021. Disponível em: ifpb.edu.br. Acesso em: 11 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS

Renata Nascimento Salgado – UFTM/UFU – renata.salgado@ufu.br

Vanessa Matos dos Santos – UFU – vanessamatos@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este artigo analisa a memória da constituição da Licenciatura em Língua Inglesa no Brasil, compreendendo-a como elemento fundamental para a reflexão sobre a formação docente na Educação Universitária. A pesquisa parte do pressuposto de que a trajetória histórica dos cursos de Letras, articulada às políticas educacionais e às transformações curriculares, contribuiu para a construção dos saberes docentes, das práticas educativas e da identidade profissional dos/as professores/as de língua inglesa. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, fundamentada na análise crítica da legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, além de documentos referentes à formação docente e à organização dos cursos de Letras. A discussão evidencia que as reformas educacionais, embora tenham promovido mudanças significativas na estrutura curricular e na formação de professores/as, mantiveram tensões entre a valorização dos conhecimentos específicos da área e a preparação pedagógica para a atuação na Educação Básica. Destaca-se, ainda, que a memória institucional da Licenciatura em Língua Inglesa permite compreender como os processos formativos influenciam as escolhas profissionais dos/as egressos/as, a constituição de suas identidades docentes e suas relações com o ensino, a pesquisa e a extensão. Conclui-se que a reconstrução histórica da Licenciatura em Língua Inglesa evidenciou a necessidade de fortalecer práticas educativas que articulem conhecimentos linguísticos, saberes pedagógicos e compromisso com a educação pública, em consonância com as demandas da Educação Universitária.

Palavras-chave: Licenciatura em Língua Inglesa; Formação de professores; Educação Universitária.

Introdução

A formação de professores/as ocupa posição central nas discussões sobre a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

qualidade da educação brasileira, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm redefinido o papel das instituições de ensino superior. No campo da formação de professores/as de Língua Inglesa (LI), compreender a constituição histórica da Licenciatura em Letras representa uma oportunidade para analisar os saberes, as práticas educativas e os modelos formativos que influenciaram diferentes gerações de docentes. Considerando esse cenário, coloca-se a seguinte problemática: Como a memória da constituição da Licenciatura em Língua Inglesa contribui para compreender os processos de formação docente e a construção da identidade profissional dos/as futuros/as docentes?

A trajetória da Licenciatura em LI no Brasil está intimamente relacionada às políticas educacionais implementadas ao longo do século XX. Reformas promovidas por diferentes governos redefiniram a presença das línguas estrangeiras na educação brasileira, modificando cargas horárias, objetivos curriculares e concepções acerca da formação dos/as futuros/as professores/as. Como consequência, consolidaram-se tensões entre a valorização dos conhecimentos específicos da língua, a formação pedagógica e a preparação para o exercício do magistério na Educação Básica. Nesse processo, muitos cursos de Letras passaram a privilegiar conhecimentos linguísticos e literários em detrimento da formação didático-pedagógica, dificultando a articulação entre teoria e prática na formação inicial.

Nesse contexto, a memória institucional configura-se como importante ferramenta de investigação, uma vez que permite compreender como decisões políticas, reformas curriculares e concepções pedagógicas moldaram a organização dos cursos de Letras e influenciaram a constituição da identidade profissional dos/as professores/as de LI, evidenciando permanências, rupturas e desafios da formação docente.

A presente pesquisa parte da compreensão de que a memória da Licenciatura em LI permite interpretar não apenas a evolução dos cursos superiores de Letras, mas também os processos de construção dos saberes docentes e das práticas educativas desenvolvidas na universidade. Dessa forma, tem como objetivo analisar como a trajetória histórica da formação de professores/as de inglês contribuiu para a constituição da identidade profissional dos/as licenciados/as e para a organização das práticas formativas na Educação Superior.

Ao analisar a memória da Licenciatura em LI, este estudo pretende contribuir para o debate acerca da formação docente na Educação Superior, oferecendo elementos para refletir sobre a organização dos cursos de Letras, a articulação entre os saberes específicos e pedagógicos e os desafios da formação inicial de professores/as de Língua Inglesa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

A formação de professores/as de LI na Educação Universitária deve ser compreendida a partir de um percurso histórico que consolidou os cursos de Letras no Brasil. A constituição dessa licenciatura não decorre apenas da expansão da Educação Universitária, mas de um conjunto de transformações políticas, sociais e educacionais que redefiniram o lugar das línguas estrangeiras na escola brasileira e orientaram diferentes projetos de formação docente. Esse processo remonta às primeiras experiências de ensino de línguas no período colonial.

Embora o ensino de línguas estrangeiras remonte ao período colonial, quando as primeiras experiências de aprendizagem surgiram da necessidade de comunicação entre colonizadores/as e povos indígenas, foi somente ao longo do século XX que se estruturaram políticas públicas voltadas à formação específica de professores/as de línguas. Conforme destaca Celani (2000), diferentes acontecimentos históricos, como a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 e a criação das primeiras cadeiras de línguas modernas em 1809, contribuíram para ampliar o espaço destinado ao ensino de idiomas no país. Entretanto, esse processo ocorreu de forma descontínua e nem sempre foi acompanhado por políticas consistentes de formação docente.

Apesar desses avanços, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 representa um ponto de inflexão na história da formação docente em LI. Embora a nova legislação tenha reorganizado diversos aspectos do sistema educacional brasileiro, ela retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras em parte da Educação Básica, reduzindo significativamente sua presença nos currículos escolares (Brasil, 1961). Tal decisão ocorreu justamente em um período de crescente expansão da LI no cenário internacional, impulsionada pela influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos.

Esse aparente paradoxo produziu efeitos duradouros na percepção social acerca do ensino de inglês nas escolas públicas. A diminuição da carga horária, associada à ausência de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e formação continuada de professores/as, contribuiu para fortalecer discursos que passaram a associar o ensino da LI na escola pública à ineficiência. Conforme observa Paiva (2003), a precariedade das condições de trabalho e a insuficiência de recursos pedagógicos comprometeram significativamente a qualidade do ensino ofertado, reforçando a expansão dos cursos privados de idiomas como espaços considerados mais adequados para a aprendizagem da língua.

As repercussões dessas políticas educacionais alcançaram diretamente os cursos de Letras. Em 1962, o Parecer nº 283 do Conselho Federal de Educação, elaborado por Valnir Chagas, propôs alterações no currículo mínimo das licenciaturas, reconhecendo a necessidade de reorganizar a formação dos/as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

futuros/as professores/as de línguas (Brasil, 1962). Entretanto, apesar das mudanças curriculares, permaneceu predominante uma formação centrada nos conhecimentos científicos da linguagem e da literatura, em detrimento das práticas pedagógicas necessárias ao exercício da docência.

Essa construção histórica produziu consequências que ultrapassaram o âmbito da Educação Básica, alcançando diretamente os cursos de formação de professores/as. Fortaleceu-se, assim, a concepção de que os cursos de Letras deveriam priorizar a formação de especialistas em língua e literatura, relegando a segundo plano os conhecimentos relacionados à didática e pedagogia envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

As transformações promovidas ao longo das décadas seguintes não alteraram substancialmente essa configuração. A LDB de 1971, promulgada durante o regime militar, manteve a tendência de redução do espaço destinado às línguas estrangeiras e fortaleceu uma concepção tecnicista de educação, voltada para a formação instrumental dos/as estudantes (Brasil, 1971). Segundo Leffa (1999), esse período caracterizou-se pela diminuição da carga horária destinada às línguas estrangeiras e pela flexibilização da obrigatoriedade de sua oferta, permitindo que os sistemas estaduais definissem sua inclusão nos currículos.

Essa característica consolidou uma tensão histórica entre bacharelado e licenciatura, perceptível ainda na contemporaneidade. Em muitos cursos, observa-se a valorização da pesquisa acadêmica e dos conhecimentos específicos da área linguística, enquanto os componentes relacionados à didática, ao estágio supervisionado e à formação pedagógica permanecem ocupando espaço secundário na organização curricular.

Essa trajetória revela que os desafios enfrentados atualmente pela formação docente não constituem fenômenos recentes, mas expressam permanências históricas construídas ao longo de décadas de reformas educacionais, mudanças curriculares e disputas acerca da finalidade social dos cursos de Letras. Sua análise permite compreender como políticas públicas, concepções de ensino e projetos institucionais continuam influenciando os saberes docentes e as práticas educativas desenvolvidas na Educação Universitária⁴.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa,

⁴ Cabe destacar que este estudo se alinha às temáticas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e cadastrado no CNPq. Inserido na linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas", o grupo tem como escopo investigar a docência como campo profissional, epistemológico e socialmente situado, integrando formação, prática pedagógica e produção científica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica referente à formação de professores/as de LI e pesquisa documental, realizada através da análise da legislação educacional brasileira e de documentos institucionais.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada da formação docente e das relações estabelecidas entre teoria e prática no contexto universitário (Pimenta; Lima, 2012). A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores/as que discutem a formação de professores/as, o ensino de línguas estrangeiras e as políticas educacionais voltadas à licenciatura. Entre os principais referenciais teóricos utilizados, destacam-se estudos da área de Educação e Linguística Aplicada, que discutem a identidade docente, os saberes necessários à prática pedagógica e os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura no Brasil. Esses referenciais possibilitam compreender a complexidade da formação do/a professor/a de LI, especialmente no contexto da educação básica pública.

A análise documental contempla a legislação brasileira e os documentos institucionais que orientaram a formação de professores/as de LI. A investigação fundamenta-se na perspectiva de que os documentos oficiais não apenas registram mudanças normativas, mas também expressam concepções de educação, de currículo e de formação docente que influenciaram a organização dos cursos de Letras. Além disso, a pesquisa adota uma perspectiva interpretativa, buscando compreender como a formação inicial contribui para a constituição da prática docente.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma leitura crítica e reflexiva das obras selecionadas e dos documentos analisados, utilizando a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2020) na formação docente em LI. Esse processo permitiu organizar os resultados em categorias de análise, como estrutura curricular, relação teoria-prática, estágio supervisionado e desafios da profissão docente, interpretadas de acordo com referenciais como Celani, 2003 e Schön, 1983. Também foram considerados documentos como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as, que orientam a organização dos cursos de licenciatura no Brasil (Brasil, 2018; 2019).

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou compreender a formação oferecida nos cursos de Licenciatura em Letras – LI e suas implicações para a prática pedagógica.

Resultados e discussão

A análise realizada evidencia que a formação de professores/as de LI no contexto da Licenciatura em Letras permanece marcada pelo desafio de articular os



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

saberes linguísticos, pedagógicos e críticos, aspecto amplamente discutido na literatura educacional (Celani, 2003; Pimenta; Lima, 2012). Os resultados evidenciam que essa articulação permanece como um dos principais desafios da formação inicial.

Os resultados evidenciam que essa articulação permanece como um dos principais desafios da formação inicial. Além disso, a análise demonstra que um dos principais aspectos da formação docente se refere à concepção do/a professor/a como profissional que constrói saberes a partir da prática e da reflexão sobre ela (Schön, 1983). Essa perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento docente é plural, dinâmico e construído ao longo da trajetória formativa e profissional, permitindo compreender as dificuldades observadas na aproximação entre teoria e prática durante a formação inicial.

Outro aspecto evidenciado refere-se à compreensão do ensino de línguas, especialmente da LI, como prática social. Os resultados analisados convergem com a literatura ao indicar uma mudança significativa de paradigma, que ultrapassa a visão estruturalista da língua como sistema gramatical fechado. Atualmente, compreende-se a língua como prática social, atravessada por contextos culturais, históricos e políticos (Leffa, 2001). Isso implica que o ensino de inglês deve ir além da memorização de regras, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos/as aprendizes (Richards; Rodgers, 2014).

Essa perspectiva também encontra respaldo em autores/as da área de Linguística Aplicada, os quais destacam que o ensino de língua estrangeira deve considerar o/a aprendiz como sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, identidades e contextos socioculturais (Marcuschi, 2008). Dessa forma, o ensino de inglês passa a ser entendido como um espaço de construção de sentidos e não apenas de reprodução de estruturas linguísticas.

Entretanto, a análise também revela que permanece uma distância entre esses pressupostos teóricos e sua efetiva materialização na formação inicial de professores/as. A relação entre teoria e prática, discutida por Pimenta e Lima (2012), continua sendo um dos principais desafios dos cursos de licenciatura, especialmente no desenvolvimento do estágio supervisionado, que possibilita ao/a licenciando/a vivenciar situações reais de ensino e refletir sobre elas com base nos conhecimentos teóricos adquiridos. Os resultados discutidos evidenciam como essa distância entre teoria e prática se manifesta no processo de formação inicial.

Outro aspecto refere-se à construção da identidade docente. Conforme Freire (1996), essa identidade é construída ao longo da formação inicial e está diretamente relacionada às experiências vividas no curso, às interações com professores/as formadores/as e às práticas escolares. Essa identidade não é fixa, mas encontra-se em constante transformação, sendo influenciada por fatores institucionais, sociais e pessoais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As análises indicam, portanto, que a formação do/a professor/a de LI exige uma abordagem integrada, que considere não apenas o domínio linguístico, mas também a dimensão pedagógica, crítica e social do ensino.

Nesse contexto, o estudo evidencia que a aproximação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as práticas desenvolvidas no contexto escolar permanece como um dos principais desafios da formação inicial de professores/as de LI. Nesse sentido, o estágio supervisionado é reconhecido como espaço privilegiado de formação e reflexão crítica da prática docente (Schön, 1983), por possibilitar ao/à licenciando/a confrontar os conhecimentos construídos na universidade com as demandas concretas do contexto escolar. Contudo, esse potencial formativo nem sempre é amplamente explorado, o que repercute diretamente na construção da identidade docente.

Essa construção de identidade constitui um processo contínuo influenciado por experiências acadêmicas e práticas escolares (Freire, 1996), sendo fundamental para a formação de professores/as mais críticos/as e reflexivos/as. As dificuldades identificadas nessa articulação podem ser observadas também nos discursos de licenciandos/as e professores/as em formação. É recorrente o entendimento de que os/as discentes que cursam disciplinas de prática de ensino costumam assistir às aulas de estágio e, ao retornarem à universidade, dizem que o que foi realizado nas escolas estava errado e que a teoria aprendida na graduação seria a forma correta de atuação docente. Há fortes indícios, em muitos casos, de que, ao se formarem, os/as egressos/as se desinteressam em aplicar o que estudaram no campo educacional de ensino regular.

Esses elementos indicam que os estágios supervisionados voltados à formação do/a professor/a de inglês ainda demandam uma rigorosa atenção. Para compreender esse cenário, também é necessário considerar a organização institucional das universidades, especialmente no que se refere ao perfil dos/as professores/as responsáveis pela supervisão das práticas de ensino e dos estágios obrigatórios.

Riolfi, Pietri e Barzotto (2008) analisaram dois editais de concurso da área de Língua Portuguesa e Literatura, publicados em 2007, com o objetivo de compreender o perfil dos/as docentes formadores/as. Os autores evidenciam que os editais abordam superficialmente aspectos relacionados ao ensino, privilegiando o domínio dos conhecimentos específicos da área. Mesmo em cursos destinados exclusivamente à Licenciatura, observou-se a predominância de saberes vinculados ao Bacharelado na organização da formação.

Considerações finais

Conclui-se que a formação de professores/as de LI vem passando por



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

transformações importantes, especialmente no que se refere à superação de abordagens tradicionais e à valorização de perspectivas comunicativas, críticas e reflexivas. Entretanto, a investigação evidencia que a articulação entre teoria e prática ainda constitui um dos principais desafios da formação inicial, particularmente no desenvolvimento do estágio supervisionado e na consolidação da identidade docente.

Os resultados também demonstram que a construção da identidade docente constitui um processo contínuo, influenciado pelas experiências vivenciadas ao longo da formação inicial e pelas práticas desenvolvidas no contexto escolar. Nesse contexto, fortalecer a formação de professores/as de LI requer maior integração entre os conhecimentos específicos da área, os saberes pedagógicos e as experiências proporcionadas pelos estágios supervisionados.

Esses resultados permitem problematizar os critérios de seleção dos/as docentes responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Em muitos concursos, os/as candidatos/as não são avaliados/as quanto aos conhecimentos específicos da área de ensino. Contudo, após a posse, assumem a responsabilidade pela formação pedagógica dos/as futuros/as professores/as. Essa situação pode fragilizar a qualidade da formação inicial, desvalorizar os saberes específicos relacionados ao ensino e desestimular a participação de candidatos/as cuja trajetória acadêmica esteja voltada à formação de professores/as. Como consequência, disciplinas fundamentais para a licenciatura podem permanecer sob responsabilidade de profissionais que não possuem formação específica para atuar nesse campo.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a formação inicial de professores/as de LI e incentive novas investigações sobre os desafios e as possibilidades que permeiam os cursos de Licenciatura em Letras.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.
- BRASIL. *Parecer nº 283, de dezembro de 1962*. Currículo mínimo e duração dos cursos de letras. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação, documento nº 10, dez. 1962. Disponível em: <https://labhislingufrj.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/parecer-cfe-283-1962.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, p. 59, v. 5, 12 ago. 1971.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jul. 2026.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jul. 2026.

CELANI, M. A. A. O ensino de Língua Estrangeira no Império: o que mudou?. In: BRAIT, B.; BASTOS, N. M. O. B. (Org.). *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 221-247.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. O ensino de LE no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 10 jun. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RIOLFI, C. R.; PIETRI, É. de; BARZOTTO, V. H. Imagens contemporâneas do formador do professor de língua portuguesa. *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, n. 42, p. 67-85, jul./dez. 2008.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DOCENTES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

Kelly Cristina Caetano Silva Universidade Federal de Uberlândia/UFU
kellycris.caetanosilva@gmail.com Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Universidade Federal de Uberlândia/UFU silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas no ensino Superior

Resumo

O presente texto é componente de dissertação de pesquisa em Educação. A pesquisa foi fundamentada em uma metodologia qualitativa, a qual é referenciada na modalidade história oral como instrumento de investigação da temática. As docentes negras colaboradoras foram identificadas posteriormente ao acesso dos dados solicitados à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da Universidade Federal de Uberlândia -UFU, sendo entrevistadas sete docentes. As conversas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Concluiu-se que as docentes negras se configuram como sujeitos importantes na representatividade de ser negra. São sujeitos falantes que podem contribuir para a transformação da realidade em que vivemos. As trajetórias de vida das docentes negras, sujeitos dessa investigação, constituem importantes referências para a formação

docente e para a construção de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a justiça racial.

Palavras-chave: Trajetórias de Vida; Docentes Negras; Educação Superior.

Introdução

O presente texto é componente de dissertação de pesquisa em Educação. A pesquisa foi fundamentada em uma metodologia qualitativa, a qual é referenciada na modalidade história oral como instrumento de investigação da temática. As docentes



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

negras participantes foram identificadas posteriormente ao acesso dos dados solicitados à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da Universidade Federal de Uberlândia -UFU, sendo entrevistadas sete docentes. As conversas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Concluiu-se que as docentes negras se configuram como sujeitos importantes na representatividade de ser negra. São sujeitos falantes que podem contribuir para a transformação da realidade em que vivemos. As trajetórias de vida das docentes negras, sujeitos dessa investigação, constituem importantes referências para a formação docente e para a construção de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a justiça racial.

Fundamentação teórica e Metodologia

A pesquisa fundamenta-se em autoras como Grada Kilomba, que compreende a escrita como um ato de descolonização, articulando gênero, raça e identidade para analisar a trajetória de docentes negras no ensino superior. Como metodologia, foi utilizada a História Oral, por possibilitar que as docentes participantes conduzam suas narrativas, valorizando suas experiências, subjetividades e trajetórias de vida. História Oral como estratégia metodológica nos permite (re)conhecer aspectos da trajetória de docentes negras no ensino superior, com intuito de procurar trazer momentos vivenciados por elas. No que se refere à História Oral. Nesse aspecto Grotta (2000, p.39,) expõe a importância deste recurso metodológico:

Na história de vida, quem dirige o depoimento, quem decide O QUE deve se narrado e COMO, é o informante. Ele é quem coordena a narrativa segundo suas reminiscências e julgamento do que seja interessante contar. Neste sentido, acrescenta-se não só como aquele que contém a informação - caso do depoimento- mas também como aquele que detém o controle da narração. As interferências do pesquisador são mínimas, pois, na coleta de dados, o que interessa é a experiência do sujeito (informante). E tudo que é relatado interessa ao pesquisador, uma vez auxilia a explicar e contextualizar a existência do depoente.

Nesse sentido, o intuito é compreender, por meio das narrativas orais das professoras selecionadas, como essas mulheres negras vão se constituindo professoras na educação superior. As entrevistas foram analisadas em conjunto com informações dos Currículos Lattes para compor o perfil das docentes, considerando



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aspectos pessoais, familiares, formativos e profissionais. A interpretação das narrativas foi organizada em cinco categorias: infância, experiências com o racismo, trajetórias formativas, atuação docente e identidade profissional.

Participaram da pesquisa sete professoras negras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), identificadas por pseudônimos de mulheres negras históricas. O estudo seguiu os procedimentos éticos exigidos pelo Comitê de Ética, realizou levantamento bibliográfico e documental junto à PROGEP/UFU, convite para as participantes com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas por videoconferência durante a pandemia de COVID-19/2021, seguiram um roteiro com 25 questões. A análise dos dados buscou compreender os processos de constituição da docência negra no ensino superior e contribuir para a valorização das vozes de mulheres negras, ampliando sua visibilidade e inclusão nas discussões acadêmicas.

Docentes Negras: história de vida, formação e atuação

Apresenta-se no quadro geral o perfil das docentes, assim no seguinte quadro destacamos a faixa-etária, formação na graduação⁴, curso em que atua e campus⁵, o tempo em que atua como docente da UFU. Ressalta-se que as professoras selecionadas se declararam negras.

Docentes	Faixa-etária	Graduação	Curso/Atuação	Campus/Atuação	Anos atuação UFU
1. Maria Firmina dos Reis	38-47	Letras/Artes/Pedagogia	Pedagogia	Pontal	6 anos
2. Aqualtune	48-57	Pedagogia	Pedagogia	Pontal	14 anos
3. Luisa Mahin	48-57	Matemática/Pedagogia	Pedagogia	Pontal	12 anos
4. Na Agontimê	48-57	Ciências Sociais e Políticas	Ciências Sociais	Santa Mônica	13 anos
5. Esperança Garcia	48-57	História	História	Santa Mônica	4 anos
6. Maria Felipa	48-57	Letras	Letras	Santa Mônica	13 anos
7. Tereza de Benguela	38-47	Química	Química	Santa Mônica	13 anos

Fonte: Dados elaborados pela autora (SILVA, 2022) a partir do currículo lattes das docentes colaboradoras entrevistadas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Sucintamente através das entrevistas, apresenta-se particularidades em relação à idade, existem proximidades considerando o ano que nasceram em 1966 (4), 1965 (1), 1976 (1) e 1978 (1). Têm naturalidade na região sudeste, sendo a maioria de Minas Gerais (4) e outras de São Paulo (3). Dois docentes são da cidade de Uberlândia-MG onde se localiza a Universidade Federal de Uberlândia. Quatro docentes têm estado civil de casadas, uma divorciada e duas solteiras. Em relação à maternidade cinco tem filhos(as) e duas não possuem filhos(as). Ao abordar sobre a família consideramos a formação do núcleo familiar se possuíam irmãos(ãs). Cinco possuem e duas não tem irmão(ãs) sendo filhas únicas. Outra questão relevante é a presença de professores(as) no núcleo familiar e o parentesco, sendo que somente uma docente não tem membros familiares professores(as) e seis docentes possuem profissionais da educação no núcleo familiar que inclui os parentescos de mãe, irmãs e tias. Em relação à área de formação e atuação, o que prevalece entre as docentes entrevistadas é a área de ciências humanas em que cinco têm formação, duas na área Linguagens e Artes, uma na área Ciências Matemáticas e Naturais. Na trajetória profissional, houve caminhos semelhantes. Observamos, na graduação, que as professoras concluíram no estado de origem.

Já na etapa de pós-graduação, majoritariamente, as docentes migram para outras regiões e/ou instituições, com exceção de três docentes. Constatamos que cursaram a graduação e pós-graduação em instituições privadas e públicas, sendo de nível federal e estadual, duas docentes com doutoramento sanduíche e três docentes com pós-doutorado em universidades no exterior.

Os períodos de graduação e a pós-graduação variam em média cinco anos, com exceção de uma docente que finalizou a graduação e, em seguida, fez mestrado e depois o doutorado. Em seus relatos, elas ressaltam o desafio de realizar a pós-graduação.

Algumas realizaram o mestrado e doutorado numa época em que a duração de ambos era de 3 e 5 anos, respectivamente. Consequentemente, como a duração da pós-graduação era mais longa, a dedicação, os desafios e os estudos de pesquisa perpassavam um percurso árduo de renúncias, conciliação de trabalho e pesquisa, o que foi também um período de conquista. A maternidade é relatada nesse percurso na graduação e pós-graduação em que algumas docentes a vivenciaram durante o aprendizado e pesquisa na vida acadêmica. Outro aspecto importante da trajetória



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

profissional que analisamos por meio das narrativas foi que, no processo de escolarização de nível superior, a maioria já trabalhava na graduação. No momento da pós-graduação, apenas duas docentes não realizaram a pesquisa com bolsa-auxílio. As docentes bolsistas tiveram vínculo com as seguintes instituições de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade de São Paulo (PRPG-USP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram cinco docentes com bolsa-auxílio no mestrado, quatro no doutorado e uma Pós-doutorado bolsa Estágio Sênior CAPES. No período de 2008 a 2016⁶, três docentes ingressaram na UFU, instituição federal de ensino superior. Outras três docentes ingressaram no período de 2009 e uma em 2018.

Em relação à atuação após ingresso na UFU, temos as seguintes características de atuação: A) Em pós-graduação: são três docentes que atuam em pós-graduação stricto-sensu e as demais têm experiência com pós-graduação lato-sensu e formação continuada com cursos de projetos de extensão. As docentes entrevistadas são muito envolvidas em projetos de extensão na UFU, o que possibilitou exercerem cargos de coordenação e assessoria. B) Em cargos de Coordenação: Em relação a esse critério, evidenciamos que as docentes atuam/atuaram como Assessora e Coordenadora em projetos de extensão-UFU; Diretoria de Extensão da UFU; Coordenadoria de cursos de formação docentes para as relações étnico raciais; Coordenadoria da divisão de apoio a projetos – UFU-PROEXC-DIREC-EDIPEX; Chefe dos serviços administrativos da secretaria da diretoria de extensão da Pró-Reitoria de extensão e cultura (PROEXC); Coordenadoria da divisão de promoção de igualdades e apoio educacional (DIPAE/PROAE/UFU); Coordenadoria de ensino do NEAB-UFU; Coordenadoria do PIBID Interdisciplinar; Coordenadoria de laboratório de estudos teóricos e práticos do brincar – Labrin/Brinquedoteca do curso de Pedagogia. Em atuação de Coordenação de Curso apenas duas docentes relatam tal experiência. C) Participação em grupo de pesquisa: todas as sete docentes estão vinculadas, sendo que a maioria já participa/participou em GPs que envolvem as relações étnico-raciais no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFU e duas docentes são membro da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), sendo que apenas uma docente não participa/participou de GPs da temática étnico-racial, mas trabalha a temática em projetos e cursos de extensão.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Por último, ao analisar o perfil das docentes destaca-se no que se refere à autodeclaração, de acordo com variável cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. Contudo, percebemos em três relatos os dilemas de afirmar-se como mulheres negras e o processo de tornar-se negra para si mesmas, pois essas docentes tiveram, muitas vezes, negada a sua identidade negra pelo “outro”. Sobre essas mesmas docentes nota-se que por terem a pele não retinta foram associadas ao ideal de branqueamento e ao mito da democracia racial. De acordo com Gomes (2005, p.57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Desse modo, os negros/as vão se constituindo na sociedade juntamente ao mito da democracia que não reconhece a sua própria identidade. Diante disso, algumas docentes relatam acerca da sua identidade negra:

[...] Na minha certidão de nascimento está escrito branca, mas eu entendi muito cedo que branca eu não era, então desde muito pequena eu já tinha entendido que tinha algum problema ali porque estava escrito uma coisa, eu olhava no espelho e via outra, eu entendia que eu me parecia muito mais com a minha mãe que é uma mulher negra do que com as crianças brancas, então eu entendi que eu estava muito mais no grupo de pessoas negras do que no outro grupo, desde cedo eu entendi que existia ali algum motivo de porquê alguém olhar para mim e escrever branca, porque esse tabelião decidiu fazer isso. [...]E daí só muito tempo depois que eu fui entender que existe essa questão de branquear-se como se ser branco fosse melhor, eu imagino que o tabelião achou que estava fazendo uma coisa boa e o quanto isso foi comum, acho que hoje menos, mas isso era muito comum, as pessoas se identificarem como pardas. Eu me lembro que a minha filha muito cedo se irritou com essa coisa do pardo, eu lembro dela chegando em



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

casa brava dizendo que a professora deu um questionário que dizia “sua etnia branco, negro, indígena ou pardo, isso não existe mamãe, etnia parda”, porque ou você faz parte de um grupo étnico indígena, ou de um grupo étnico negro ou de um grupo étnico branco, o que é pardo? Ela estava muito irritada e era muito pequena, tinha uns 6 anos e eu disse “coloca negra que dá tudo certo” e ela estava certíssima porque eu entendo isso como uma forma de nos roubar, querem roubar até a nossa negritude, isso é muito grave. Quando alguém me dizia “mas, você se considera negra?” Eu pensava, mas eu vou me considerar o que? É claro que eu sou negra, estão tentando roubar até a minha identidade. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Sobre a cor e raça de acordo com o IBGE, negra ou parda? isso é bem complexo, não é uma resposta simples porque você já deve ter lido sobre isso de “Tornar-se negro”, essa obra é muito importante, então por algum tempo eu até quis me manifestar como negra, mas as pessoas falavam, “você é tão clarinha coloque parda porque você é quase branca”, então por diversas vezes eu respondi que era parda muito em razão da orientação das pessoas que comigo conviviam. Hoje um pouco mais autônoma procuro sempre colocar como negra, mas a partir de toda uma construção que eu fiz ao longo do meu processo formativo e afirmativo também. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Me considero negra. Eu me incomodo muito com essa história do pardo. [...]a minha família desde que eu nasci somos uma família de negros, eu nunca tive esse problema de me descobrir negra [risos]. E essa história do “se perceber negro” e para mim isso sempre foi evidente, eu nasci em um lar negro, desde que nasci isso é conversado, das dificuldades que nós temos em trabalho, nas relações de vizinhança com vizinhos brancos, a percepção que se tem, o contato com os racistas que sempre falam uma coisa ou outra. [...]Eu já me deparei com muitas coisas de pessoas que eu conheci que eu acho que tem o mesmo tom de pele que o meu, ou até um pouco mais escuro que se acham brancas ou disseram que se descobrem negras, depois fui entender um pouco o sentido disso porque às vezes elas se descobrem negras politicamente porque elas podem militar pela causa, eu tenho essa compreensão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

*porque até então eles não tinham essa dimensão importante enquanto luta e tem pessoas que eu acho que se sentiam mesmo como mestiços.
(NA AGONTIMÉ, 2022)*

As narrativas afirmam sobre o pertencimento racial definido pelo “outro”, a (in)certeza entre o reconhecimento e a negação da sua identidade, que muitas vezes negros/as não se auto identificam e negam sua origem racial, manifestando uma identidade fragmentada. Segundo Gomes (1995, p.181),

A mulher negra que não se auto-identifica enquanto tal e vê a si mesma por meio da classificação socialmente introjetada como “mulata” e “morena”, ofende-se com uma outra que lhe aponta a origem negra. Esse fato pode ser considerado como um aspecto de uma identidade racial fragmentada. A grande questão é que “mestiços”, geralmente, não assumem a sua origem racial negra, antes, a renegam. Todavia, para a sociedade brasileira, estes nunca serão considerados brancos sim um tipo indefinido, criado pelo longo processo de branqueamento ao qual o negro está submetido.

Em síntese, suas histórias e memórias apresentam-se marcadas pela realidade experienciada no preconceito quanto à sua origem. Contudo as docentes, e suas falas, apontam sua origem negra de forma a se reconhecerem e se auto identificarem como mulheres negras, a partir de suas existências e vivências. Dessa forma, cumpriu-se ao compreender a trajetória docentes negras na Universidade Federal de Uberlândia, e de acordo com o que expusemos na pesquisa, esta foi uma trajetória não linear, mas tomada por vivências comuns e diferentes e consequentemente, um caminho percorrido de acordo com as expectativas e as oportunidades.

Resultados e discussão

As narrativas das docentes evidenciam que suas trajetórias formativas foram marcadas por desafios relacionados às condições socioeconômicas, à permanência nos estudos e à ausência de referências negras nos espaços educacionais. nas narrativas, todas as professoras, antes de assumir a docência superior, tiveram



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência na educação básica. Todo esse processo contribui para a formação da identidade docente.

Marcelo Garcia (2009) aponta quatro características comuns nas pesquisas sobre identidade profissional docente, sendo: 1) é um processo permanente e evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; 2) a identidade profissional docente não é única, é a resposta que cada docente dá ao contexto a partir da importância que atribui às suas características profissionais (conhecimentos e atitudes); 3) é composta de subidentidades que podem relacionar-se ou não entre si, mas que têm relação com o contexto no qual os docentes se movimentam. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é modificá-la e 4) é influenciada por fatores sociais, pessoais e cognitivos, além de se constituir um importante fator que contribui para que o professor se torne um bom profissional.

Pertinente à identidade profissional docente, percebemos uma identidade comum com projetos de extensão e envolvimento com temáticas das relações étnico-raciais. A identidade docente das participantes foi construída a partir da articulação entre suas experiências de vida, sua trajetória acadêmica e o reconhecimento de sua identidade racial. As narrativas mostram que tornar-se professora universitária negra significou um processo de fortalecimento identitário, afirmação do pertencimento e enfrentamento das barreiras historicamente impostas à população negra no espaço acadêmico.

As narrativas das docentes evidenciam que o racismo institucional no ensino superior se manifesta por meio de práticas de desconfiança, invisibilização e questionamentos sobre a competência e a legitimidade das docentes negras. Essas experiências revelam formas cotidianas de discriminação que dificultam seu reconhecimento e valorização no ambiente universitário. Um dos aspectos mais significativos das narrativas foi o compromisso das docentes com práticas pedagógicas antirracistas. As participantes relataram a incorporação de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, às relações étnico-raciais, à representatividade negra e à valorização da diversidade em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essas práticas são compreendidas como parte de uma atuação docente que busca romper com silenciamentos históricos e contribuir para a formação de futuras(os) professoras(es) comprometidas(os) com a justiça social.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Na Universidade Federal de Uberlândia, as docentes negras contribuem significativamente para a formação inicial de professoras(es), promovendo reflexões sobre as relações étnico-raciais e fortalecendo uma formação docente crítica e inclusiva. Além disso, sua presença constitui uma importante referência para discentes, favorecendo processos de identificação, pertencimento, permanência no ensino superior e valorização da diversidade. Evidenciamos os relatos das docentes:

Eu terminei a graduação e na graduação no último ano eu dava aula no cursinho em Campinas. Fui dar aula no Estado lá em Campinas e depois fui convidada por um amigo para dar aula em uma escola de saúde lá em Montes Claros, chama FASI, Faculdade de Saúde Integrada, lecionei lá durante dois ou três anos e em seguida por indicação do meu orientador fui lecionar na Universidade de São Paulo, chama Castelo Branco, lá na zona leste e depois vim parar aqui. Sobre a pretensão de atuar na docência universitária já tinha, eu fiz o mestrado e o doutorado para ser professora universitária, achei que isso era mais interessante do que ser professora, por exemplo, no cursinho, ou na rede pública, ou na rede particular. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

[...] durante toda essa trajetória da pré-escola até o doutorado eu convivi com a ausência de outras pessoas negras, eu me lembro que eu tive uma professora negra no equivalente o que hoje é o fundamental 2, mas ela ficou pouco tempo e saiu, tive um professor negro que ficou com a gente pouco tempo, mas depois saiu e foi trabalhar com outras coisas, isso na formação básica, e no ensino superior eu também tive um professor negro e mesmo na sala de aula, mesmo tendo estudado em escola pública, era a escola pública dos anos 70 e 80, eram pouquíssimas as crianças negras. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

[...] desde quando eu cheguei no Curso de Pedagogia ouvia aquelas ‘brincadeiras’ está aumentando a cota racial aqui, mais uma negra”. Aquela coisa da brincadeira que a gente sabe que está chegando em um ambiente que está dizendo “esse ambiente aqui é branco”, então, eu tive dificuldades no começo em relação aos colegas também, para chegar e sentir realmente um grupo, eu só fui me sentir



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aceita e respeitada quando eu comecei a fazer a extensão e aí eu começo a aprovar projetos e mais projetos e aí eu não precisava mais ficar com os professores, eu ficava com os alunos e com a comunidade[...] (LUÍSA MAHIN, 2021).

[...]um dia eu estava discutindo sobre racismo, sobre a história dos negros, como os negros vieram para cá, porque quando fiquei em Moçambique eu fiz muitas leituras de como os negros vieram para cá e estava compartilhando isso na sala de aula e uma aluna branca começou a chorar, os outros ficavam olhando para ela. Daí ela falou assim “desculpa”, eu falei “como assim” e ela falou “quando você entrou nessa sala e eu vi que você era uma professora negra eu te odiei porque na minha vida eu cresci com meu pai falando, quando ele me chamava atenção ele falava não faça serviço de preto, estuda senão você vai ser empregada doméstica igual uma negra”, ela falou que tudo que era para chamar atenção de negativo o pai dela usava a palavra negro, que não era para ela casar com negro para não passar fome no samba. E ela falou, “quando você entrou na sala Aqualtune, que eu vi que você era uma professora negra e eu vi que você tem doutorado, porque eu fui olhar no seu currículo, eu te odiei por você ser negra, mas quando você chega na sala e vem contando essa história de como os negros são excluídos e como a gente tem esse pensamento sobre a configuração dessa relação social entre Estado, a educação, a sociedade, o Estado, as questões jurídicas veem os negros e eu sou fruto disso, é por isso que eu estou chorando porque eu não sou mais a mesma aluna”. A sala aplaudiu essa menina de pé e isso foi o melhor salário que eu tive como docente porque ela foi muito corajosa de ter falado, principalmente porque ela falou que quando eu entrei na sala ela me odiou e ela não odiou só a mim, ela odiou qualquer pessoa quando entrou em qualquer lugar e viu que não era um negro que estava limpando ou fazendo café e é assim que muitos querem que nós sejamos vistos pela sociedade, como incapazes, aqueles de menor capacidade intelectual.(AQUALTUNE, 2022).

[...] Ao chegar na UFU meu concurso específico foi para trabalhar com estágio, inclusive era uma matéria que ninguém gostava de dar,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ninguém gosta. Eu fui coordenadora de curso e depois coordenadora de extensão na PROEX. [...] a questão dos saberes da temática étnico-racial, já trabalhei na extensão com essa temática e no estágio, como disciplina não. (MARIA FELIPA, 2022).

Considerações finais

Os resultados revelam que as trajetórias das docentes negras são marcadas por experiências de racismo e invisibilidade, mas também por resistência, fortalecimento da identidade e compromisso com a transformação social. Suas narrativas evidenciam a importância da representatividade negra no ensino superior, contribuindo para uma educação antirracista, para a formação de futuros(as) professores(as) mais conscientes das desigualdades raciais e para a valorização da produção de conhecimento, da democratização da universidade e da promoção da equidade racial e da justiça social.

Referências

ARRAES, J. Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03, Brasília, DF: SECAD, p. 39-61, 2005.

GOMES, N. L. “Mulher Negra que Vi de Perto - o processo de construção da identidade racial de professoras negras”. Mazza Edições. p. 181, 1995.

GROTA, E. C. B. Processos de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, maio 2009. Disponível



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

em <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Kelly Cristina Caetano. Trajetórias de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras (res) da Universidade Federal de Uberlândia. 2022. 140f. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7001>



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AUTORIA DOCENTE E PERFORMANCES DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UFMG

João Victor da Fonseca Oliveira (UFMG/SEE-MG)
joaovfonsecaoliveira@gmail.com

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que investiga a história da formação de professores de História no Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo é compreender como docentes universitários produziram saberes, práticas formativas e narrativas que contribuíram para a constituição da licenciatura em História, tomando como categorias analíticas a autoria docente e as performances da memória. Fundamentado na História da Educação, na História da Historiografia e do Ensino de História, e nos estudos sobre memória e performance, o estudo mobiliza entrevistas com professores, documentos institucionais, projetos pedagógicos, programas de disciplinas e demais fontes produzidas pelo Departamento de História. Argumenta-se que a formação docente extrapola as prescrições curriculares, constituindo-se também por meio das práticas, narrativas e experiências produzidas pelos professores universitários. Nesse sentido, a autoria docente é compreendida como uma prática intelectual e pedagógica que se realiza por meio de performances da memória, responsáveis por atualizar repertórios, construir tradições formativas e produzir identidades institucionais. Os resultados preliminares evidenciam que a história da formação de professores de História é igualmente uma história das memórias, dos saberes docentes e das práticas que sustentam a cultura universitária, contribuindo para ampliar as discussões sobre a história da educação superior e a formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores de História; Autoria docente; Performances da memória;



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

As comemorações dos duzentos anos das escolas públicas brasileiras convidam pesquisadores(as) a revisitar não apenas a história das instituições educacionais, mas também os sujeitos que, por meio de suas práticas, produzem cotidianamente a educação. No âmbito da Educação Superior, compreender a formação de professores(as) implica reconhecer que os cursos de licenciatura constituem espaços privilegiados de produção de saberes, de culturas acadêmicas e de memórias que orientam diferentes projetos de formação docente.

Este trabalho integra uma pesquisa de doutorado que investiga a história da formação de professores de História no Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo consiste em compreender como professores universitários participaram da construção da licenciatura em História, produzindo práticas formativas, referências intelectuais e narrativas que atravessam gerações de docentes. A aposta consiste na investigação dos projetos em disputa na formação de professores de História no Brasil, tensionando ethos e práticas historiográficas, compreendidos a partir das autorias, performances e repertórios docentes.

Parte-se da hipótese de que a formação docente não se limita às prescrições curriculares ou às políticas educacionais. Ela é construída nas relações estabelecidas entre professores(as), estudantes e instituições, constituindo um espaço de autoria, no qual os docentes produzem interpretações sobre o pesquisar e ensinar História. Essas interpretações, continuamente narradas e atualizadas, configuram aquilo que este estudo denomina performances da memória que, desde do corpo, produzem práticas de formação.

Assim, propõe-se compreender os(as) professores(as) universitários(as) e da Educação Básica como autores(as) de práticas e de narrativas que constituem a memória da formação docente, ultrapassando uma visão da universidade como simples espaço de transmissão de conhecimentos, compreendendo a escola e a aula como lugares de produção de autoria e de conhecimento, a partir de repertórios disciplinares e incorporados.

Não podemos desconsiderar, ainda, que o esquecimento/apagamento de tradições ou modelos não se dá ao acaso, mas se produz em face às escolhas dos sujeitos no presente. A instituição resulta também dessa forma de se relacionar com este passado que é, ao mesmo tempo, o passado da própria disciplina histórica. Ao problematizarmos os aspectos mencionados nesta pesquisa, somos confrontados com os projetos de formação e com os modos de ser historiador(a)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

na trajetória do curso de história da UFMG. Justificamos, assim, a tentativa de pensar com o passado como e por que os diferentes modelos que vigoram ocuparam o lugar de tantos outros que foram derrotados ou que subsistiram no tecido e nos enquadramentos das memórias dos sujeitos que os compartilham e disputam ainda hoje, ampliando ainda mais nossa reflexão sobre o conhecimento que produzimos e a historicidade de nossas práticas.

Fundamentação teórica

O estudo situa-se na interface entre a História da Educação, a História da Historiografia e do Ensino de História e os estudos sobre memória e performance. No campo da História do Ensino de História, autores como Circe Bittencourt (2018), Selva Guimarães Fonseca (2012), Ana Maria Monteiro (2007) e Flávia Caimi (2006) demonstram que ensinar História constitui uma prática intelectual marcada pela produção de saberes específicos e pela constante negociação entre conhecimento historiográfico, cultura escolar e experiências docentes. Essa perspectiva desloca a atenção dos currículos prescritos para as práticas efetivamente produzidas pelos professores.

A discussão acerca da autoria docente dialoga com Maurice Tardif (2014), António Nóvoa (1992) e Ilmar Mattos (2007), ao reconhecerem que os professores elaboram conhecimentos próprios, constroem culturas profissionais e produzem formas particulares de compreender o ensino. Nesse sentido, autoria não significa apenas produzir textos ou pesquisas, mas criar modos de ensinar, organizar experiências de formação, selecionar conteúdos e construir projetos pedagógicos que deixam marcas institucionais.

A noção de performances da memória fundamenta-se principalmente em Diana Taylor (2013), para quem a memória é produzida tanto por meio do arquivo quanto do repertório. Enquanto o arquivo preserva documentos, programas de disciplinas e registros institucionais, o repertório manifesta-se nas práticas corporificadas, nas narrativas, nas aulas, nos rituais acadêmicos e nas experiências compartilhadas entre diferentes gerações de professores.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Michel de Certeau (1975) e Paul Ricoeur (2007) sobre história, escrita, memória e narrativa, e de Michael Pollak (1989) acerca das disputas em torno das memórias coletivas e da compreensão de que as instituições produzem espaços de memória. Contudo, argumenta-se que os departamentos universitários são mais do que lugares de preservação do passado: constituem espaços permanentes de atualização das memórias por meio das práticas docentes.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Os projetos de formação e a trajetória do curso de História, no entanto, não podem ser compreendidos sem uma profunda reflexão sobre as múltiplas memórias que ancoram as narrativas sobre eles. Pensamos a memória como identidade em ação (Candau, 2018), na medida em que toda memória participa da construção de identidades.

Desse modo, propõe-se compreender a autoria docente como uma performance da memória, isto é, como um conjunto de práticas ativas através das quais professores atualizam experiências, produzem tradições pedagógicas e constroem sentidos para a formação de professores(as) de História.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da História Oral e da pesquisa histórica. O corpus documental é composto por entrevistas realizadas com professores(as) que participaram da consolidação do curso de História da UFMG, documentos administrativos, projetos pedagógicos, programas de disciplinas, atas departamentais, relatórios institucionais, correspondências e demais registros produzidos pelo Departamento de História.

As entrevistas são compreendidas não como simples fontes de informação, mas como espaços de produção de memória, nos quais os sujeitos elaboram interpretações sobre suas trajetórias e sobre a história da instituição (Alberti, 2013). A análise articula diferentes temporalidades, confrontando narrativas orais e documentação escrita, buscando compreender permanências, rupturas e disputas de sentidos acerca da formação de professores.

Inspirado em Diana Taylor, o estudo analisa conjuntamente o arquivo e o repertório, entendendo que ambos constituem formas complementares de produção da memória institucional.

Resultados e discussão

Os resultados preliminares indicam que a história da formação de professores no Departamento de História da UFMG não pode ser compreendida apenas por meio das reformas curriculares ou dos documentos oficiais. As narrativas dos docentes revelam a existência de culturas formativas construídas nas experiências compartilhadas entre colegas, na orientação de estágios, nas disciplinas de prática de ensino, nas relações estabelecidas com a educação básica e nas diferentes formas de compreender o papel social do(a) professor(a) de História.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Entre, aproximadamente, 22 trabalhos mapeados que têm os cursos superiores de História como objeto de pesquisa no Brasil, de 1998 a 2018, apenas 2 deles se dedicaram a compreender formação de historiadores(as) e a história dos cursos de história no estado de Minas Gerais (Oliveira & Souza, 2020, p. 198-200). Ambas as contribuições de Ilka Miglio Mesquita (2000; 2017) e Cláudia Ricci (2003) recortam suas pesquisas a partir da década de 1980. Segundo as autoras, persistem nas urdiduras e tramas do campo da História uma desarticulação entre ensino e pesquisa e uma cultura de formação dicotômica, o que resulta em uma necessidade ainda mais urgente de novas pesquisas em torno da constituição da identidade profissional de História e de formação dos(as) historiadores(as).

Observa-se que determinados professores assumiram papel central na constituição de tradições pedagógicas que permanecem presentes mesmo após mudanças curriculares e aposentadorias. Essas permanências não decorrem exclusivamente da documentação institucional, mas da circulação de narrativas, práticas e modos de ensinar continuamente apropriados por novas gerações.

Nesse contexto, a autoria docente manifesta-se na produção de currículos, materiais didáticos, projetos de pesquisa, orientações acadêmicas, formas de organização das disciplinas e, sobretudo, na construção de referências compartilhadas sobre o que significa formar professores de História. As performances da memória tornam-se visíveis quando experiências individuais passam a integrar a memória coletiva do Departamento, produzindo identidades institucionais e estabelecendo continuidades entre diferentes gerações docentes.

Considerações finais

A pesquisa permite compreender que a história da formação de historiadores(as), na pesquisa e no ensino, é também uma história das práticas de autoria desenvolvidas pelos(as) professores universitários(as), mediadas pelas performances da memória que atribuem sentidos profundos e duradouros à formação docente.

Ao articular história da historiografia e do ensino de História, História Oral e estudos da memória, o trabalho propõe compreender a autoria docente como uma forma de performance da memória, evidenciando que professores universitários não apenas transmitem conhecimentos, mas produzem narrativas, tradições pedagógicas e culturas institucionais que estruturam a formação docente.

Essa perspectiva amplia a compreensão da universidade como espaço de produção histórica, no qual arquivo e repertório coexistem na constituição das memórias institucionais. Ao reconhecer os professores como autores e agentes de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

memória, torna-se possível compreender a formação docente para além das políticas educacionais, valorizando as experiências, os saberes e as práticas que conferem continuidade e identidade às instituições de educação superior.

Tal perspectiva permite-nos interrogar sobre as inúmeras formas de produção do passado e dos regimes historiográficos como parte de um conjunto de experiências. Por meio da historicização dos projetos de formação, ensino, pesquisa e da própria memória, poderemos pensar os projetos sociais, políticos, o lugar da história e dos(as) historiadores(as) em determinado contexto. Afinal, pensar as implicações ético-políticas envolvidas em nossas práticas em uma perspectiva histórica, vai além da compreensão de uma historiografia que deseja “calçar os sapatos dos mortos”, mas nos coloca diante de uma historiografia que também esteja disposta a caminhar com os vivos, considerando que há sempre um sentido político mediando nossas práticas de interpretação do passado, da educação, da escola e da universidade.

Por fim, argumenta-se que investigar a história da formação de professores a partir das performances da memória oferece novas possibilidades de interpretação das instituições universitárias e escolares e de seus projetos de formação, contribuindo para os debates contemporâneos sobre saberes docentes, cultura acadêmica e história da educação.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Passo Fundo: Editora da UPF, 2006.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense, Edições de 2020[1975] e 2011[1975].
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Wendell de Oliveira. O curso de História da UFRN (1956-2016): alguns vestígios de memórias e pautas para a escrita



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de histórias. In: FERREIRA, Marieta. *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 197-222.

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

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas em Belo Horizonte de 1980-2003*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DO PIBID HISTÓRIA UFU

Laís Marcelly Silva Faria – INHIS/UFU – lais.marcelly@ufu.br Davi do Couto Rezende – INHIS/UFU – davi.crouto@gmail.com Ligia Gomes Perini – FACED/UFU – ligia.perini@ufu.br

Simpósio Temático: ST3 - Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior.

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores, a partir das vivências dos bolsistas do subprojeto História da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvido em uma Escola Estadual, em Uberlândia. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e utilizou, como estratégia complementar de produção de dados, um questionário composto por cinco perguntas abertas, elaborado a partir das discussões realizadas nas reuniões do grupo e respondido por oito bolsistas participantes do projeto. O instrumento buscou compreender de que maneira as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para a articulação entre teoria e prática, para a construção da identidade docente e para a compreensão do papel do professor na educação básica. As respostas foram analisadas qualitativamente e organizadas em categorias temáticas. Os resultados evidenciaram que a participação no programa favoreceu a aproximação entre universidade e escola, permitindo aos licenciandos compreender a complexidade da prática docente, desenvolver maior capacidade de planejamento, adaptação às diferentes realidades escolares e reflexão crítica sobre o ensino. Os participantes também destacaram que a experiência possibilitou ressignificar conhecimentos construídos durante a graduação e compreender a docência para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo o professor como mediador do processo educativo. Conclui-se que o PIBID



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

constitui um importante espaço de formação inicial, fortalecendo a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a educação pública.

Palavras-chave: Ensino de história; Formação docente; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constitui uma importante política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre universidade e escola pública. Ao proporcionar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, o programa possibilita que os conhecimentos construídos na universidade sejam articulados às experiências vivenciadas na educação básica, favorecendo a construção de uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da profissão docente.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, a partir das experiências vivenciadas pelos bolsistas do subprojeto História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolvido em uma Escola Estadual, em Uberlândia (MG), entre os anos de 2025 a 2027. Ao longo desse período, o grupo contou com a entrada e saída de bolsistas em diferentes momentos, em decorrência da abertura de novos editais da CAPES, e a conclusão do curso de alguns bolsistas, característica que tornou as experiências compartilhadas ainda mais diversificadas.

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado nas contribuições de Paulo Freire, especialmente na compreensão da práxis como articulação entre reflexão e ação, e de bell hooks, ao defender a educação como prática da liberdade e da construção coletiva do conhecimento. Como estratégia complementar de investigação, foi elaborado um questionário composto por cinco perguntas abertas, respondido por oito bolsistas do subprojeto História, buscando



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreender como a participação no PIBID contribuiu para a relação entre teoria e prática, para a construção da identidade docente e para a compreensão do papel do professor na escola pública.

Fundamentação teórica

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constitui uma das principais políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil. Seu principal objetivo é promover a aproximação entre universidade e escola pública, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham contato com o cotidiano escolar ainda durante a graduação. Para Martins e Santos (2020), essa aproximação possibilita que os licenciandos compreendam a complexidade da prática docente e desenvolvam competências que ultrapassem os conhecimentos adquiridos exclusivamente no ambiente universitário. Nessa perspectiva, o PIBID favorece a construção de uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da educação básica.

Ao analisar as contribuições do programa, Gonzatti (2015) destaca que o PIBID rompe com o modelo tradicional de formação centrado apenas na teoria, possibilitando aos futuros professores vivências concretas no contexto escolar. Segundo a autora, a inserção dos licenciandos na escola promove uma relação mais estreita entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios cotidianos da docência, tornando o processo formativo mais significativo. Dessa forma, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de aplicação de conhecimentos e passa a constituir um ambiente de aprendizagem, investigação e produção de novos saberes.

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Paulo Freire (1996), que defende a formação docente como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática. Para ele, ensinar exige pesquisa, curiosidade, diálogo e disponibilidade para aprender continuamente, sendo a práxis, entendida



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

como a articulação entre ação e reflexão, um elemento essencial da docência. Assim, a teoria não deve ser vista como um conjunto de conhecimentos desvinculados da realidade, mas como fundamento que ganha novos significados quando confrontado com as experiências vividas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, o PIBID representa um espaço privilegiado para que os licenciandos desenvolvam essa relação entre teoria e prática desde os primeiros anos da graduação.

As reflexões de bell hooks (2013), apresentadas na obra *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*, também contribuem para compreender a importância dessa aproximação entre universidade e escola. A autora critica modelos de ensino baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos e defende uma educação fundamentada no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento. Para ela, ensinar é um ato de compromisso com a formação humana, no qual professores e estudantes aprendem mutuamente por meio das experiências compartilhadas. Essa perspectiva aproxima-se das vivências proporcionadas pelo PIBID, uma vez que os licenciandos passam a compreender que o trabalho docente exige sensibilidade, escuta, adaptação às diferentes realidades das turmas e constante reconstrução das estratégias pedagógicas, rompendo com uma concepção rígida e exclusivamente conteudista da docência.

Além da articulação entre teoria e prática, a literatura evidencia que a participação no PIBID contribui significativamente para a construção da identidade docente. Oliveira (2017) afirma que a convivência entre licenciandos, professores supervisores e docentes da educação básica favorece o desenvolvimento de saberes profissionais que dificilmente seriam construídos apenas nas disciplinas da graduação. Segundo a autora, é na experiência cotidiana da escola que os futuros professores passam a compreender as múltiplas dimensões da docência, desenvolvendo autonomia, segurança e capacidade de reflexão sobre sua própria prática.

Nesse mesmo sentido, Maurice Tardif (2014) defende que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre conhecimentos científicos, curriculares e experienciais. Para o autor, a experiência constitui uma dimensão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

indispensável da formação profissional, pois é nela que o professor aprende a lidar com situações imprevistas, diferentes contextos de aprendizagem e desafios inerentes ao cotidiano escolar. Complementando essa perspectiva, Selma Garrido Pimenta (2012) ressalta que a identidade docente é construída ao longo da trajetória formativa, especialmente quando teoria e prática dialogam de maneira crítica e reflexiva, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade da profissão.

Diante dessas contribuições, compreende-se que a formação inicial de professores ultrapassa a aquisição de conhecimentos teóricos, constituindo-se como um processo permanente de construção de saberes, reflexão sobre a prática e interação com a realidade escolar. Nessa perspectiva, o PIBID apresenta-se como um espaço privilegiado para aproximar universidade e escola, possibilitando aos licenciandos desenvolver autonomia, postura investigativa e uma compreensão mais ampla da docência. Com base nesses referenciais, este trabalho buscou analisar de que maneira as experiências vivenciadas pelos bolsistas do subprojeto História dialogam com essas discussões teóricas, evidenciando as contribuições do programa para a formação inicial docente.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir das vivências dos bolsistas do subprojeto História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizado em uma Escola Estadual, em Uberlândia. Como estratégia complementar de produção de dados, foi elaborado um questionário composto por cinco perguntas abertas, construídas coletivamente durante as reuniões do grupo, a partir das discussões sobre as experiências vivenciadas no programa e dos aspectos considerados mais significativos para a formação docente.

O questionário foi respondido por oito bolsistas participantes do subprojeto, buscando compreender suas percepções acerca da relação entre teoria e prática, da construção da identidade docente, das aprendizagens proporcionadas pelo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PIBID, da compreensão do papel do professor e da aproximação entre universidade e escola. As perguntas utilizadas foram:

Qual foi a maior diferença que você percebeu entre o que aprende na faculdade e o que vivencia na escola?

Teve alguma situação no PIBID que fez você perceber que a prática docente é diferente do que imaginava? Conte qual.

O que o PIBID te ensinou que você acredita que não aprenderia apenas nas disciplinas da graduação?

Depois de participar do PIBID, sua forma de enxergar o papel do professor mudou? Em quê?

Você acredita que o PIBID aproximou a universidade da realidade da escola? Por quê?

As respostas foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa, buscando identificar elementos recorrentes nos relatos dos participantes. A partir da leitura, comparação e organização das respostas em categorias temáticas, foi possível compreender como as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuíram para a formação inicial dos licenciandos, evidenciando aspectos relacionados à articulação entre teoria e prática, à construção da identidade docente e à compreensão da complexidade do trabalho do professor.

Resultados e discussão

Ao analisar as respostas dos bolsistas, observou-se que a categoria mais recorrente foi a relação entre teoria e prática. Embora todos reconheçam a importância da formação teórica oferecida pela universidade, os participantes destacaram que a vivência na escola possibilitou compreender aspectos da docência que dificilmente seriam aprendidos apenas nas disciplinas da graduação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Os relatos evidenciam que o planejamento das aulas nem sempre ocorre conforme previsto, sendo necessário adaptar estratégias, linguagem e metodologias de acordo com as características de cada turma. Também foi recorrente a percepção de que cada sala de aula apresenta diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de participação e necessidades específicas, exigindo do professor flexibilidade e capacidade de tomada de decisões diante de situações inesperadas. Essas percepções demonstram que a teoria não perde sua importância, mas passa a ser ressignificada quando colocada em diálogo com a realidade escolar, fortalecendo a compreensão de que a prática docente é construída continuamente na interação entre conhecimento acadêmico e experiência.

Outro aspecto presente na maioria dos relatos refere-se à transformação da percepção dos licenciandos sobre o papel do professor. Antes da participação no PIBID, muitos associavam a docência principalmente à transmissão de conteúdos. Após a inserção no cotidiano escolar, passaram a compreender que o trabalho docente envolve acolhimento, mediação da aprendizagem, planejamento, elaboração de materiais didáticos, resolução de conflitos e diálogo constante com estudantes, equipe pedagógica e comunidade escolar. Os participantes também destacaram que a experiência proporcionou maior valorização da profissão docente, permitindo reconhecer sua complexidade e compreender que ensinar exige constante reflexão, adaptação e compromisso com a formação integral dos estudantes.

As respostas também convergiram ao apontar o PIBID como um importante espaço de aproximação entre universidade e escola. Os bolsistas afirmaram que o programa possibilitou aplicar conhecimentos discutidos na graduação em situações concretas do cotidiano escolar, tornando a formação mais significativa. Além disso, os relatos evidenciaram que o contato contínuo com a escola favoreceu a compreensão das políticas educacionais, da organização do trabalho docente e das múltiplas demandas presentes na educação básica, contribuindo para uma formação mais crítica e conectada com a realidade da profissão. Demonstram também que a formação inicial docente não ocorre exclusivamente no ambiente universitário. Embora a graduação forneça os referenciais teóricos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

necessários para o exercício da profissão, foi a inserção contínua na escola que possibilitou compreender a complexidade da docência, marcada pela necessidade de adaptação, diálogo, planejamento e construção coletiva do conhecimento. Essa percepção aproxima-se das reflexões de bell hooks (2013), ao defender que ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos e constitui um processo de aprendizagem compartilhada entre professores e estudantes, bem como das contribuições de Paulo Freire (1996), para quem a formação docente acontece na articulação entre ação e reflexão sobre a prática.

Considerações finais

Ao longo deste relato, foi possível compreender que a formação inicial docente não acontece apenas na universidade, mas também nas experiências construídas no cotidiano da escola. A convivência com professores, estudantes e com os desafios da educação básica possibilitou aos licenciandos ressignificar conhecimentos adquiridos durante a graduação e compreender a complexidade da profissão docente. Nesse sentido, conclui-se que a universidade ensina a ser licenciando, o PIBID começa a ensinar o que significa ser professor, pois é no encontro entre teoria e prática que se constrói uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da escola pública.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:

<<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 1 jul. 2026.

GONZATTI, S. E. M. *Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio*. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6245>> Acesso em: 1 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

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

<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf> Acesso em: 1 jul. 2026.

RTINS, Eliane Rodrigues; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. *O Pibid e a formação inicial de professores: contribuições à prática educativa inclusiva*. Série-Estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 209-226, set./dez. 2020. Disponível em:

<<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1284/1129>> Acesso em: 7 jul. 2026.

OLIVERI, Andressa M. *Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região de Inconfidentes-MG*. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017.

Disponível em:

<<https://www.repositorio.ufop.br/items/6a6331e8-9626-4474-9c3c-8d0d780adda3>> Acesso em: 7 jul. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em:

<<https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagogicos-e-atividade-docente-identidade-e-saberes.pdf>> Acesso em: 7 jul. 2026.

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



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Andrea Cristina da Silva Viana
Universidade Federal de Uberlândia
andrea.viana@ufu.br
Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
Lazara@ufu.br

Simpósio Temático: 3 Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este artigo visa demonstrar as reflexões e o processo de estudos realizados na pesquisa de mestrado acadêmico, em desenvolvimento pela Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação. As universidades públicas tem sido desafiadas observar a partir das demandas e da legislação, suas ações para a educação inclusiva, nessa perspectiva, a pesquisa tem a intenção de compreender quais são os principais desafios, especificamente para a inclusão dos acadêmicos com altas habilidades ou superdotação abordando problemas como acesso, permanência, invisibilidade, autoidentificação, bem como, observar por meio dos discursos as perspectivas dos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade dessas universidades, e as ações efetivas voltadas para esse público.

Palavras-chave: Altas habilidades ou superdotação; Núcleos de Acessibilidade; Políticas Públicas.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 no Art. nº 208, prevê aos alunos público destinatário da educação especial, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, os alunos com altas habilidades ou superdotação, após muitos anos ainda não tem acesso aos serviços que necessitam, para os estímulos de suas altas capacidades.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu art. 58, define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 39). No art. 47, § 2º, a referida lei assegura que “[...] os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos” (Brasil, 1996, p. 34).

Nesse aspecto a educação especial abre os horizontes para a inclusão dos mais diversos estudantes e amplia o olhar para aqueles que apresentam alto potencial criativo, como é o caso dos estudantes com altas habilidades ou superdotação AH/SD. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que,

[...] alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Apesar da política destacar as características desses estudantes, é necessário bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial destes estudantes, para que possamos estabelecer políticas de aproveitamento de talentos e competências em nosso país (Virgolim, 2007). A Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial e Inclusiva, a partir das diretrizes do Decreto nº 12686 de 20 de outubro de 2025, reafirma o compromisso de garantir o direito a educação em um sistema inclusivo, com igualdade de oportunidades para os alunos com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. Um dos grandes desafios para educação especial inclusiva é reconhecer as diferenças e atender de forma individual, com respeito e valorização da diversidade humana. Nesse aspecto o Decreto nº 12686/2025 prevê no Art.2º inciso V - o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas; o que inclui o descaso e a omissão com as questões de identificação e do atendimento. Além disso apresenta algumas alterações relevantes, uma delas é a metodologia do estudo de caso, como cita o Art.11.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial (Brasil, 2025, p. 5).

Com a finalidade de diminuir as barreiras para a identificação e o atendimento educacional especializado (AEE), o laudo deixa de ser obrigatório, e deverá um ser complemento para o estudo de caso, assim a lei determina que nenhum direito educacional pode ser negado por não apresentar o laudo, nesse mesmo artigo no inciso 4º reforça que

[...] para realização do estudo de caso, quando necessário, será estabelecido diálogo com profissionais que compõem a rede de proteção social, como os da saúde, da assistência social e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente (Brasil, 2025, p. 5).

A partir do resultado do estudo de caso que fundamentará os planos de atendimento: a) Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que foca nos recursos de apoio e no atendimento dentro e fora da sala de aula regular; b) Plano Educacional Individualizado (PEI), que prevê adaptações, suplementação, enriquecimento curricular e possíveis intervenções para o desenvolvimento das habilidades, devendo ser utilizado e reelaborado sempre que necessário. Juntos, tornam-se documentos obrigatórios, sendo uma garantia de que as atividades serão planejadas, com suplementação e enriquecimento específico para o atendimento do estudante. Nesse sentido, o Decreto nº 12.686/2025, no art. 4º, inciso IV, orienta a “[...] suplementar a formação de estudantes com altas habilidades nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (Brasil, 2025, p. 3).

De maneira geral essas alterações ressaltam a garantia dos direitos de acesso, participação, permanência e a equidade, nas instituições federais de educação superior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser efetivado pelos núcleos de acessibilidade que tem como finalidade garantir o acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial, e promover ações que eliminem todas as possíveis barreiras. Para desenvolver as diferentes formas criativas de expressão, e acolher as diferenças das pessoas com AH/SD, faz-se necessário, o atendimento educacional especializado, formação de professores, enriquecimento curricular, adaptação, suplementação, aceleração e acesso aos níveis mais elevados de ensino, por meio da educação superior pública.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O objetivo deste texto é compreender a partir dos estudos das políticas públicas e da literatura sobre altas habilidades ou superdotação, de que modo as universidades públicas por meio de seus Núcleos de Acessibilidade, podem promover ações de acesso, permanência e inclusão. Busca-se, ainda observar as possíveis barreiras institucionais, a fim de fortalecer a garantia dos direitos educacionais, o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, em defesa da educação inclusiva no âmbito universitário.

Fundamentação teórica

Uma das principais teorias que embasam as legislações brasileiras, a respeito de altas habilidades ou superdotação, é a de Joseph Renzulli (2004), é a Teoria dos três anéis, que destaca algumas características dos superdotados como: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. Para Renzulli (2004), a criatividade é um elemento central para o desenvolvimento de um pensamento inovador, capaz de romper com padrões e propor novas soluções.

Outro ponto a destacar é a importância da formação docente nessa área para que ocorram as intervenções pontuais ao se deparar e reconhecer o estudante com AH/SD em qualquer nível de ensino. Na LDB 9394/96 no artigo 59, prevê a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nesse sentido é importante observar que cada condição ou deficiência requer formação específica para sua identificação, se tratando de altas habilidades ou superdotação, existem muitas particularidades para identificar essa condição, e o reconhecimento das pessoas menos favorecidas pode ser negligenciado, ocasionando a exclusão, em todos os níveis de ensino. Recentemente foi aprovada a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, ao instituir a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, confere direitos como a identificação precoce, atendimento educacional especializado, e inclusão plena o que representa incluir de forma efetiva dentro da condição real do aluno.

Art. 2º Para os fins desta Lei, consideram-se:

I - Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD): condição do neurodesenvolvimento caracterizada, entre outros fatores, por potencial intelectual elevado, intensa curiosidade e elevada capacidade de aprendizagem, bem como profundo envolvimento em temas de interesse, frequentemente acompanhada de alta sensibilidade e intensidade emocional;



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

II - Dupla Excepcionalidade (DE): a coexistência de altas habilidades ou superdotação com outra condição de dificuldade significativa em alguma área específica, podendo constituir condições de neurodesenvolvimento, transtorno específico ou deficiência, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtornos motores ou outras condições semelhantes. (Brasil, 2026, p. 1)

Um dos destaques foi o reconhecimento da dupla excepcionalidade, Nakano (2021, p. 157), revela que dupla excepcionalidade se evidencia “como a combinação entre potencial elevado em alguma área associada a possíveis desordens comportamentais e emocionais”. Essas desordens podem prejudicar o desenvolvimento, se tornam obstáculos para uma aprendizagem significativa, o que requer ações para que os docentes participem de formações específicas, e da ampliação do conhecimento científico sobre essa condição do neurodesenvolvimento.

Nesse aspecto a nova política tem como objetivo estimular a produção e a disseminação de conhecimento científico sobre altas habilidades ou superdotação, incentivando sua inserção como campo de estudo e pesquisa nas instituições de Educação Superior; e prover meios para a efetivação do cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior (Brasil, 2026, p. 2). Ainda, no Art. 10 assegura que

[...] o AEE para os estudantes com altas habilidades ou superdotação deve ser garantido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme disposto no inciso III do caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inclusive na educação superior.

Parágrafo único. A organização do AEE nas instituições de educação superior observará a regulamentação expedida pelo respectivo sistema de ensino, de forma a assegurar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, com ou sem dupla excepcionalidade, o acompanhamento de sua trajetória acadêmica e suporte socioemocional. (Brasil, 2026, p. 3)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para Virgolim (2007), o reconhecimento legal é um passo importante, mas não suficiente, pois é preciso a construção de práticas pedagógicas que acolham, estimulem e desenvolvam as potencialidades dos estudantes com AH/SD, respeitando sua diversidade cognitiva e emocional. Nesse mesmo pensamento a Lei nº 15.436/2026 no Art. 2º inciso II e III reconhece a variabilidade de formas de manifestação das altas habilidades ou superdotação, e a interdependência entre aspectos socioemocionais, cognição e aprendizagem.

Silverman (1993) aponta que crianças e jovens com altas habilidades intelectuais frequentemente enfrentam desafios socioemocionais devido à sua intensidade e ao desenvolvimento assíncrono caracterizado por (descompasso entre o desenvolvimento intelectual, emocional e motor). Além disso, as práticas institucionais podem impor formas de normalização que não consideram as necessidades individuais dos superdotados, levando à marginalização e ao subaproveitamento de suas capacidades (Gross, 2004). Diante disso garantir a educação integral do aluno AH/SD, é um avanço nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, alinhando as necessidades educacionais com a lei, para um atendimento público e de qualidade. Nesse aspecto será importante compreender os discursos presentes nos Núcleos de Acessibilidade das universidades, que poderão ser reconhecidos através de comportamentos, falas e ações que revelam relações de poder e as intenções quanto a inclusão dos superdotados.

Isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Para a inclusão no Ensino Superior a ação mais conhecida no âmbito do Ensino Superior, que atende o superdotado acadêmico produtivo, é a prova de proficiência que permite concluir os cursos em um tempo menor, porém dentro da universidade se esses estudantes forem reconhecidos e estimulados, poderão alcançar altos níveis de criatividade devido a capacidade inventiva e potencial para novas ideias e resolução de problemas de alta complexidade, o que contribui para a ciência, com pesquisas de extrema importância para a sociedade.

Além do alto potencial Virgolim (2018), ressalta que existem alguns aspectos que precisam ser observados, dentre eles é o pensamento divergente, sendo muito questionador, com respostas bem elaboradas e se sentem incompreendidos, outra característica é o perfeccionismo que pode ser



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

disfuncional e paralisante. Outro aspecto da personalidade do superdotado é a super sensibilidade, ou seja, uma maneira intensa de viver e perceber o mundo ao redor. Para Sabatella (2013) o superdotado precisa de apoio para persistir, a despeito da constante consciência de fracassar, nesse viés é importante ressaltar que as ações de inclusão nas universidades, são de extrema importância pois cada vez mais os estudantes que têm acesso à educação especial procuram ocupar o espaço acadêmico.

Uma ação importante, conforme assegura a Lei nº 15.436/2026, no art. 2º, inciso IV, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como “[...] conjunto de atividades, serviços, recursos e estratégias pedagógicas destinadas a complementar ou suplementar a escolarização, sem substituí-la, que atendam às especificidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2026, p. 1).

Os Núcleos de Acessibilidade promovem nas universidades a inclusão dos estudantes com deficiência, atuam na implementação das políticas, e nas adaptações solicitadas, apoio psicológico e pedagógico, e diversas ações para que os estudantes tenham pleno acesso a todas as atividades desenvolvidas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13146/2015, aborda a importância da remoção de barreiras, que possam limitar a participação das pessoas com deficiência. A partir dessa ótica este trabalho busca compreender como os Núcleos atuam diante dos desafios de inclusão, no enfrentamento das barreiras, e frente as mudanças políticas, sociais e econômicas.

Metodologia

A pesquisa será de abordagem qualitativa, de natureza básica e quanto aos objetivos e procedimentos será exploratória e documental, a fim de compreender as fragilidades e possibilidades de inclusão dos Núcleos de Acessibilidade, a partir das políticas públicas da educação especial e as pesquisas nas bases de dados científicas. A base epistemológica será foucaultiana, especialmente a análise do discurso. Para Foucault (1986, p. 146), “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Diante disso, pretende-se observar as relações de saber e poder dentro do espaço institucional da acessibilidade, compreendendo os discursos, o dito e o não dito, e as ações dos núcleos de acessibilidade, quanto a inclusão dos acadêmicos superdotados. Para essa pesquisa, serão selecionadas as universidades que possuem Núcleos de Acessibilidade na Região Centro-Oeste; a investigação será desenvolvida por meio de questionários, entrevistas e análise de documentos formais e informais, como



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

relatórios, políticas internas e planos institucionais vigentes. A articulação entre os dados coletados e o referencial teórico buscará compreender e problematizar a inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação no ensino superior.

Resultados e discussão

A inclusão no Ensino Superior precisa avançar no sentido de reavaliar as ações para além das políticas públicas, e dos documentos normativos, compreendendo de que forma os núcleos atuam para driblar as dificuldades e as reformas neoliberais, que tende a fragilizar os direitos, com estratégias de adequação das pessoas para atender as demandas do mercado.

Os Núcleos de Acessibilidade das universidades atuam no apoio técnico, auxilia nas adaptações de materiais pedagógicos, tecnológicos, apoio pedagógico, e na elaboração dos projetos de inclusão, com a intenção de conscientizar e sensibilizar a equipe técnica e o corpo docente. Porém quanto ao atendimento educacional especializado para AH/SD, requer um olhar para a incompatibilidade entre as políticas públicas, discursos e ações, pois os artigos e dissertações recentes apontam a invisibilidade desses acadêmicos, e um atendimento educacional permeado por uma visão técnica, que não aproxima da realidade pedagógica.

O ambiente inclusivo precisa oportunizar um debate sobre as diferenças, que não são tomadas como obstáculos, mas condições para novas ações intencionais que valorizem as diferentes formas de aprender por meio de uma educação dialógica, capaz de promover um ambiente aberto a novas perspectivas quanto à inclusão, utilizando a teoria como ferramenta. Para Foucault (1979), a teoria, ao penetrar seu próprio domínio, encontra obstáculos que precisam ser ultrapassados a partir de outro discurso, permitindo a passagem para um domínio diferente. Esse domínio torna-se possível por meio de uma teoria que desenvolva um discurso próprio, no qual as pessoas lutem por uma educação especial de fato inclusiva.

Esse poder exercido dentro das universidades, em diversos aspectos, especificamente com relação à educação especial inclusiva, poderá se romper por meio de novos discursos e novas formas de luta, capazes de ultrapassar as barreiras que evidenciam dificuldades ocultas ou reveladas. Nesse sentido, Foucault (1979) afirma que é preciso a prática para atravessar o muro posto em uma sociedade que exclui, embora sustente um discurso de inclusão; por isso, teoria e prática devem ser utilizadas como ferramentas para tornar o discurso uma realidade. Para isso, as instituições de ensino superior, por meio dos Núcleos de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Acessibilidade, precisam articular novas ações pedagógicas, adequando-se às particularidades dos acadêmicos e acolhendo suas especificidades, a fim de garantir os direitos de uma educação especial inclusiva.

Considerações finais

A educação especial avança em políticas públicas, porém a efetivação dessas políticas ainda se desenvolve lentamente, faz-se necessário o envolvimento de todas as partes envolvidas, para que haja fiscalização e assegure recursos e serviços necessários aos processos de inclusão.

A educação especial busca encontrar espaço nos debates dentro das universidades de forma que a equidade se torne realidade, compreendendo que incluir não é um privilégio, mas um direito, que não deve ser negligenciado. Apesar das diversas leis e políticas é necessário ultrapassar as barreiras e os muros que cercam a educação especial inclusiva, especificamente na condição de AH/SD, deve-se ampliar as oportunidades de debate nos espaços da universidade e capacitar os estudantes, para que ao observar as relações de poder e os discursos, estejam aptos a lutar por caminhos que os leve a inclusão e aos mais elevados níveis de conhecimento, que é garantido por lei, driblando todas as barreiras para o acesso e permanência dentro das universidades. Apesar das inquietações e incertezas que atravessam a educação especial, esta pesquisa continuará na busca pela compreensão dos processos de inclusão, observando os discursos, recursos e ações que contribuem para efetivação de uma educação inclusiva de qualidade nas universidades, bem como a ampliação de novas reflexões e diálogos que surgem a cada nova pesquisa.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026.** Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15436-17-junho-2026-799365-publicacaooriginal-179972-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GROSS, Miraca U. M. **Exceptionally gifted children.** London: Routledge, 2004.

NAKANO, Tatiana de Cássia (org.). **Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências.** São Paulo: Vetor Editora, 2021.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: InterSaberes, 2013.

SILVERMAN, Linda Kreger. **Counseling the gifted and talented.** Denver: Love Publishing Co., 1993.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá, 2018.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DO ALUNO AO ORIENTADOR: O GEPIT COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Luis Felipe Garcia de Souza Paim– UFU – luis.paim@ufu.br Aline Carrijo de Oliveira – CAp-UFU – aline.oliveira@ufu.br Carlos Henrique de Carvalho – UFU – chc@ufu.br

Simpósio Temático: ST3 – Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (GEPIT), vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/UFU), construído a partir da trajetória de um egresso que, após participar do grupo como estudante do Ensino Fundamental, retornou como orientador durante a graduação em Sistemas de Informação. O objetivo é refletir sobre o GEPIT como espaço de formação de pesquisadores na Educação Básica, evidenciando como a iniciação científica júnior contribui para o desenvolvimento de habilidades investigativas, comunicativas e sociais que se prolongam pela trajetória acadêmica. A pesquisa, de natureza qualitativa, assume o formato de relato de experiência de caráter autobiográfico e narrativo, abrangendo dois períodos: a participação como aluno, em 2018 e 2019, e a atuação como orientador, iniciada em março de 2026 e ainda em curso. As reflexões apoiam-se na memória da vivência, em registros do grupo e em material documental publicado sobre a experiência. Os resultados indicam expressiva



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

consolidação do GEPIT como espaço formativo: o grupo, que reunia cerca de vinte integrantes em um encontro semanal realizado em uma pequena sala, atende hoje mais de cem estudantes em formações semanais de pesquisador e de STEAM realizadas em auditório, com participação em competições de robótica, feiras de ciências e pedidos de patente em análise. Conclui-se que a formação do pesquisador pode começar na Educação Básica, quando há espaço institucional estruturado para isso, e que o retorno de egressos como orientadores materializa um círculo virtuoso entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Iniciação científica júnior; Educação Básica; Formação de pesquisadores.

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio a esse trabalho, por meio da aprovação do Projeto “A iniciação e alfabetização científica como propulsora do protagonismo estudantil: formação de pesquisadores da/na educação básica – Edital 001/2023 – Demanda Universal FAPEMIG – APQ-02891-23.

Introdução

A formação de pesquisadores é frequentemente compreendida como uma etapa tardia da vida acadêmica, reservada à pós-graduação ou, no máximo, aos programas de iniciação científica da graduação. Essa concepção, contudo, vem sendo tensionada por perspectivas que defendem a pesquisa como princípio educativo, presente desde os primeiros anos da escolarização (Demo, 1996). Sob esse olhar, a atitude investigativa, a capacidade de formular perguntas, levantar hipóteses, testar caminhos e comunicar resultados não são um privilégio de especialistas, mas uma disposição que pode e deve ser cultivada na Educação Básica, com efeitos duradouros sobre a permanência escolar, a formação cidadã e as escolhas profissionais dos estudantes.

É nesse cenário que se insere o Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (GEPIT), criado em 2014 na, então, Escola de Educação Básica da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), atual Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/UFU). Organizado a partir das grandes áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apoiado em uma formação de inspiração STEAM, que articula ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática, o grupo acolhe estudantes desde os oito anos de idade até o terceiro ano do Ensino Médio, com ingresso mediante apresentação de projeto a uma banca. Os pleitos de ingresso no Grupo não são exclusivos de alunos da instituição, alunos externos à escola também podem participar da seleção (De Paula, 2026). Ao longo de mais de uma década, o GEPIT consolida-se como um espaço em que crianças e adolescentes vivenciam, de modo sistemático, as práticas próprias do fazer científico.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o GEPIT como local de formação de pesquisadores, construída a partir de um lugar de fala singular: o de quem viveu o grupo em suas duas pontas. Eu, um dos autores deste trabalho, participei do GEPIT como estudante do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental, em 2018 e 2019; afastei-me do grupo durante o Ensino Médio; e retornei em março de 2026, já como graduando em Sistemas de Informação pela UFU, desta vez na condição de orientador de projetos. Essa trajetória circular, do aluno ao orientador, oferece um ponto de observação privilegiado para analisar tanto a experiência formativa vivida quanto as transformações do grupo ao longo do tempo.

A problemática que orienta o trabalho pode ser assim formulada: de que modo um grupo de estudos e pesquisa sediado na Educação Básica contribui para a formação de pesquisadores, e o que a trajetória de um egresso que retorna como orientador revela sobre esse processo? O objetivo geral é relatar e analisar essa trajetória, evidenciando o GEPIT como espaço de formação científica na escola. São objetivos específicos: descrever a experiência vivida como aluno do grupo em 2018 e 2019; caracterizar a configuração atual do GEPIT sob o olhar do orientador; e discutir, à luz do referencial teórico, os elementos que fazem do grupo um ambiente formador de pesquisadores.

O texto está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, centrada na pesquisa como princípio educativo, na perspectiva dialógica freireana, na alfabetização científica e na iniciação científica



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

júnior; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; na sequência, os resultados e a discussão são desenvolvidos em quatro movimentos narrativo-analíticos; por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica

A defesa da pesquisa como eixo estruturante da educação escolar encontra em Pedro Demo, um de seus principais formuladores no Brasil. Para o autor, educar pela pesquisa significa fazer do questionamento reconstrutivo o núcleo do processo formativo: mais do que transmitir conteúdos, a escola deve ensinar o estudante a interrogar a realidade, a elaborar respostas próprias com autonomia e a reconstruir o conhecimento de maneira crítica (Demo, 1996). Nessa perspectiva, a pesquisa não é atividade extraordinária, reservada a momentos especiais do calendário escolar, mas princípio científico e educativo que atravessa o cotidiano da sala de aula e, sobretudo, os espaços formativos complementares que a escola é capaz de oferecer.

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, referência central do evento que acolhe este trabalho. Freire (1996) sustenta que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino: o professor que ensina é, necessariamente, alguém que busca, indaga e se reconhece inacabado. Além disso, a concepção dialógica freireana (Freire, 1987) recusa a relação vertical entre quem sabe e quem não sabe, propondo que educador e educando se formem mutuamente, mediatizados pelo mundo. Em um grupo de pesquisa na Educação Básica, essa dialogicidade ganha contornos concretos: o orientador não entrega respostas prontas, mas constrói, junto aos estudantes, as perguntas e os caminhos de investigação — e, nesse processo, também se transforma.

A noção de alfabetização científica complementa esse quadro. Chassot (2003) argumenta que compreender a linguagem em que a ciência é escrita constitui condição de inclusão social: um cidadão cientificamente alfabetizado é capaz de ler o mundo com criticidade, de participar de decisões coletivas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

informadas e de perceber a ciência como produção humana, situada e transformadora. Grupos de pesquisa escolares, ao colocarem crianças e adolescentes em contato direto com métodos, instrumentos e formas de comunicação da ciência, operam exatamente nessa direção: deslocam a ciência do lugar de conteúdo distante para o de prática vivida.

No plano das políticas e práticas de iniciação à ciência, a literatura sobre iniciação científica júnior aponta tanto potencialidades quanto desafios. Oliveira e Bianchetti (2018) descrevem a iniciação científica júnior como possibilidade de materialização de um círculo virtuoso, em que o contato precoce com a pesquisa alimenta trajetórias acadêmicas mais consistentes, ao mesmo tempo em que alertam para os obstáculos de infraestrutura, orientação e continuidade que podem interromper esse ciclo. A experiência aqui relatada oferece um caso concreto para pensar esse círculo: o egresso que retorna ao grupo como orientador é, ele próprio, evidência de que o ciclo pode se fechar — e recomeçar.

Por fim, a abordagem STEAM fornece o vocabulário pedagógico que organiza boa parte das práticas atuais do GEPIT. Bacich e Holanda (2020) destacam que propostas STEAM, quando estruturadas em torno da aprendizagem baseada em projetos, favorecem a integração entre áreas do conhecimento, a resolução de problemas reais e o protagonismo estudantil. Não se trata de justapor disciplinas, mas de mobilizá-las em torno de desafios autênticos, como construir um robô, analisar dados ou prototipar uma solução para a comunidade, de modo que o conhecimento seja articulado, e não fragmentado.

Metodologia

Este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, na forma de relato de experiência de caráter autobiográfico e narrativo. A abordagem qualitativa justifica-se pelo objeto em questão: trata-se de compreender significados, vivências e transformações de um espaço educativo, dimensões que não se deixam capturar apenas por indicadores quantitativos (Minayo, 2001). O relato de experiência, por



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

sua vez, é modalidade reconhecida de produção acadêmica em educação, desde que fundamentado teoricamente e conduzido com rigor descritivo e analítico.

O recorte temporal abrange dois períodos distintos da relação de um dos autores com o GEPIT: os anos de 2018 e 2019, quando participei do grupo como estudante do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental da ESEBA/UFU, e o período iniciado em março de 2026, ainda em curso, em que atuo como orientador de projetos do grupo, paralelamente à graduação em Sistemas de Informação. O intervalo entre os dois períodos — o Ensino Médio, cursado sem vínculo com o grupo — é tratado não como lacuna, mas como elemento analítico: a ausência do espaço formativo também informa sobre o seu valor.

As fontes mobilizadas são de três ordens: a memória da vivência, sistematizada em exercício reflexivo orientado pelos eixos temáticos do evento; registros e informações institucionais do grupo, como o número de integrantes e a estrutura das formações em cada período; e material documental de domínio público sobre o GEPIT, em especial reportagem publicada em 2026 que registra a atuação do grupo e depoimentos de seus participantes, incluindo uma de um dos autores deste trabalho (De Paula, 2026). Destaca-se que o cruzamento entre memória pessoal e registro documental busca conferir densidade e verificabilidade ao relato.

Do ponto de vista ético, o texto preserva a não identificação dos estudantes menores de idade atendidos pelo grupo: as situações descritas referem-se a práticas coletivas e a projetos, sem exposição nominal de crianças e adolescentes. Reconhece-se, ainda, o limite inerente ao desenho adotado: trata-se da perspectiva de um único sujeito, que não pretende esgotar nem representar a totalidade das experiências vividas no GEPIT, mas oferecer um testemunho situado e teoricamente fundamentado sobre o seu potencial formativo.

O GEPIT vivido como aluno (2018–2019)

Quando ingressei no GEPIT, no 8º ano do Ensino Fundamental, o grupo tinha uma configuração bastante distinta da atual. Reuníamos cerca de vinte integrantes



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

em um encontro semanal, realizado em uma sala pequena da escola, sob condução direta da orientação. Não havia, à época, o formato estruturado de oficinas e trilhas de formação que caracteriza o grupo hoje: a dinâmica era mais artesanal, centrada no acompanhamento próximo dos projetos e nas discussões coletivas.

Ainda assim, ou talvez precisamente por isso, aquele espaço produziu em mim marcas formativas profundas. Foi no GEPIT que, pela primeira vez, experimentei o ciclo completo de uma investigação: partir de uma pergunta genuína, planejar um caminho para respondê-la, lidar com a frustração dos resultados que não vêm e comunicar o que foi encontrado. Para um estudante do Ensino Fundamental, essa vivência desloca a relação com o conhecimento escolar: as disciplinas deixam de ser fins em si mesmas e passam a ser ferramentas mobilizáveis diante de problemas reais, no sentido do questionamento reconstrutivo defendido por Demo (1996).

A dimensão social dessa formação merece igual destaque. O grupo reunia estudantes de diferentes turmas e idades em torno de interesses comuns, o que exigia negociação, escuta e trabalho colaborativo, habilidades que a sala de aula convencional nem sempre consegue exercitar com a mesma intensidade. A necessidade de apresentar os projetos, defender escolhas e responder a perguntas construiu, ainda, uma desenvoltura comunicativa que eu levo para toda a trajetória posterior. Nesse sentido, o GEPIT funcionou, já naquele período, como espaço de alfabetização científica no sentido de Chassot (2003): um lugar em que a linguagem da ciência começou a se tornar legível e, mais do que isso, praticável.

O afastamento e o retorno

Durante o Ensino Médio, estive afastado do GEPIT. Esse intervalo, que poderia figurar no relato como simples descontinuidade, revelou-se analiticamente significativo: foi na ausência do grupo que sua importância se tornou mais nítida. A rotina escolar sem um espaço sistemático de investigação evidenciou, por contraste, o quanto a experiência anterior havia estruturado minha forma de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

estudar, de perguntar e de me relacionar com o conhecimento. As disposições construídas no grupo, a iniciativa investigativa, o hábito de documentar processos, a segurança para falar em público, permaneceram ativas, confirmando que os efeitos da iniciação científica júnior extrapolam o tempo de permanência formal no programa (Oliveira; Bianchetti, 2018).

O reencontro com o GEPIT aconteceu em março de 2026, já na graduação em Sistemas de Informação na UFU. O retorno, desta vez na condição de orientador de projetos, teve um componente afetivo evidente, voltar ao espaço que me formou, mas também um sentido formativo e político: devolver ao grupo, e aos estudantes que hoje o compõem, parte do que ele me proporcionou. Essa circularidade não é detalhe biográfico; ela materializa o círculo virtuoso descrito na literatura sobre iniciação científica júnior, em que egressos alimentam de volta o sistema que os formou, agora em novos papéis (Oliveira; Bianchetti, 2018).

Há, nesse retorno, uma inversão de posição que ilumina a natureza dialógica do grupo. O orientador que já foi aluno carrega consigo a memória do que é estar do outro lado: sabe o peso de uma primeira apresentação, a insegurança diante de um projeto que não funciona, a alegria de um resultado inesperado. Essa memória qualifica a orientação e aproxima-a do que Freire (1987) chama de relação dialógica: ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, educamo-nos em comunhão. Na prática cotidiana do GEPIT, isso significa orientar sem sobrepor-se, sustentando o protagonismo dos estudantes mesmo quando o caminho mais rápido seria entregar a resposta.

O GEPIT hoje pelo olhar do orientador

O grupo que reencontrei em 2026 é, em escala e estrutura, outro. Dos cerca de vinte integrantes de 2018 e 2019, o GEPIT passou a atender mais de cem estudantes, um crescimento de aproximadamente cinco vezes, e o encontro único semanal em uma sala pequena deu lugar a duas formações semanais, realizadas em auditório, em dias distintos: uma formação de pesquisador, voltada ao desenvolvimento das habilidades investigativas comuns a todas as áreas, e uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

formação STEAM, dirigida aos estudantes com interesse em engenharias e ciências exatas. A própria mudança de espaço físico, da sala ao auditório, sintetiza, de modo quase alegórico, a expansão e a consolidação institucional do grupo.

Essa nova arquitetura formativa expressa uma maturidade pedagógica: em vez de um acompanhamento único e indiferenciado, o grupo passou a oferecer trilhas que articulam a formação geral do pesquisador com aprofundamentos por área, em consonância com a organização pelas grandes áreas do conhecimento do CNPq e com a abordagem STEAM que caracteriza o projeto (De Paula, 2026; Bacich; Holanda, 2020). O ingresso mediante apresentação de projeto a uma banca, aberto inclusive a estudantes de outras escolas, reforça desde a entrada a cultura de autoria e de comunicação científica.

Como orientador, acompanho de perto essa cultura em ação. Um exemplo é o projeto que venho orientando para a 13ª BRAGANTEC, feira de ciência e tecnologia voltada à educação básica: um robô móvel associado a um modelo de inteligência artificial para detecção de doenças em folhas de feijoeiro, em que os estudantes participam de todas as etapas, da definição do problema agrícola à preparação dos dados e ao treinamento do modelo de visão computacional. Mais do que o resultado técnico, interessa o processo: adolescentes formulando hipóteses, testando, errando e documentando, exatamente como se espera de pesquisadores em formação.

Os resultados coletivos do grupo confirmam essa vitalidade. Em torneio de robôs autônomos promovido pela Faculdade de Engenharia Elétrica da UFU, a Sumô Cup, o GEPIT inscreveu dezoito equipes e alcançou posições de pódio disputando ao lado de estudantes de graduação em Engenharia Elétrica (De Paula, 2026), uma situação em que crianças e adolescentes da Educação Básica se colocaram, em condições reais de competição, em pé de igualdade com universitários. Há, ainda, ações do grupo com pedidos de patente em análise no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), indicando que a produção dos estudantes alcança também o registro formal da inovação (De Paula, 2026).

Outro traço que se acentuou no GEPIT atual é o cuidado com a comunicação pública da ciência. Os estudantes são continuamente convidados a apresentar



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

seus projetos, em formações internas, bancas, feiras e competições, e essa ênfase aparece registrada no material documental sobre o grupo, no qual um dos autores deste relato destaca que, no GEPIT, além de desenvolver a pesquisa, treina-se a capacidade de comunica-la à sociedade (De Paula, 2026). Trata-se de dimensão constitutiva da alfabetização científica: a ciência que não se comunica não cumpre sua função social (Chassot, 2003).

O ciclo formativo: do aluno ao orientador

Postos lado a lado, os dois períodos narrados permitem algumas sínteses analíticas. A primeira diz respeito à permanência dos efeitos formativos: as habilidades construídas no grupo em 2018 e 2019, investigar, colaborar, comunicar, não apenas sobreviveram ao afastamento durante o Ensino Médio, como orientaram escolhas posteriores, incluindo a opção por um curso superior da área de computação e o engajamento, na graduação, em atividades de pesquisa e de extensão. Isso corrobora a tese de que a iniciação científica júnior atua sobre disposições duradouras, e não apenas sobre desempenhos pontuais (Oliveira; Bianchetti, 2018).

A segunda síntese refere-se ao grupo como organismo em expansão. O salto de vinte para mais de cem integrantes, a criação de trilhas formativas diferenciadas e a conquista de espaços físicos e simbólicos maiores mostram que a formação de pesquisadores na Educação Básica não é experiência episódica, dependente do voluntarismo de poucos, mas também é um projeto institucional capaz de crescer e se sofisticar ao longo do tempo. A escola, nesse desenho, deixa de ser apenas lugar de transmissão e assume-se como lugar de produção de conhecimento, no espírito da pesquisa como princípio educativo (Demo, 1996).

A terceira síntese é a que dá título a este trabalho: o ciclo do aluno ao orientador. O retorno de um egresso como orientador não beneficia apenas os estudantes atuais, que passam a contar com alguém que conhece o percurso por dentro; beneficia também o próprio egresso, que encontra na orientação um



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

segundo momento formativo. Orientar exige traduzir conceitos, planejar percursos, sustentar a motivação de adolescentes e tomar decisões pedagógicas, aprendizagens que retroalimentam a formação do graduando, seja qual for a carreira que ele venha a seguir, docente ou não. Ensinar, aqui, confirma-se como forma de aprender, na acepção freireana de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996).

Por fim, a experiência sugere que o círculo virtuoso da iniciação científica júnior não se fecha sozinho: ele depende de condições institucionais: espaço, tempo, orientação qualificada, vínculo com a universidade; que o GEPIT, sediado em um colégio de aplicação de uma universidade federal, conseguiu reunir e ampliar. Reconhecer essas condições é fundamental para que experiências semelhantes possam ser pensadas em outras redes e contextos, sem ingenuidade quanto aos desafios de infraestrutura e de continuidade apontados pela literatura (Oliveira; Bianchetti, 2018).

Considerações finais

Este relato buscou evidenciar, a partir de uma trajetória singular, o GEPIT como espaço de formação de pesquisadores na Educação Básica. A experiência vivida em suas duas pontas, como aluno do Ensino Fundamental, em 2018 e 2019, e como orientador a partir de 2026, permitiu descrever tanto as marcas formativas da iniciação científica júnior quanto a expressiva consolidação do grupo, que quintuplicou seu número de integrantes e estruturou trilhas formativas de pesquisador e de STEAM ao longo do período analisado.

A principal conclusão é que a formação do pesquisador pode começar na escola, desde que exista espaço institucional estruturado para isso: um lugar em que perguntar seja prática cotidiana, em que o erro seja etapa do processo e em que a comunicação da ciência seja exercitada desde cedo. A trajetória aqui narrada indica, ainda, que os frutos desse investimento retornam ao próprio sistema educativo, quando egressos reencontram o grupo em novos papéis e sustentam, com sua atuação, a continuidade do ciclo.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Como desdobramentos, aponta-se a relevância de estudos futuros que ampliem as vozes analisadas, ouvindo outros egressos, os estudantes atuais e a equipe de coordenação, e que acompanhem longitudinalmente as trajetórias dos egressos, de modo a dimensionar com mais precisão os efeitos do grupo sobre permanência escolar, escolhas acadêmicas e inserção profissional. Espera-se, com este relato, contribuir para o debate sobre instituições, saberes e práticas educativas no Ensino Fundamental e Médio, reafirmando a escola pública como território legítimo, e potente, de produção de ciência.

Agradecimentos

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio a esse trabalho, por meio da aprovação do Projeto “A iniciação e alfabetização científica como propulsora do protagonismo estudantil: formação de pesquisadores da/na educação básica – Edital 001/2023 – Demanda Universal FAPEMIG – APQ-02891-23.

Referências

BACICH, L.; HOLANDA, L. (Org.). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos ativos*. Porto Alegre: Penso, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89,100, jan./abr. 2003.

DE PAULA, C. ESEBA da UFU transforma a educação básica em polo de inovação para o ecossistema. *FAU*, Uberlândia, 28 maio 2026. Disponível em:

<https://fau.org.br/eseba,da,ufu,transforma,a,educacao,basica,em,polo,de,inovacao,para,o,ecossistema/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. de; BIANCHETTI, L. Iniciação científica júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 133,154, jan./mar. 2018.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O TEMA GREENWASHING NA FORMAÇÃO DO BIÓLOGO: INVESTIGAÇÃO PARA A PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA

Melchior José Tavares Júnior – Universidade Federal de Uberlândia –
melchior@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

O objetivo desse trabalho foi investigar se os resultados de um questionário com quatro perguntas, aplicado no final de uma aula sobre greenwashing, sugerem que o tema deve fazer parte da programação da disciplina Educação Ambiental, ofertada aos graduandos em Ciências Biológicas. Confirmando nossa hipótese, os dados obtidos a partir de 62 questionários respondidos no ano letivo de 2025, indicam que o tema deve estar presente porque (1) os estudantes se sentem presa fácil do greenwashing, assunto desconhecido por muitos graduandos; (2) há conexão entre o assunto e outros conceitos do campo da Educação Ambiental; (3) oportuniza a discussão sobre ética pessoal e profissional; (4) sugere possibilidades profissionais para o biólogo. Reconhecemos ainda que pelo menos uma questão sobre o aproveitamento do tema greenwashing no Trabalho de conclusão de Curso deveria estar presente no referido questionário.

Palavras-chave: educação ambiental; atividade profissional; ética

Introdução

Um dos desafios da docência no ensino superior é eleger o conteúdo a ser ministrado em determinada disciplina acadêmica. Mesmo com a ficha da mesma prevista no projeto pedagógico de determinado curso, há espaço para ajustes que acontecem na elaboração do plano de ensino e durante o semestre letivo. Além dessas questões, há que se questionar sempre se determinado conteúdo se justifica na formação profissional daquele estudante.

No presente texto, o conteúdo é *Greenwashing*, um neologismo cuja tradução livre é *lavagem verde*. Apresentado em um artigo científico no periódico *NewScientist*, em 1989, trata-se de uma maquiagem para parecer ecologicamente



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

correto, quando na verdade não é (Miller, 2018; Brito Junior e Giacomini Filho, 2014; Ribeiro e Epaminondas, 2010). Afinal, para muitos, vale tudo para obter lucro, conduta facilitada e intensificada pela saturação informacional. Todos os dias, incluindo aí o Dia Mundial do Meio Ambiente, uma batalha entre narrativas honestas e desonestas é travada para atrair a atenção do consumidor. Segundo Bellomo e Braga (2025, p. 138), “o greenwashing atua como um truque de diversionismo que ludibria consumidores preocupados com questões ambientais, revelando o abismo entre retórica corporativa e ações concretas.” Para Bueno (2011, p. 2):

A prática de muitas organizações demonstra que, apesar do ruído ampliado do debate sobre a importância da sustentabilidade, elas insistem em desvirtuar conceitos e processos, buscando flexibilizá-los para legitimar suas posturas e ações. Fundamentalmente, elas praticam o marketing verde, ou seja, apropriam-se de um discurso descolado da realidade, com o objetivo de agregar vantagens competitivas para a sua imagem e reputação.

Nos últimos 20 anos, essa prática também chamada de *ecobranqueamento* (Ribeiro, 2022) vem se capilarizando dos rótulos dos produtos de supermercado para todos os setores econômicos, constituindo uma expansão do greenwashing para o *fake green* (Silva e Alves, 2023). Um exemplo é o mercado de ações, na medida em que as empresas se autodeclaram ecologicamente corretas a fim de conseguir investidores. São as supostas empresas *Environmental, Social, and Governance* (ESG). Esse marketing falso vem ocorrendo nas práticas governamentais como a apresentação de determinado país com práticas ecológicas exemplares em reuniões como a *Conferência das Partes* (COP). Silva e Alves argumentam a favor do *saber ambiental* (Leff, 2001) como um elemento teórico capaz de combater esse entorpecimento do sujeito que o leva a um “pseudo protagonismo a causa ambiental” (p. 203).

O conceito abordado aqui é um tipo de *fissura conceitual* em meio ao discurso ambiental sério (Souza, 2017), daí sua porta de entrada no currículo das disciplinas que abordam a educação ambiental no ensino superior por meio da *ecoética* (Silva, 2015). Não por acaso, a revisão bibliográfica realizada por Tomáz e Tomáz (2021) dos publicados entre 2011 e 2021 sugeriu que:

A educação ambiental, nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, seja em ambientes de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aprendizagem formal, não-formal ou informal é uma importante aliada no combate ao greenwashing, quando se promove um processo de conscientização sobre a existência dessa prática, de como identificá-la e criando espaços de discussão e reflexão que permitam o aprimoramento de dispositivos ou criação de dispositivos legais (p. 1).

Note-se, portanto, que contemplar o greenwashing contribui com os mesmos objetivos da EA, a saber a qualidade e sustentabilidade da vida (BRASIL, 1999). Note-se ainda que o tema faz emergir uma questão importante para os biólogos, a ética profissional, note-se o juramento oficial dos biólogos, conforme o Conselho Federal de Biologia (Brasil, 1997, grifo nosso):

Juro, pela minha fé e pela minha honra e de acordo com os princípios éticos do Biólogo, **exercer as minhas atividades profissionais com honestidade**, em defesa da vida, estimulando o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico com justiça e paz.

Uma vez eleito como conteúdo a ser ministrado, alguns conceitos são chamados a fazer parte de seu ensino, por exemplo a *semiótica* (Ribeiro, 2022) e a *confiança verde* (Chen e Chang, 2013). Além destes, *greenwashing* também aciona a ideia de *bluewashing*, *culture jamming* (Silva Neto, 2025) e *greenhushing* (Hassani; Bahini, 2024), bem como estabelece conexões com a ideia de *desenvolvimento sustentável* (Brundtland, 1986), *sociedade sustentável* (Robinson, 1990), *sociedade de risco* (Beck, 2011), *sujeito ecológico* (Carvalho, 2004), *objetivos do desenvolvimento sustentável* (ODS), *créditos de carbono*, *logística reversa*, *obsolescência programada*, *consumismo*, etc... Note-se, portanto que, não eleito, deixamos de contribuir, em última instância, com a educação para a transição climática, agroecológica etc.

No que se refere às possibilidades de trabalho profissional, esse tema abre trilhas como a atuação no Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) e na certificação ambiental por meio dos chamados selos ambientais ou selos verdes. Vale ressaltar que o CFBio regulamenta essa certificação por meio da resolução n. 374, artigo 2, inciso VII, que diz que o biólogo está apto à “emissão de uma certidão comprovando a qualidade ambiental” (Brasil, 2015). A formação para o trabalho é um grande desafio para os cursos de graduação e nos remete ao estudo de Fischer et al. (2015) com estudantes de Ciências Biológicas. Conforme



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

autora, há muita satisfação pelo curso, porém “o empreendimento de carreira é limitado e refletido na qualidade e nos tipos de informação adquiridos espontaneamente, os quais não caracterizam a realidade do mercado” (p. 9).

No Brasil, a tese de Érico Luciano Pagotto (Pagotto, 2013), os estudos de Pedro Luiz Côrtes, a investigação cienciométrica de Ferreira et al. (2019) e o livro *A terra devastada: os sete pecados capitais e a mentira que os justifica*, organizado por Márcia Dieguez Leuzinger e Fabrício Augusto da Silva Martins tem sido referências para os interessados no assunto.

A breve exposição acima teve como objetivo situar o leitor quanto à oportuna inserção do tema na formação do graduando, no nosso caso, do curso de Ciências Biológicas. Diante disso, o presente estudo apresenta a percepção dos estudantes sobre o assunto *greenwashing*, desenvolvido na disciplina Educação ambiental, ofertada em caráter obrigatório para os futuros biólogos na Universidade Federal de Uberlândia. Nossa hipótese é de que os resultados dessa percepção podem fornecer indícios sobre a pertinência da temática no currículo da referida disciplina.

Metodologia

Neste estudo, optamos pela pesquisa documental por considerar que os documentos são materiais que comunicam alguma coisa (Flick (2009). Nossa abordagem possui o viés quanti-qualitativo, porque utiliza a combinação de dados de natureza qualitativa e quantitativo. Essa compreensão de complementariedade tem sido predominante na literatura da área (Souza e Kerbauy, 2017).

A aula sobre o tema *greenwashing* ocupa 4 das 60 horas da disciplina e é promovida nas seguintes etapas: (1) diagnóstico; (2) presença do fenômeno na sociedade; (3) teoria sobre o tema; (4) CONAR; (5) conexão do tema com outros conceitos; (5) selos verdes; (6) observação de rótulos físicos de modo a investigar *greenwashing* e selos verdes; (7) exercício de conclusão da aula com quatro perguntas, sendo essas nosso objeto de análise neste estudo, a saber:

1. Você se sente uma *presa fácil* do *greenwashing*?
2. Caso houvesse um convite para elaborar um *free-lance* um selo ambiental e você descubra que se trata de *greenwashing*, você aceitaria?



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

3. Caso houvesse uma vaga para biólogo, geógrafo ou engenheiro ambiental para trabalhar voluntariamente no CONAR (conar.org.br) teria interesse? comente sua resposta!
4. Caso houvesse um convite para trabalho remunerado em uma certificadora (selo ambiental) como a FSC, o Imaflora, você se interessaria?

Coletamos os dados de 62 questionários, respondidos em 2025, turmas integral e noturno. As respostas foram tratadas pela análise de conteúdo (Bardin, 2011), e nos permitiu elaborar categorias *a posteriori*, apresentadas e discutidas a seguir.

Resultados e discussão

O assunto greenwashing. A maior parte dos estudantes, 72%, se sentem presa fácil das armadilhas do marketing falso. Esse resultado empírico acompanha as conexões deste conceito com outros da área ambiental como *sociedade sustentável* (Robinson, 1990), *sujeito ecológico* (Carvalho, 2004) e outros, e justifica a pertinência do tema na formação dos biólogos, afinal, como poderão educar sendo eles mesmos deseducados? Por outro lado, boa surpresa foi que alguns estudantes não sentem que são facilmente enganados. Se no primeiro grupo, a principal desculpa foi a pressa, a distração na compra de produtos, inclusive o desconhecimento do assunto, o grupo menor argumenta que sempre esteve atento aos rótulos das mercadorias.

A questão ética do greenwashing. A maior parte dos estudantes, 88%, responderam que não aceitariam praticar greenwashing em um ocasional trabalho *free-lance*, argumentando que tal prática não combina com seus princípios de vida. Não foi citado que tal honestidade faz parte dos princípios deontológicos da profissão biólogo, conforme o juramento do CFBio (Brasil, 1997). De fato, ética pessoal e ética profissional são coisas diferentes, sendo a primeira direcionada para si, enquanto a segunda é direcionada para aqueles aos quais se destina o seu trabalho (Souza Filho, 2010). Esse resultado sugere que tal juramento e o esclarecimento dessa diferenciação pedem passagem na proposta da referida



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aula, podendo desdobrar a abordagem para a ética profissional para a *ecoética*⁵ (Silva, 2015). A questão ética envolvida na prática de greenwashing pelo próprio biólogo deve ser abordada na formação do mesmo e também reforça a pertinência do tema no programa da disciplina.

Fiscalização e certificação ambiental como trabalho. Os estudantes, 80%, demonstraram significativo interesse pelas duas opções de atividade profissional, quer seja de forma voluntária ou remunerada. Entretanto, chamou a atenção o fato de que alguns não identificam nem o CONAR nem a certificação como um campo de trabalho do biólogo, argumentando que se trata de uma oportunidade de crescimento pessoal. Por sua vez, essa atividade é regulamentada pelo CFBio (Brasil, 2015) e deve ser enfatizada na proposta da aula sobre greenwashing, na perspectiva de contribuir para o *empreendimento de carreira* (Fischer, 2012).

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi investigar se os resultados de um questionário sugerem que o tema greenwashing deve fazer parte da programação da disciplina Educação Ambiental, ofertada aos graduandos em Ciências Biológicas.

Confirmando nossa hipótese, os dados indicam que o tema deve estar presente porque (1) os estudantes se sentem presa fácil do greenwashing, assunto desconhecido por muitos graduandos; (2) há conexão entre o assunto e outros conceitos do campo da Educação Ambiental; (3) oportuniza a discussão sobre ética pessoal e profissional; (4) sugere possibilidades profissionais para o biólogo.

Este estudo sugere também que pelo menos uma quinta questão deveria estar presente no referido questionário: Greenwashing poderia ser um tema para seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

Esperamos que este estudo possa ser útil para todos os interessados pelo ensino da Educação ambiental no ensino superior, especialmente no curso de Ciências Biológicas.

Referências

⁵ A utilização da ideia de *ecoética* aqui busca valorizar essa área do conhecimento, visto que o tema *ética* nas disciplinas curso de Ciências Biológicas, quando presente, geralmente visa questões relacionadas à bioética (Scheid, 2006) e/ou fraude científica (Comstock, 2003).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

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

BECK, U. *Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade*. 2. Ed. São Paulo: 34, 2011.

BRASIL, Conselho Federal de Biologia. *Resolução nº 374*, de 12 de junho de 2015. Brasília, DF: CFBio, 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Biologia. *Resolução nº 03*, de 02 de setembro de 1997. Brasília, DF: CFBio, 1997.

BRITO JUNIOR, A.; GIACOMINI FILHO, G. Greenwashing e as organizações no contexto do Século XXI. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade*, v.4, n.1, p.95-106, 2014.

BUENO, W. C. Jornalismo ambiental e transparência corporativa: o marketing verde como estratégia de mistificação. *Ação Midiática: Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2011.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo, Editora Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação)

CHEN, Y. S.; CHANG, C. H. Greenwash and green trust: the mediation effects of green consumer confusion and green perceived risk. *Journal of Business Ethics*, 114(3), p. 489–500, 2013.

FISCHER, M.; GRECA, A.; GOMES, C.; MOSER, A. Percepção de carreira e projeto profissional de alunos do curso de Biologia. *Estudos de Biologia*, n. 34, p. 9-21, 2012.

FERREIRA, R. B.; CUNHA, A. H. N.; BARBOSA, C. E. B.; TOSCHI, M. S. Greenwashing: dos conceitos à tendência da literatura científica global. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 14, n. 2, p. 215–233, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2638>. Acesso em: 13 jun. 2026.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HASSANI, B. K.; BAHINI, Y. Crosswashing in Sustainable Investing: Unveiling Strategic Practices Impacting ESG Scores. *arXiv*, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2407.00751>. Acesso em: 15 jun. 2026.

LEFF, E. *Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MILLER, T. *Greenwashing culture*. London; New York: Routledge, 2018.

PAGOTTO, É. L. *Greenwashing: os conflitos éticos da propaganda ambiental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-22072013-141652/>. Acesso em: 10 jun. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

RIBEIRO, R.A.C.; EPAMINONDAS, L.M.R. *Das estratégias do greenmarketing à falácia do greenwashing: a utilização do discurso ambiental no design de embalagens e na publicidade de produtos*. Encontro Nacional da Anppas - V Anais... Florianópolis/SC, 2010.

ROBINSON, J et alii. 1990 Defining a sustainable society, values, principles and definitions, *Alternatives: perspectives, technology and environment*, v. 17, n. 2, Julho/Agosto, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45031184>. Acesso em: 10.06.2026.

SILVA, J. M. C. Bioética e Ecoética: entre a ciência, natureza e realidade social. *Revista Latinoamericana de Bioética*, v. 15, n. 1, p. 6-13, 2015.

SILVA, A. R. F.; ALVES, A. L. C. A educação ambiental e o novo conceito de fake green. *Revista de Direito Econômico e Socioambiental*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 185–207, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/23739>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SILVA NETO, P. C. *Quando o verde desvanece: a divulgação distorcida da sustentabilidade, o greenwashing e a reputação organizacional*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017.

SOUZA FILHO, O. *Ética individual & ética profissional: princípios da razão feliz*. 5ª ed. Fortaleza: ABC Editora, 2010.

TOMAZ, A. A. D.; TOMAZ, M. A. A importância da educação ambiental no combate ao greenwashing. *Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente*, v. 2, n. 3, p. 15, 2021. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/rema/article/view/1693>. Acesso em: 10.06.2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS VOZES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA⁶

Astrogildo Fernandes Silva Júnior- Universidade Federal de Uberlândia –
silvajunior_af@ufu.br

Guimara Lopes Nascimento- Universidade Federal de Uberlândia –
guimara.nascimento@ufu.br

Simpósio Temático: SIMPÓSIO TEMÁTICO 3 (ST3) Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) prepara suas egressas para o enfrentamento das questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Vinculada a uma pesquisa apoiada pelo Edital Universal Fapemig (2022), a investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva decolonial, articulando a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) à realização de "conversares alternativos" com três professoras egressas. O texto organiza-se a partir do escrutínio crítico do currículo formal e da visibilização das trajetórias e práticas dessas educadoras. Os resultados revelam um persistente eurocentrismo curricular e o fenômeno do epistemicídio, manifestado pela marginalização da temática racial nas matrizes disciplinares. Contudo, perante as lacunas institucionais, as egressas mobilizam saberes de resistência e táticas insurgentes para combater o racismo estrutural e institucional no ambiente escolar. Conclui-se pela urgência de uma reformulação curricular que estabeleça a obrigatoriedade do letramento racial e a justiça epistêmica, transformando a formação inicial em uma prática da liberdade que rompa com o pacto da branquitude acadêmica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Formação de Professores; Conversares Alternativos.

⁶ Apoio Fapemig, edital Universa (2022)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui uma base estruturante para a consolidação de uma sociedade democrática, transcendendo a mera transmissão de conteúdos técnicos e instrumentais. Sob essa ótica, o exercício da docência exige uma postura ética e política rigorosa, orientada para a identificação e o enfrentamento das raízes das desigualdades sociais. Este trabalho, vinculado a uma pesquisa apoiada pelo Edital Universal Fapemig (2022), fundamenta-se no pressuposto de que a transformação do ambiente escolar em um espaço de justiça epistêmica e social requer um compromisso da preparação docente com uma perspectiva antirracista.

Nesse sentido, compreendemos a educação antirracista como uma prática emancipatória que rompa com a hegemonia eurocêntrica, visando a valorização e o diálogo com as subjetividades negras e indígenas, bem como suas epistemologias. Tal concepção alinha-se à proposta de bell hooks (2013), para quem a educação como prática da liberdade exige que o ensino seja um ato de resistência e transgressão das fronteiras impostas pelo racismo (hooks, 2013, p. 24). Frente a esse imperativo, o presente estudo objetiva responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo os "conversares alterativos" realizados com egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) revelam os limites da formação universitária e evidenciam os saberes insurgentes desenvolvidos por essas profissionais para o enfrentamento do racismo no cotidiano da educação básica?

Para responder a esta inquietação, o texto estrutura-se em seções específicas: inicialmente, delinea-se a fundamentação teórica decolonial e afrodiaspórica; na sequência, detalha-se o percurso metodológico qualitativo; em seguida, apresentam-se os resultados e discussões divididos entre a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a escuta das docentes; por fim, tecem-se as considerações finais orientadas pelas demandas contemporâneas de reformulação curricular.

Fundamentação teórica

A compreensão das epistemologias de resistência exige, primordialmente, a distinção entre o colonialismo e a colonialidade. Enquanto o colonialismo se refere ao evento histórico de ocupação e dominação, a colonialidade desdobra-se em uma estrutura persistente que organiza as relações de poder na modernidade. Conforme asseveram Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a colonialidade



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

constitui o padrão de poder que organiza diferenças e desigualdades entre povos a partir da ideia de raça. Esta matriz manifesta-se por meio de três dimensões intrínsecas: a colonialidade do poder (hierarquização social), a colonialidade do saber (universalização do eurocentrismo) e a colonialidade do ser (negação da humanidade do outro).

Essa estrutura fundamenta-se na invenção do conceito de raça, que opera como uma ficção política destinada a hierarquizar a humanidade. Para Mbembe (2018), a raça funciona como um dispositivo de separação que justifica a exclusão e a desumanização, transformando o corpo negro em um objeto de exploração. No psiquismo do colonizado, esse processo resulta no que Fanon (2008) denomina como a "zona do não-ser", um espaço de desumanização onde o sujeito negro é impedido de alcançar sua plena dignidade ontológica.

Por sua vez, Gomes (2017) ressalta que a raça, no contexto brasileiro, é um conceito central para compreendermos como o Movimento Negro atua como um sujeito educador, subvertendo teorias e construindo pedagogias das ausências e emergências capazes de descolonizar currículos. O enfrentamento a esses mecanismos requer, portanto, uma pedagogia decolonial capaz de romper com o silenciamento imposto. Nesse cenário de opressão, a resistência emerge como potência criativa de reexistência. Césaire (1978) destaca a admirável resistência dos povos coloniais contra o embrutecimento de suas culturas, enquanto Nascimento (2021) ressignifica essa luta ao teorizar o quilombo como um território político e espaço de libertação que apresenta uma contra-fala ao discurso oficial do poder.

Identificamos que um dos maiores obstáculos para uma educação antirracista é o epistemicídio. Conforme define Carneiro (2005), o epistemicídio é um mecanismo que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes e subjetividades, operando como um dispositivo de racialidade que nega o estatuto de racionalidade à população negra. Superar essa lógica exige a "prática da liberdade" (hooks, 2013), que demanda o compromisso docente com a autoatualização e a transgressão das fronteiras impostas pelo racismo no cotidiano escolar. Como apontam Simas e Rufino (2018), a colonização operou matando o corpo físico e inserindo um "desvio existencial" de subordinação. Em contrapartida, Sodré (2002) reconhece o terreiro como patrimônio simbólico que irradia forças capazes de erodir as verdades universais do Ocidente. Ao integrarmos esses saberes, aproximamos a prática do ideal freiriano, segundo o qual um povo sela sua libertação na medida em que reconquista a sua palavra (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Metodologia

Esta investigação insere-se em uma abordagem qualitativa de cunho decolonial, configurada para romper com as métricas convencionais de investigação e com a lógica extrativista do conhecimento acadêmico tradicional. Conforme sustentam Ortiz Ocaña e Arias López (2019), decolonizar a pesquisa implica configurar outras formas de pensar, sentir e existir, sustentando-se no saber do outro. O percurso metodológico organizou-se em dois eixos complementares: a análise documental e a realização de "conversares alterativos".

O primeiro eixo consistiu no levantamento e análise crítica do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2011). Afastando-se de uma perspectiva puramente técnica, o documento foi escrutinado como um artefato histórico e político, mapeando as marcas, as contradições e a inserção (ou ausência) das diretrizes da Lei nº 10.639/2003 em sua matriz curricular.

O segundo eixo metodológico fundamentou-se nos "conversares alterativos" (ORTIZ OCAÑA; ARIAS LÓPEZ, 2019), que estabelecem relações de horizontalidade e contemplação comunal. Participaram dos diálogos três professoras egressas do curso de Pedagogia da UFU, cujos perfis são descritos a seguir: Isabela, autodeclarada parda, 34 anos, graduada em 2013, com 11 anos de experiência no magistério à época da pesquisa. Leila, autodeclarada negra, 35 anos, graduada em 2013, somando 12 anos de atuação na educação básica (redes pública e privada). Cristina, autodeclarada negra, 50 anos, graduada no ano de 2000, acumulando 26 anos de experiência docente.

Os encontros tiveram duração aproximada de duas horas e ocorreram em tempos e locais definidos pelas próprias participantes, garantindo um território de acolhimento e segurança dialógica. Os diálogos exploraram as trajetórias de vida e os desafios práticos da docência antirracista. Após a realização, os registros foram submetidos a um processo de transcrição e textualização, convertendo-se em fontes de saberes situados.

Resultados e discussão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A análise dos resultados divide-se entre o desvelamento dos silenciamentos estruturais identificados no documento normativo do curso e a imersão das vozes insubmissas das professoras egressas no cotidiano escolar.

Silenciamentos no Projeto Pedagógico de Pedagogia

A geopolítica do conhecimento exige problematizar os loci de enunciação acadêmicos. No horizonte das universidades brasileiras, o racismo institucional manifesta-se frequentemente por meio dos chamados "pactos narcísicos da branquitude" (BENTO, 2002), que preservam privilégios e mantêm a hegemonia eurocêntrica dentro das organizações. Essa realidade torna-se tangível ao observarmos os dados quantitativos do corpo docente da Faculdade de Educação da UFU (FACED/UFU): em um universo de 69 professores efetivos, apenas três se autodeclararam negros ou pardos. Esta disparidade numérica dita diretamente a orientação das pesquisas e as escolhas curriculares.

Ao analisarmos os objetivos e o perfil do egresso delineados no PPC, nota-se uma pretensão de formar profissionais dotados de visão crítico-social, capazes de atuar "na superação da exclusão e na promoção da justiça, numa perspectiva de transformação da realidade" (UFU, 2006, p. 25). No entanto, essa intenção esbarra em uma matriz que confina a história e a cultura afro-brasileira a espaços periféricos e disciplinas optativas.

Essa marginalização materializa o epistemicídio (CARNEIRO, 2005). O exame das referências bibliográficas do PPC indica a predominância absoluta de autores clássicos do Norte Global, enquanto intelectuais negros, africanos e afrodiáspóricos permanecem ausentes. Tal omissão não é uma lacuna técnica fortuita, mas o pacto narcísico em operação (BENTO, 2002), selecionando o que é "universal" para salvaguardar privilégios epistemológicos da branquitude e impedindo que saberes outros tensionem a norma institucional.

Vozes Insubmissas: práticas insurgentes no cotidiano escolar

Os conversares alternativos com as egressas estruturaram-se em torno do impacto da formação inicial, das trajetórias de enfrentamento e das estratégias metodológicas desenvolvidas de forma autônoma para a efetivação de uma educação antirracista.

A professora Leila evidencia que o acesso a saberes insurgentes na graduação foi episódico e fragmentado, dependente de iniciativas isoladas. Diante disso, ela defende a transição das disciplinas étnico-raciais do campo da opcionalidade para a obrigatoriedade curricular na UFU, justificando que o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

letramento racial é um saber inadiável para profissionais que atuarão em escolas públicas, territórios majoritariamente negros. Isabela ratifica essa escassez de autores negros, pontuando que a disciplina "Racismo e Educação" era ofertada aos sábados pela manhã na condição de optativa, fator que esvaziava a adesão dos estudantes e escancarava a secundarização do debate.

No que tange às trajetórias de vida, as memórias de Cristina resgatam o enfrentamento direto ao racismo institucional na academia, marcado por episódios com docentes que deslegitimavam o uso científico da literatura africana. Contudo, a docente reconhece avanços contemporâneos na instituição e destaca que sua agência intelectual transmutou o silenciamento em potência, utilizando a leitura e a tradução de contos africanos como forma de reexistência e fortalecimento da consciência racial.

No cotidiano da educação básica, as três professoras mobilizam táticas insurgentes para suprir as lacunas curriculares da graduação. Isabela adota uma postura rigorosa na curadoria literária em sala de aula, selecionando obras com protagonismo negro e fazendo questão de exibir fotografias dos autores e ilustradores pretos, promovendo o reconhecimento estético e intelectual. No entanto, ela relata que a falta de instrumentalização metodológica na universidade gera tensões e paralisias emocionais diante de episódios práticos de racismo entre as crianças, o que corrobora a análise de Kilomba (2019) sobre a necessidade premente de um letramento racial estruturado.

Leila, por sua vez, operacionaliza os instrumentos de análise para monitorar o que denomina de "economia do afeto" no ambiente escolar. Ela desenvolveu uma vigilância crítica sobre as assimetrias no trato pedagógico, identificando que o racismo institucional se manifesta na negação do acolhimento e na precarização do cuidado direcionado aos corpos infantis negros. Essa prática configura-se como um exercício ético de enfrentamento à colonialidade do ser, rompendo com a invisibilidade imposta a esses sujeitos (FANON, 2008).

Finalmente, Cristina utiliza seus 26 anos de magistério como linguagem de insurgência contra-hegemônica. Sua práxis expande-se da sala de aula para a formação contínua de seus pares e diálogos com as famílias, atuando como o Movimento Negro educador preconizado por Gomes (2017). Em suma, as experiências dessas educadoras demonstram que, diante das omissões institucionais, os saberes da experiência (BONDÍA, 2002) são mobilizados para erguer táticas de reumanização e sobrevivência.

Considerações finais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As reflexões tecidas ao longo deste estudo permitiram mapear o abismo existente entre as pretensões críticas formais do curso de Pedagogia da UFU e a realidade complexa enfrentada por suas egressas no chão da escola. A metodologia dos conversares alternativos demonstrou-se um valioso instrumento decolonial, capaz de evocar conhecimentos situados e subjetividades historicamente silenciadas pelas métricas tradicionais de pesquisa.

As problematizações levantadas expõem a urgência de reformas curriculares profundas e estruturais, que superem o caráter paliativo e opcional com que as relações étnico-raciais são tratadas na formação docente. Para além das discussões em sala de aula, propõe-se que as Instituições de Ensino Superior estabeleçam Comissões Permanentes de Revisão Bibliográfica para os seus Projetos Pedagógicos de Curso. É imperativo submeter os planos de ensino de todas as áreas nucleares (como filosofia, sociologia e psicologia da educação) a um escrutínio rigoroso que garanta a inserção sistemática de intelectuais negros, indígenas e latino-americanos, rompendo definitivamente com o pacto narcísico da branquitude acadêmica e cumprindo os preceitos da Lei nº 10.639/2003. Somente por meio da justiça epistêmica será possível consolidar a formação inicial como uma autêntica prática da liberdade.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Org. Alex Ratts e Bethania Gomes. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2021.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRE, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Salvador: Imago, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia: FACED, 2006.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MINAS GERAIS⁷

Júlia Campos Moura – UFU – juliakwame@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – UFU – silvajunior_af@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Esta pesquisa analisa a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais, tendo como objetivo compreender como a temática é incorporada aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e às matrizes curriculares, identificando avanços, limites e lacunas na formação inicial de professores. Se tratando de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, desenvolvida a partir da análise dos PPCs, fichas de disciplinas e normativas institucionais de nove Universidades Federais Mineiras. O referencial teórico tem como base nas contribuições de Domingues e Costa (2007), Domingues (2008), Pereira e Silva (2016), Njeri (2019), Asante (2014) e Gomes (2012, cujas produções possibilitam discutir a educação antirracista, a afrocentricidade, as epistemologias negras e indígenas e a crítica à permanência de currículos eurocentrados. Os resultados evidenciam que, embora todas as instituições atendam formalmente às determinações da Lei nº 10.639/2003, a implementação ocorre de maneira desigual e predominantemente burocrática. Em grande parte dos cursos, a temática aparece concentrada em disciplinas específicas ou em conteúdos isolados, sem constituir um eixo estruturante da formação docente. Além disso, analisado a permanência de bibliografias predominantemente europeias, a reduzida presença de intelectuais negros nas referências obrigatórias e a ausência de mecanismos institucionais que sistematizem as práticas pedagógicas dos docentes. Concluindo que a efetivação de uma formação antirracista exige mais do que o cumprimento formal da legislação, demandando uma reestruturação epistemológica dos currículos, capaz de reconhecer intelectuais negros e negras como produtores legítimos de conhecimento e de promover uma formação docente comprometida com a

⁷ Apoio Fapemig, Edital Universal, 2022.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

superação do racismo epistemológico, da colonialidade do saber e com a construção de uma educação plural, democrática e multirreferencial.

Palavras-chave: PPC's; Lei 10.639/03; Relações Étnico-Raciais.

Introdução

A presente pesquisa, é fruto do trabalho de conclusão de curso, que busca articular as vivências pessoais da autora com o conhecimento acadêmico acumulado, estabelecendo uma continuidade com a pesquisa iniciada na iniciação científica. Por tanto o estudo busca demonstrar os principais resultados encontrados através das análises dos currículos e na relevância histórica e política dos movimentos negros, com o intuito de compreender a intersecção dessas dimensões na formação de docentes e nas políticas voltadas à educação. Consequentemente, contribuindo para simpósio temático “Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior”.

A pesquisa se delimitou ao exame do lugar ocupado pela educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais localizadas em Minas Gerais. O objetivo geral da investigação é analisar a incorporação formal dessa temática nos projetos pedagógicos, identificando os avanços alcançados, os limites encontrados e as lacunas existentes na formação inicial. Este estudo é resultado de um trabalho cooperativo realizado pelo grupo de pesquisa no âmbito de um projeto financiado pela FAPEMIG. A monografia, buscou reunir essas análises e criar categorias para potencializar a reflexão sobre 9 dos 10 cursos analisados pelo grupo. O curso de Pedagogia da UFU, campus Santa Mônica, não compõe este recorte por ser objeto de aprofundamento de outra pesquisadora do grupo.

O recorte desta pesquisa abrange nove das dez universidades federais mineiras, sendo elas a Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Definimos as categorias de análise em três eixos: a identificação das diretrizes curriculares e normativas institucionais; a investigação das ementas e projetos pedagógicos para verificar a densidade dos conteúdos; e a avaliação da presença de epistemologias negras nas matrizes curriculares. Este percurso permitiu o levantamento de dados sobre a oferta de disciplinas e a interpretação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

das intenções políticas e pedagógicas que orientam a formação docente no estado.

Fundamentação teórica

O referencial teórico que sustenta a análise oferece subsídios críticos para a compreensão do percurso histórico das lutas do movimento negro, das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a sociedade brasileira e dos processos que levaram à institucionalização da Lei nº 10.639/2003. Tais autores possibilitam articular a análise documental a uma leitura crítica das relações raciais no campo educacional, evidenciando os limites de uma formação docente ainda marcada por bases eurocêntricas e coloniais.

Segundo Njeri (2019), a luta antirracista no campo educacional exige uma mudança de paradigma que ultrapasse a inclusão pontual de conteúdos sobre a população negra. Para a autora, a educação deve assumir uma perspectiva epistemológica comprometida com a valorização das produções intelectuais africanas e afro-diaspóricas, assim reconhecendo como fundamentos legítimos da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a permanência de currículos organizados a partir de referenciais exclusivamente europeus contribui para a reprodução do racismo epistemológico e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas.

As reflexões de Njeri dialogam diretamente com o paradigma da afrocentricidade, elaborado por Molefi Kete Asante (2014). Para o autor, a afrocentricidade constitui uma perspectiva filosófica que busca localizar os povos africanos como sujeitos de sua própria história, reconhecendo sua importância na produção do conhecimento. Assim, uma educação afrocentrada não se limita à inclusão de conteúdos sobre a África, mas propõe uma reorganização das bases epistemológicas do currículo, deslocando a centralidade do pensamento colonial e reconhecendo intelectuais negras e negros como produtoras(es) de ciência. Na mesma direção, Domingues e Costa (2007), explicam que Abdias do Nascimento defende que a educação desempenha papel estratégico na superação do racismo estrutural. Suas reflexões sobre o genocídio da população negra e a valorização da cultura afro-brasileira evidenciam a necessidade de políticas educacionais que promovam o protagonismo negro e enfrentem os mecanismos históricos de exclusão presentes nas instituições escolares e universitárias.

Entre os principais referenciais da educação para as relações étnico-raciais vai se destacar também Nilma Lino Gomes (2012), que compreende a escola como espaço privilegiado de disputa de projetos de sociedade. Para a autora, a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

implementação das políticas de educação antirracista exige mudanças profundas nas concepções de currículo, formação docente e produção do conhecimento. Gomes (2012), argumenta que muitas instituições respondem às exigências legais substituindo a discussão racial por abordagens universalistas da diversidade ou dos direitos humanos, estratégia que, embora importante, tende a diluir as especificidades do racismo brasileiro e a manter invisibilizadas as contribuições intelectuais negras.

Os limites da implementação da legislação também são discutidos por Pereira e Silva (2016), que demonstram que o simples atendimento às determinações legais não garante alterações significativas nas práticas pedagógicas. Para os autores, quando as instituições incorporam a temática racial apenas como exigência burocrática, sem revisão das concepções curriculares e das bases teóricas da formação, ocorre apenas uma adequação normativa, incapaz de produzir mudanças efetivas na formação dos futuros professores.

Essa perspectiva aproxima da análise desenvolvida por Domingues (2008), que ressalta a importância da atuação docente para a efetividade das políticas educacionais. Dessa forma, a transformação das relações de poder presentes na educação depende não apenas da elaboração de diretrizes, mas também da atuação crítica das(os) professoras(es) e da institucionalização de práticas pedagógicas coerentes com tais princípios.

As contribuições dessas(es) autoras(es) permitem compreender que a implementação da Lei nº 10.639/03 exige uma transformação que ultrapasse a simples reorganização administrativa dos currículos. Mas se trata de reconhecer intelectuais negra(os) e indígenas como produtores legítimos de conhecimento científico e de reorganizar a formação docente a partir de referenciais epistemológicos plurais.

Metodologia

A perspectiva metodológica desta investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa de natureza documental. Este método é essencial para o estudo sistemático dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Fichas de Disciplina, pois permite tratar tais registros não apenas como burocracia administrativa, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas de poder e projetos de formação docente.

A análise focou em rastrear as marcas da educação para as relações étnico-raciais no perfil do egresso e nos objetivos dos cursos, para verificar a intencionalidade política da formação, além de examinar a estrutura curricular



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

para identificar se a temática é tratada como eixo estruturante ou de forma periférica. Mapeamos também as referências bibliográficas para identificar a densidade de autores negros nas ementas. Como ressalta a fundamentação teórica, a pesquisa documental busca criar outras formas de compreender os fenômenos a partir de fontes institucionais legítimas, o que se traduz no compromisso de desvelar as lacunas e avanços na implementação da lei 10.639 de 2003.

Os documentos não foram tratados apenas como registros administrativos, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas, concepções de conhecimento e projetos de formação. Conforme Sá-Silva (2009, p.04):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A pesquisa documental contribui para o fortalecimento da base teórica e empírica do estudo, ao possibilitar uma análise crítica e aprofundada dos contextos histórico, social, racial e institucional relacionados à temática investigada. A partir da leitura sistemática e do exame dos documentos, é possível identificar padrões, permanências e processos de reprodução de epistemologias patriarcais e coloniais, bem como tendências e evidências que ampliam a compreensão do fenômeno da inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Desse modo, ao tomar os documentos como fontes primárias de análise, a metodologia documental possibilita o aprofundamento da investigação e a produção de conhecimento socialmente comprometido, sobretudo no que diz respeito à problematização da construção de uma educação e de currículos antirracistas.

Nessa perspectiva, tal abordagem demonstra ser essencial para garantir que a pesquisa alcance seus objetivos de forma sistemática, crítica e epistemologicamente fundamentada. A adoção desses critérios possibilita a realização de uma análise e contribui para a construção de uma produção científica coerente e bem fundamentada, desse modo Sá Silva (2009, p.13) diz que: [...] pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Ao apresentar esse panorama metodológico queremos provocar a reflexão de estudantes, professores e pesquisadores que utilizam documentos como método investigativo para o desvelamento de seus objetos de estudo e problematização das suas hipóteses. Compreendemos os documentos não apenas como registros administrativos, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas e projetos de formação. Apoiados nas orientações de Sá-Silva (2009), utilizamos o exame de documentos oficiais para produzir novos conhecimentos sobre os fenômenos desenvolvidos ao longo do tempo.

Resultados e discussão

A verificação transversal dos dados indica que permanece uma distância entre as exigências da Lei nº 10.639/03 e a organização efetiva das matrizes curriculares. Notamos que a inclusão de intelectuais como Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes não ocorre de modo estruturante nas unidades obrigatórias. Conforme a perspectiva de Njeri (2019), a omissão desses referenciais sustenta a hegemonia de modelos tradicionais, dificultando que o conhecimento produzido por esses autores fundamenta a preparação profissional para além do nível informativo. Na sistematização dos eixos investigados, verificamos que a UNIFAL-MG (2019) atende aos requisitos jurídicos, mas mantém as orientações em um nível abstrato, sem registros sobre a atuação do corpo docente.

De modo semelhante, na UFVJM (2018), identificamos que a criação de uma disciplina específica assegura a presença do tema, embora a revisão do conjunto do currículo ainda seja uma meta pendente. Depreendemos que, em ambos os casos, as fontes de saber negras ocupam locais secundários no ensino, o que corrobora a análise de Pereira e Silva (2016) sobre os limites da execução normativa sem alteração das bases teóricas. Quanto à UFJF (2022) e à UFLA (2017), os resultados apontam para o registro político da temática em componentes obrigatórios. Contudo, observamos que essas instituições adotam a inclusão de tópicos isolados em vez de uma reestruturação da lógica formativa. Verificamos que os documentos não sistematizam o exercício pedagógico dos professores, o que gera uma lacuna na verificação da efetividade das diretrizes.

Segundo Domingues (2008), sem o registro das ações docentes, a organização curricular tende a cumprir a regra formal sem atingir a mudança nas relações estruturais de saber. O exame da UFMG (2018) aponta que, apesar da estrutura institucional disponível, o tema se concentra em conteúdos adicionais.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Notamos situação análoga na UFOP (2022) e na UFSJ (2023), onde a educação das relações étnico-raciais não se estabelece como fundamento do curso, surgindo de forma indireta ou em matérias de livre escolha. Como indica Gomes (2012), a resposta das instituições às demandas sociais frequentemente resulta na substituição da pauta racial por termos universais de humanismo, o que pode dispersar o foco na equidade.

Nas matrizes da UFTM (2022) e da UFV (2020), concluímos que a abordagem prioriza aspectos culturais em detrimento da revisão do conhecimento científico. Verificamos que a existência de uma única disciplina voltada à questão, aliada a listas bibliográficas de base europeia, sinaliza a manutenção desses saberes em posição de subalternidade. Dessa forma, a síntese indica que a inserção da temática nas universidades federais mineiras opera como um rito de conformidade legal, sem promover a substituição dos modelos eurocentrados de produção de saber.

Figura 2 - Quadro Comparativo: atendimento aos três eixos (1º ao 9º)

Posição	Universidades	Diretrizes Institucionais EREER	Epistemologias Negras	Síntese Crítica
1º	UFMG (2018)	Explícitas e amplas, articuladas a direitos humanos e justiça social.	Presença mais diversificada, ainda que majoritariamente optativa.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
2º	UFJF (2022)	É institucionalizada, com disciplina obrigatória.	Reconhecidas, porém concentradas em componentes específicos.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
3º	UFLA (2017)	Explícitas e normatizadas, com disciplinas obrigatórias.	Conteúdos afro e indígenas consistentes, mas não transversais.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
4º	UFVJM (2018)	Reconhecimento legal explícito.	Disciplina específica	Abordagem genérica da diversidade, sem



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

			estruturada, porém, isolada.	atendimento às exigências legais e epistemológicas.
5º	UFV (2020)	Diretriz ERER explicitada normativamente.	Implícitas, sem reconhecimento epistemológico.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
6º	UFTM EaD (2022)	Reconhecimento formal da diversidade, ERER pouco explícita.	Muito limitada, bibliografia eurocêntrica.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
7º	UNIFAL-MG (2019)	Conformidade legal declaratória.	Incipientemente presentes.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
8º	UFSJ (2023)	Não explicitadas.	Marginais e eletivas.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
9º	UFOP (2022)	Não institucionalizadas.	Inexistentes no PPC.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.

Fonte: PPCs dos Cursos, quadro elaborado pela autora (2026)

A consolidação dos dados revela que a formação em Pedagogia nas universidades federais de Minas Gerais apresenta uma disparidade entre a norma escrita e a transformação das bases do conhecimento. Verificamos que os currículos atendem aos requisitos formais de integração das leis federais, mas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

falham em estabelecer mecanismos que documentem e orientem a atuação direta do corpo docente. Notamos que instituições como a UFMG, a UFJF e a UFLA apresentam maior detalhamento normativo, enquanto a UFOP e a UFSJ mantêm patamares iniciais pela falta de menções explícitas às fontes de saber negras.

Depreendemos que a lógica vigente prioriza a adequação burocrática e a inclusão de tópicos isolados, o que impede uma revisão profunda das matrizes teóricas. Em diálogo com as perspectivas de Njeri (2019) e Pereira e Silva (2016), compreendemos que essa organização preserva os conhecimentos não europeus em locais secundários, o que sustenta a predominância de modelos coloniais na instrução de futuros professores. Concluimos que a evolução do campo exige que as universidades ultrapassem o registro documental. É necessária a promoção de uma preparação crítica dos formadores e o reconhecimento de intelectuais negros como bases centrais do ensino.

De acordo Njeri (2019, p.08): Percebendo a necessidade de, no âmbito epistemológico, contribuir com a prática pedagógica na luta antirracista, atentome à abordagem do paradigma da afrocentricidade, elucidado por Asante (2014), em que pressupõe a localização e a agência para uma mudança de paradigma: "Assim, a afrocentricidade é uma perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura" (ASANTE, 2014, 04). Assim as reflexões de Asante (2014) como suporte teórico para examinar as restrições encontradas nas matrizes curriculares.

Ao contrastar a falta de renovação dos saberes nas instituições mineiras com a noção de agência, notamos que a simples inclusão de tópicos isolados nos planos de ensino não é suficiente para posicionar a população africana e seus descendentes como protagonistas de sua trajetória intelectual. Os dados coletados indicam que nenhum dos currículos verificados contempla integralmente as três dimensões da pesquisa, sendo a falta de informações sobre o exercício pedagógico dos docentes a lacuna mais recorrente. Identificamos que instituições como UFMG, UFJF e UFLA apresentam conjuntos normativos mais detalhados, ao passo que UFOP e UFSJ mantêm registros básicos. Verificamos que a orientação majoritária foca na adequação burocrática às leis, o que impede uma transição teórica profunda.

Depreendemos que o rompimento com a estrutura de exclusão racial presente na formação docente depende de que o pensamento negro deixe de figurar como conteúdo acessório para estruturar o conhecimento pedagógico. A execução efetiva das políticas antirracistas só ocorrerá quando o currículo assegurar que o estudante de Pedagogia identifique as fontes africanas como



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

criadoras legítimas de ciência. Nesta conclusão, articulamos os achados do estudo com proposições sobre como a centralidade epistemológica pode orientar as universidades mineiras na superação das omissões documentais, visando a construção de uma pedagogia transgressora.

Considerações finais

A presente investigação buscou analisar como a educação para as relações étnico-raciais e as epistemologias negras são integradas aos currículos de Pedagogia das universidades federais mineiras. Ao retomarmos o objetivo geral deste estudo, verificamos que, embora a totalidade das instituições analisadas apresente conformidade com os marcos legais das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a materialização dessas normas nos Projetos Pedagógicos de Curso revela uma aplicação ainda fragmentada e, em muitos casos, restrita à formalidade documental. Os dados evidenciaram um cenário de heterogeneidade institucional. Identificamos que universidades como UFMG, UFJF e UFLA avançaram na densidade de suas normativas internas, estabelecendo espaços curriculares obrigatórios que garantem a visibilidade do tema.

Em contrapartida, instituições como UFOP e UFSJ mantêm registros mais genéricos, onde a ausência de diretrizes explícitas pode relegar a temática à periferia da formação. Notamos, contudo, uma lacuna comum a todos os documentos: a inexistência de mecanismos que monitorem e sistematizem as práticas e percepções do corpo docente formador, o que impede uma avaliação real do impacto dessas diretrizes na sala de aula. A análise à luz do referencial de Molefi Kete Asante permitiu compreender que a inclusão de conteúdos étnico-raciais, quando isolada em disciplinas específicas, não assegura o que o autor define como agência.

Compreendemos que a verdadeira transformação do ensino exige que o sujeito africano e afro-diaspórico seja posicionado como centro da produção do conhecimento, e não apenas como um tópico de diversidade. A "inserção temática" identificada na maioria dos currículos mineiros ainda carece de uma fundamentação que reconheça as matrizes negras como pilares da ciência pedagógica e da filosofia da educação. Concluimos que a superação do racismo epistemológico na formação de professores requer uma mudança de paradigma que ultrapasse a adequação burocrática.

É necessário que autores como Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes e intelectuais indígenas passem a fundamentar as áreas estruturantes do curso, como a didática, a alfabetização e a gestão. Somente ao assegurar a centralidade



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dessas epistemologias será possível consolidar uma formação docente efetivamente decolonial, capaz de preparar pedagogos para a construção de uma escola plural e comprometida com a equidade social.

Referências

- ASANTE, M. K. *Afrocentricity: The Theory of Social Change*. Trenton: Africa World Press, 2014.
- DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.
- DOMINGUES, P.; COSTA, B. V. *Um “Templo de Luz”*: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: *A História da Educação dos Negros no Brasil*. [S.l.]: [s.n.], 2007. p. 329.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- NJERI, A. Educação Afrocêntrica como via de Luta Antirracista e Sobrevivência na Maafa. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 31, p. 4-17, 2019.
- PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens & Cidadania*, v. 14, n. 1, 2016.
- SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura). Alfenas: Faculdade de Educação, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Lavras: Departamento de Educação, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Ouro Preto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São João del-Rei: Departamento de Ciências da Educação, 2023.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Viçosa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EaD/Presencial). Uberaba: Centro de Educação a Distância, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Diamantina: Faculdade de Humanidades, 2018.

VOZES QUE ECOAM: FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA UFU/PONTAL

Camilla Aparecida Nogueira dos Santos – UFU – camillasantosap25@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – UFU – silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: 3 (ST3) Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

Este artigo analisa a formação, os saberes e as práticas de professoras e professores egressos do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, com foco nas relações étnico-raciais. Fundamentado em uma epistemologia decolonial e afrodiaspórica, o estudo investiga de que modo essa temática é incorporada ao currículo e como os egressos aplicam tais conhecimentos em suas práticas docentes. A metodologia adotada combina análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e das fichas de disciplinas, articulada a narrativas produzidas pelos egressos. As narrativas revelam avanços significativos na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade étnico-racial, mas também evidenciam desafios persistentes para efetivar uma educação verdadeiramente antirracista. Os resultados demonstram que a formação inicial em História exerce papel fundamental na consolidação de práticas docentes críticas, reflexivas e socialmente engajadas, fortalecendo o compromisso com a equidade racial e o respeito às identidades plurais no contexto escolar.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores. Ensino de História.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Esse artigo tem como objetivo analisar a formação, os saberes e as práticas das(os) egressas(os) do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico-raciais. A pesquisa, ancorada em uma epistemologia decolonial e afrodiaspórica, buscou compreender como as questões étnico-raciais são abordadas na formação inicial desses profissionais e como elas se manifestam em suas práticas docentes. Para alcançar esse objetivo, foram analisados documentos curriculares, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as fichas de disciplinas e realizadas entrevistas com egressas/os do Curso que ensinam História na educação básica.

O artigo está organizado em três partes: a primeira apresenta a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, a segunda analisa o lugar das relações étnico-raciais no PPC e nas fichas de disciplinas do Curso de História e a terceira discute os saberes e práticas das/os egressas/os em relação às questões étnico-raciais nas aulas de História e, por fim, tecemos nossas considerações.

Fundamentação Teórica: Epistemologia decolonial e afrodiaspórica e as contribuições para a formação docente

Inspirada na epistemologia decolonial e afrodiaspórica, esta pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa em Educação. A escolha por essa abordagem se justifica por sua capacidade de explorar o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos envolvidos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

A pesquisa qualitativa, em sintonia com a perspectiva decolonial, nos permite compreender a complexidade das experiências e subjetividades, considerando cada sujeito em sua singularidade (Rey, 2005).

Nesse sentido, a investigação se estrutura, no primeiro momento, a partir da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das fichas de disciplinas do ano de 2007, buscando compreender a formação inicial dos/as egressos/as. Acreditamos que a análise desses documentos nos permitirá identificar as marcas da colonialidade na formação de professores/as de história e desvelar as formas como as relações étnico-raciais foram abordadas nesse processo.

No segundo, realizamos entrevistas com egressas/os do Curso. A escolha das/os entrevistadas/os se pautou pela heterogeneidade. Optamos por entrevistar



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

quatro professoras e quatro professores de diferentes turmas que atuam em diferentes contextos escolares. O roteiro das entrevistas foi estruturado em três partes. Na primeira, aspectos da identificação: nome, ano de ingresso, ano de conclusão e local de atuação. Na segunda buscamos conhecer o motivo da escolha pelo Curso de História, como avaliava a formação inicial, como as questões relacionadas às questões étnico-raciais estiveram presentes no Curso e se houve alguma formação continuada. Na terceira, focamos nas questões relacionadas à prática docente, registrando seus saberes e práticas em relação às questões étnico-raciais.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro prévio. As entrevistas foram realizadas pela plataforma virtual do Google Meet, com duração de duas horas (média) cada entrevista. Elas foram gravadas, transcritas, textualizadas e aprovadas pelas/os entrevistadas/os.

No decorrer das narrativas, buscamos compreender de forma mais específica as percepções trazidas por cada entrevistada/o sobre as relações étnico-raciais na sua formação no curso de História. Optamos por realizar pequenas alterações nos vícios de linguagem e erros gramaticais durante a transcrição, com o intuito de garantir a fluidez da leitura sem comprometer a autenticidade da fala das/os participantes.

Para a análise das narrativas, selecionamos trechos que possibilitaram registrar as vozes das/os egressas/os, avaliando sua formação inicial e registrando seus saberes e práticas ao trabalharem com as questões étnico-raciais nas aulas de História. Fundamentados nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, buscamos estabelecer um diálogo horizontal, considerando as/os entrevistadas/os como protagonistas da pesquisa e valorizando suas experiências e perspectivas.

Na continuação do artigo, analisamos o lugar das relações étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas fichas de disciplinas do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Buscamos compreender como as questões étnico-raciais são abordadas nesses documentos e quais as implicações dessa abordagem para a formação de professores/as de História.

As Relações Étnico-Raciais no currículo do curso de História

Para apresentar o Curso investigado, recorreremos ao PPC do curso, documento que, segundo Veiga (2006), vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Gadotti (1994, p. 579) complementa essa ideia, afirmando que um Projeto Pedagógico "supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro". Nesse sentido, o PPC constitui-se como uma carta de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

intencionalidades coletivas, construída e vivenciada por todos os envolvidos no processo educativo.

O primeiro PPC do Curso de História do Pontal foi produzido em 2007 e sua reformulação ocorreu em 2019. Nos detemos na análise do PPC de 2007, pois foi a partir desse documento que as/os participantes da pesquisa se graduaram. O estudo do documento nos permite compreender o contexto da formação inicial das/os egressas/os da pesquisa e problematizar o lugar das relações étnico-raciais nesse processo.

Para Gomes (2006), o currículo é um espaço de produção de identidades e de relações de poder, que pode tanto perpetuar desigualdades como promover a justiça social. Em consonância com essa perspectiva, entendemos o currículo como uma construção cultural dinâmica, que organiza práticas educativas e molda identidades.

Nesse sentido, os componentes curriculares podem contribuir para a construção de uma educação antirracista, que desafie as hierarquias raciais e promova a igualdade. Para tanto, é fundamental que as universidades formem professoras/es para potencializar uma educação antirracista e não eurocêntrica, que compreendam o conceito de raça como uma construção social que historicamente tem sido utilizada para justificar desigualdades e opressão.

A partir da análise das disciplinas do curso de História, buscamos identificar o lugar das relações étnico-raciais em seus conteúdos e ementas. Em relação às optativas, apenas a disciplina "Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História" se dedicava às questões étnico-raciais, evidenciando a necessidade de se ampliar o debate sobre histórias e culturas historicamente silenciadas. Quanto às disciplinas obrigatórias, o curso oferecia "História da África" e abordava as relações étnico-raciais de forma transversal em "História da América I", "História do Brasil I, II e IV" e "Estágio Supervisionado III e V".

A disciplina optativa "Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História" trazia em sua ementa uma visão de diversidade para o ensino de História e discutia a implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Já a disciplina obrigatória "História da África" buscava compreender a história do continente africano anterior à chegada dos colonizadores europeus, fundamentando-se em historiografias do estudo da história da África. A ementa da disciplina sugeria a importância de se reconhecer a África como um continente com história própria, rompendo com a perspectiva eurocêntrica que a ignora ou a retratava de forma estereotipada e inferiorizada. Essa proposta se aproxima da defesa de Ki-Zerbo (2010), que ressaltava a importância do estudo da história da África para a superação do racismo e da desconstrução de estereótipos.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No entanto, a presença limitada das relações étnico-raciais nas disciplinas do curso evidencia a necessidade de se repensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial, como proposto por autores como Walsh (2013) e Maldonado-Torres (2019). É preciso ir além da simples inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana e promover uma descolonização epistêmica que permeia todas as disciplinas e aspectos da formação de professores/as de História.

Um número significativo de disciplinas abordava as relações étnico-raciais de forma transversal, o que, à primeira vista, poderia indicar uma tentativa de integrar essa temática ao currículo. No entanto, uma análise mais profunda revela que essa integração ainda reproduz perspectivas coloniais e eurocêntricas.

As disciplinas "História da América I" e "História do Brasil I", por exemplo, analisavam as relações étnico-raciais a partir do contexto da sociedade colonial, enfatizando os conflitos e a dominação europeia. Embora abordassem a história das sociedades ameríndias e indígenas anteriores à conquista, as narrativas ainda eram construídas sob uma ótica eurocêntrica, como apontado por Bonzatto (2011). Essa perspectiva reforça a ideia de uma história única, contada a partir da Europa e invisibiliza as experiências e perspectivas dos povos colonizados.

O componente curricular "História do Brasil II" propunha um diálogo com o contexto escravocrata, abordando a escravização de africanos e o tráfico transatlântico, temas essenciais na discussão sobre relações raciais, como defendido por Albertil (2013). No entanto, a disciplina "História do Brasil IV", que abordava o período de 1930 a 1950, não enfatizava o protagonismo negro, reproduzindo a marginalização e a subalternidade epistemológica das discussões sobre a África e a diáspora africana, como criticado por Gomes (2020).

Enfim, o estudo do PPC do curso de História nos permite afirmar que as questões étnico-raciais aparecem de forma secundária, uma vez que a discussão não se amplia concretamente em disciplinas voltadas para esse fim ou mesmo de modo transversal ao longo de outros componentes curriculares. A análise dos componentes curriculares revela indícios de que o colonialismo que se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade moderna, ainda deixou marcas no PPC do curso de História. Como afirma Gomes (2020, p.220) “respiramos colonialidade”. A autora ressalta ser necessária uma ruptura epistemológica, política e social:

nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Enfim, dialogamos sobre currículos”. (Gomes, 2020, p. 227).

Um caminho possível, para avançar na formação antirracista dos/as futuros professores e professoras de História é potencializar as bibliografias trabalhadas no curso, os estudos produzidos por intelectuais negros, negras e indígenas como sujeitos e seus movimentos de emancipação como produtores de conhecimentos válidos, não somente podem tensionar o cânone, mas também indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. Dessa forma, descolonizar os currículos pode ser um caminho de ampliar as pesquisas sobre as questões étnico-raciais e, ao mesmo tempo, as pesquisas sobre as questões étnico-raciais podem contribuir para a descolonização dos currículos.

Vozes que ecoam: egressas/os do curso de História e a formação para as relações étnico-raciais

Reconhecemos a formação inicial como um espaço fundamental na construção da identidade docente e acreditamos que o diálogo com as narrativas das/os participantes pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais justas, equitativas e comprometidas com a descolonização do conhecimento. Nesse tópico, registramos as narrativas das/os professoras/es protagonistas desta pesquisa, para compreendermos suas experiências e percepções sobre a formação inicial e a relação com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Juraci, um dos participantes da pesquisa, escolheu o curso de História por seu interesse na área de Humanas. Porém, ao iniciar o curso, sentiu-se despreparado para as discussões densas e de cunho político. Apesar das dificuldades e de ter considerado desistir do curso durante a elaboração do TCC, Juraci ressaltou a importância de sua participação em um projeto de extensão sobre preconceito e racismo e no PIBID, que abordava as relações étnico-raciais com maior profundidade. Segundo o participante:

No meu processo de formação, o PIBID teve papel fundamental no aprofundamento dos meus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, indo além da abordagem oferecida pelo curso. As discussões sobre História da África e questões raciais durante o PIBID foram mais aprofundadas do que nas disciplinas do curso, o que me proporcionou uma compreensão mais ampla sobre o tema. Apesar disso, acredito que o curso como um todo foi satisfatório e que a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência no PIBID complementou a minha formação de maneira significativa. (Juraci, 2022).

A narrativa de Juraci revela a importância da formação inicial e de projetos como o PIBID na formação de futuros docentes. É fundamental reforçar a necessidade de uma educação antirracista com perspectiva decolonial e afrodiaspórica. Nesse processo, a Lei n. 10.639/03, resultado da luta histórica do Movimento Negro e da intelectualidade negra, é um marco na educação antirracista, promovendo possibilidades para a descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil (Gomes, 2020).

O professor Abaeté, ressaltou, em sua narrativa, que não são todas as disciplinas do curso de História em que existe a discussão sobre as questões étnico-raciais. Abaeté (2023) declara:

Não houve, na disciplina de História Antiga uma perspectiva da África, da África Subsaariana, as Pólis aqui da América, eu fui ver isso no final do curso. No nono período que foi na disciplina de História da África. Infelizmente, na disciplina de História antiga a perspectiva foi toda do ocidente europeu. (Abaeté, 2023).

Outro ponto que merece destaque, ressaltado por uma participante da pesquisa, a egressa Tauane (2023), declara que existia a falta da História Indígena no currículo do curso de História:

[...] não tem nenhuma disciplina de História Indígena, nem na grade curricular, muito menos no currículo do curso, não tem nada sobre isso, em algumas disciplinas aparece algo voltado para a História Afro-Brasileira e para a História da África. (Tauane, 2023).

A ausência da temática indígena no currículo do curso de História, como apontado na narrativa de Tauane, levanta questões sobre a persistência da colonialidade no ensino superior. Como Castro-Gómez (2007) observa, a universidade moderna se constituiu como locus de produção do saber científico, legitimando o poder do colonizador e marginalizando outras formas de conhecimento. A divisão de áreas de conhecimento, a hierarquização de saberes e a criação de limites e fronteiras que impedem a livre circulação de ideias contribuem para a manutenção de uma educação eurocêntrica, que privilegia os símbolos e significados da cultura do colonizador.

A professora Dandara destaca a presença das relações étnico-raciais em diversas disciplinas obrigatórias, como "História da África" e "História do Brasil" e na disciplina optativa "Educação para as Relações Étnico-Raciais". Dayo, por sua vez, relata que a temática foi pouco debatida em sua formação, com exceção de algumas discussões em "História do Brasil IV". Já Abaeté e Juraci mencionam as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

disciplinas de Estágio e as voltadas para o ensino de História como espaços de maior aprofundamento sobre as relações étnico-raciais.

Juraci, durante a graduação, participou ativamente de programas e projetos como o PIBID Interdisciplinar (com foco em questões étnico-raciais e diversidade sexual) e o PET História, que desenvolvia ações em conjunto com o PET Conectando Saberes, com ênfase nas relações étnico-raciais.

Abaeté destaca que, em 2016, o professor que assumiu a coordenação do PET História introduziu a perspectiva decolonial nos projetos do grupo. Nesse contexto, teve a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre a associação da população negra à criminalidade e à violência e de contribuir na produção de um curta-metragem sobre a juventude negra.

Após sua experiência no PET, Abaeté integrou o PIBID História, que também abordava a temática étnico-racial de forma recorrente. Ele ressalta que esses programas foram importantes em sua formação, pois proporcionaram reflexões sobre as questões étnico-raciais, que não eram abordadas com a mesma profundidade no currículo do curso.

A crítica de Abaeté ao currículo eurocêntrico do curso dialoga com as reflexões de Gomes (2020), que aponta a necessidade de desconstruir as narrativas coloniais presentes nos currículos e de questionar as “verdades” aprendidas, abrindo espaço para a garantia de direitos negados.

Para Abaeté, o ensino de História deve visar a formação de cidadãos críticos, o que o leva a buscar em suas aulas uma abordagem da realidade brasileira, partindo da realidade dos estudantes.

Sobre sua formação inicial, a professora egressa Ayane, relatou que, a partir de sua inserção no PIBID História, como bolsista, Ayane encontrou um ambiente de aprendizagem significativo para sua formação como professora. A elaboração de sequências didáticas e o auxílio às/aos professoras/es regentes no desenvolvimento dessas sequências foram experiências marcantes, especialmente pela recorrente abordagem das questões étnico-raciais, aspecto que, segundo ela, não era muito presente nas disciplinas do curso.

As vozes das/os participantes revelam que, apesar de presente em algumas disciplinas, a temática das relações étnico-raciais ainda necessita de maior aprofundamento na formação de professores/as de História. É preciso reconhecer a importância de se discutir as questões étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as disciplinas do curso, com o objetivo de ressignificar o currículo e promover uma educação antirracista e decolonial.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Concordamos com Silva Júnior (2023), ao afirmar que para formar professores e professoras de História na contemporaneidade temos que ter em mente a importância de transgredir, ou seja, ir além da lógica do capitalismo, do individualismo e contribuir para a transformação da sociedade. De acordo com o autor:

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar a formação, os saberes e as práticas de egressos do curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às relações étnico-raciais, buscando identificar o lugar dessa temática na estrutura curricular e na atuação profissional das/os egressas/os. A pesquisa, realizada por meio da análise documental e de narrativas de egressas/os, revelou a presença da temática no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e em disciplinas específicas, como História da África I e II e História e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Contudo, a análise do PPC de 2007 e dos relatos das/os egressas/os evidenciou que a abordagem das relações étnico-raciais ainda se mostra, por vezes, indireta, superficial e permeada por perspectivas colonialistas, o que aponta para a necessidade de aprofundamento e de uma revisão crítica dos conteúdos e práticas pedagógicas.

As narrativas das/os egressas/os revelaram diferentes perspectivas e práticas no que concerne à temática. Enquanto alguns egressos demonstraram incorporar em suas atuações as contribuições e experiências de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, outros revelaram a reprodução de abordagens que, embora contemplem a história de negros e indígenas, o fazem a partir de uma perspectiva limitada ao período colonial, desconsiderando suas histórias e culturas anteriores à colonização.

Apesar dos desafios, identificamos a valorização da temática das relações étnico-raciais por parte da maioria das/os participantes da pesquisa, que reconhecem a importância de uma educação que promova a compreensão da diversidade e a superação das desigualdades. Acreditamos, assim como Adichie (2019), p.27, que "histórias importam, muitas histórias importam". Que este estudo contribua para a construção de uma formação em História que valorize a pluralidade de vozes e perspectivas, rompendo com as amarras do eurocentrismo e da colonialidade e promovendo uma educação antirracista transformadora.

Referências



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ALBERTIL, V. (2013). Histórias dentro da História. In C. Pinsky (Org.), *Fontes históricas*. (pp. 155-202). Contexto.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.79-93)., Instituto Pensar.

GADOTTI, M. (1994). Pressupostos do projeto pedagógico. In *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. MEC/Sef.

GOMES, N. L. (2006). Educação e diversidade étnico-cultural. In Brasil. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. (pp. 15-31) MEC/SECAD.

GOMES, N. L. (2020). O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In In. J. Bernardino-Costa, M. T. Nelson, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. (pp. 223-246). Autêntica.

KI-ZERBO, J. (2010). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. UNESCO.

MALDONADO-TORRES, N (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, M. T. Nelson, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. (pp. 27-53). Autêntica.

MINAYO, M. C. de S, DESLANDES, S. F., & GOMES, R. (2016). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

REY, Fernando Luis González. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA JÚNIOR, A. F. (2023). Práticas de formação de professores de história em perspectiva decolonial. In O. M. Cerezer, O. Rodrigues Junior, & R. R. Ribeiro (Orgs.), *Os Saberes para a vida: a formação e os fazeres dos professores de história no Brasil contemporâneo*. Parauna.

VEIGA, I. P. A. (Org.). (2006). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Papirus.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O LIXO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Mara Rúbia Pinto de Almeida – UFU– mararubia.ufu@gmail.com

Simpósio Temático: ST 3 Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Superior

Resumo

O presente texto tem como objetivo compreender como o lixo pode constituir-se como uma experiência formativa na construção de saberes docentes. Parte-se da problematização das concepções que reduzem o lixo à lógica do descarte ou do reaproveitamento, defendendo que ele pode ser compreendido como um dispositivo de formação capaz de mobilizar narrativas, reflexões e transformações na prática educativa. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005), e na reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), constituindo um recorte da minha pesquisa de doutorado desenvolvida a partir do projeto de extensão “Era uma vez um lixo: oficinas com material reaproveitável”, realizado com professoras e professores em formação inicial e continuada (Almeida, 2025). A análise das experiências vividas nas oficinas apontou que os processos formativos foram construídos por meio dos encontros, dos questionamentos, dos desconfortos e das revisões das próprias concepções sobre consumo, descarte e Educação Ambiental. As reflexões apoiam-se, sobretudo, nas contribuições de Dewey (1976) sobre experiência e de Freire (1996) acerca da formação docente como processo permanente. Os resultados apontaram que o lixo deixou de ser compreendido apenas como recurso pedagógico ou problema ambiental para constituir-se como experiência formativa capaz de produzir deslocamentos na maneira de ensinar, aprender e interpretar as relações entre sujeitos, sociedade e ambiente. Conclui-se que os saberes docentes foram construídos no diálogo, na escuta e na reflexão crítica sobre as próprias práticas, indicando que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis. Ao deslocar o olhar do lixo como objeto de ensino para o lixo como experiência formativa, o estudo amplia o debate sobre Educação Ambiental e formação docente ao defender o lixo como um dispositivo de formação, capaz de mobilizar narrativas, deslocamentos e novos saberes docentes.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Palavras-chave: Lixo; Experiência Formativa; Prática Docente.

O lixo que aprendemos a descartar

Basta pronunciar a palavra lixo para que uma sequência de imagens se forme quase automaticamente em nossa mente: sacos acumulados, restos de comida, recipientes descartados, mau cheiro, contaminação. Poucos se detêm para questionar de onde vêm essas associações ou o que elas revelam sobre nossa forma de compreender o mundo e de nos relacionarmos com aquilo que descartamos.

Desde cedo, fomos ensinados a jogar fora, manter distância e associar o lixo a algo totalmente indesejável. Aprendemos que ele representa sujeira, desordem, contaminação e inutilidade, devendo ser rapidamente retirado do convívio social. Essa aprendizagem, incorporada de forma quase imperceptível em nossas práticas cotidianas, faz com que o descarte seja compreendido como o fim da existência de um objeto, apagando sua história, sua origem e as relações sociais, econômicas e ambientais que o produziram.

À medida que as discussões sobre os impactos ambientais do consumo e do descarte ganharam espaço, a compreensão sobre o lixo também começou a se transformar. Se, por um lado, permanece a lógica de eliminar aquilo que já não possui utilidade imediata, por outro, emergem alternativas que buscam interromper esse percurso linear entre consumo e descarte. Nesse contexto, passa-se a enfatizar a separação, a reutilização, a reciclagem e o reaproveitamento de materiais, deslocando o olhar do "lixo" para aquilo que ainda pode ser mantido em circulação.

É precisamente essa compreensão do lixo, circunscrita às possibilidades de descarte ou reaproveitamento, que esta pesquisa busca problematizar. Embora essas perspectivas representem importantes avanços no enfrentamento dos impactos ambientais produzidos pelo consumo, ambas permanecem ancoradas na lógica da funcionalidade dos materiais. Em uma, o lixo é concebido como aquilo que deve ser eliminado; na outra, como aquilo que pode retornar ao circuito produtivo por meio da reutilização ou da reciclagem. Em ambos os casos, o olhar permanece voltado para o destino do material, deixando em segundo plano as experiências, as narrativas e os processos formativos que podem emergir das relações estabelecidas com aquilo que convencionamos chamar de lixo.

É nesse ponto que se situa a problemática deste artigo. Se as discussões sobre o lixo têm se concentrado, predominantemente, em seu descarte ou reaproveitamento, o que se torna visível quando ele é compreendido como uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência formativa? Que saberes podem emergir quando o lixo deixa de ser apenas um problema ambiental ou um recurso pedagógico e passa a ser tomado como elemento capaz de provocar deslocamentos, reflexões e ressignificações na formação docente?

Partindo dessas questões, este artigo tem como objetivo compreender como o lixo pode constituir-se como uma experiência formativa na construção de saberes docentes. Ao propor esse deslocamento, o artigo amplia o debate sobre a Educação Ambiental ao defender que o lixo não deve ser compreendido apenas como objeto de gestão, reciclagem ou consumo consciente, mas como um dispositivo de formação capaz de mobilizar narrativas, produzir saberes e transformar os modos como professoras e professores compreendem suas práticas e suas relações com o mundo.

Histórias que insistem em permancer

Compreender o significado atribuído ao lixo exige reconhecer que esse termo ultrapassa a simples referência aos materiais descartados. Para Waldman (2010), o lixo é tradicionalmente associado ao que perdeu sua utilidade, ao que não possui mais valor e, por essa razão, é destinado ao descarte. A própria origem etimológica da palavra reforça essa compreensão ao remeter àquilo que deve ser afastado do convívio social, por ser considerado desnecessário ou indesejável.

Apesar dessa diversidade terminológica, a palavra lixo consolidou-se socialmente associada a sentidos depreciativos, reforçando a ideia de inutilidade, sujeira e rejeição. Em contraposição a essa concepção, o termo resíduo sólido passou a ocupar espaço crescente nos debates ambientais, nas políticas públicas e na legislação brasileira.

Do ponto de vista técnico, o termo resíduos, utilizado principalmente em documentos oficiais, refere-se àqueles elementos que possuem potencial de reaproveitamento, reciclagem ou tratamento adequado. Esse termo está alinhado a uma abordagem circular, sustentável e comprometida com a questão ambiental, diferenciando-se do conceito mais amplo e genérico de “lixo”.

A problemática do lixo ultrapassa a destinação final dos resíduos e mostra os modos como a sociedade produz, consome e descarta. No Brasil, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Brasil, 2010) estabelece diretrizes para a gestão ambientalmente adequada dos resíduos, priorizando a redução dos impactos ao meio ambiente e à saúde pública. Contudo, compreender o lixo apenas sob a perspectiva da gestão ambiental revela-se insuficiente para explicar as múltiplas relações sociais, econômicas e culturais que atravessam o descarte.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O documentário Lixo Extraordinário (Muniz, 2009) amplia essa discussão ao revelar que o lixo também expressa desigualdades, invisibilidades e relações de trabalho. Ao acompanhar o cotidiano dos catadores de Jardim Gramacho, a obra exhibi que os materiais descartados carregam histórias e que sua ressignificação pode transformar não apenas objetos, mas também os sujeitos envolvidos em sua produção e circulação.

Essa realidade está diretamente relacionada ao modelo contemporâneo de produção e consumo. Conforme Leonard (2011), os produtos percorrem uma extensa cadeia de extração, produção, circulação e descarte que permanece, em grande parte, invisível aos consumidores. Stacey (2024) acrescenta que a obsolescência programada acelera esse processo ao estimular a substituição constante de bens, enquanto Acosta (2016) demonstra que o consumismo se sustenta na produção permanente de desejos e na naturalização do descarte.

Diante desse cenário, a Educação Ambiental assume um papel fundamental ao promover processos formativos que problematizam as relações entre consumo, resíduos e sociedade. No contexto brasileiro, esse compromisso encontra respaldo na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e em políticas voltadas ao consumo sustentável e à cidadania que reconhecem a temática ambiental como dimensão transversal da projeformação.

Entretanto, embora essas políticas representem avanços importantes, grande parte de suas orientações concentra-se na gestão dos resíduos e na promoção de práticas sustentáveis. Este artigo propõe ampliar esse horizonte ao compreender o lixo não apenas como um problema ambiental ou de consumo, mas como uma experiência formativa capaz de mobilizar narrativas, deslocamentos e saberes docentes.

A experiência como lugar de pesquisa

Este artigo fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, compreendida como um processo interpretativo que busca produzir conhecimento a partir das experiências vividas, dos significados atribuídos pelos sujeitos e dos contextos em que essas experiências se constituem (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005).

O texto deriva de um recorte da minha pesquisa de doutorado (Almeida, 2025), cujo principal campo investigativo foi o projeto de extensão “Era uma vez um lixo: oficinas com material reaproveitável”. Desenvolvido com professoras e professores em formação inicial e continuada. O projeto constituiu um espaço de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experimentação pedagógica no qual as relações entre lixo, Educação Ambiental e formação docente puderam ser vivenciadas, problematizadas e questionadas.

Mais do que relatar as atividades desenvolvidas, proponho uma análise das experiências formativas vividas durante as oficinas, buscando compreender como elas tensionaram minhas concepções sobre o lixo e contribuíram para a construção de saberes docentes. Para isso, assumo a reflexividade narrativa como perspectiva analítica. Conforme Passeggi (2021), a reflexividade narrativa corresponde à capacidade de o sujeito mobilizar diferentes linguagens para narrar a si mesmo, atribuir sentidos às experiências vividas e produzir compreensões sobre seu percurso formativo.

Para isso, analiso episódios vividos na ação extensionista e busco interpretar como os encontros, os desconfortos, as dúvidas e as revisões de minhas próprias práticas produziram deslocamentos para compreender o descarte, a formação docente e as relações que estabelecemos com o mundo.

O que o lixo me ensinou

Ao planejar as oficinas, meu objetivo era discutir o lixo a partir do reaproveitamento de materiais, compreendendo essa prática como uma estratégia de Educação Ambiental. Contudo, essa compreensão foi tensionada quando um participante, questionou o uso do termo lixo, sugerindo a utilização de resíduos sólidos. Inicialmente, a observação gerou desconforto e revelou minhas próprias limitações conceituais. Entretanto, ao revisitar essa experiência, compreendi que ela marcou o início de um processo formativo. O episódio deslocou minha compreensão sobre a docência, ressaltando que o projeto se constituía como um espaço de aprendizagem compartilhada, no qual ensinar também significava reconhecer limites, rever concepções e aprender com o outro. Esse movimento encontra respaldo em Freire (1996), ao compreender a formação docente como um processo permanente, construído no diálogo e na disponibilidade para aprender. Foi nesse percurso que reconheci que, enquanto conduzia a experiência formativa, também me transformava e me constituía como professora-pesquisadora.

No início do projeto, compreendia o lixo principalmente como um recurso para a confecção de materiais pedagógicos. Essa perspectiva foi tensionada quando fui questionada sobre minhas próprias práticas de descarte, como a separação dos resíduos domésticos e o uso de sacolas plásticas. O desconforto provocado por essas perguntas mostrou a distância entre o discurso que eu defendia e minhas ações cotidianas. Ao revisitar essa experiência por meio da reflexividade narrativa, compreendi que a formação não se restringiu à produção de materiais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

reaproveitáveis, mas ocorreu, sobretudo, no confronto com minhas concepções sobre consumo, descarte e Educação Ambiental. Assim, o lixo deixou de ser apenas um recurso pedagógico para tornar-se uma experiência formativa que me fez questionar minha prática docente.

Ao idealizar o projeto de extensão, meu objetivo era promover uma experiência formativa que levasse professoras e professores a refletirem sobre o lixo e suas potencialidades pedagógicas. No entanto, ao compreender a experiência como um processo marcado pela continuidade e pelas interações entre sujeito, ambiente e sociedade, Dewey (1976) desloca o foco dos acontecimentos em si para as transformações que eles produzem. Essa concepção tornou-se fundamental para esta pesquisa ao possibilitar compreender que o conhecimento emerge da reflexão sobre a experiência vivida, constituindo-se como elemento central na formação docente e na maneira como os sujeitos interpretam e ressignificam suas relações com o mundo.

Analisar minhas práticas, meus hábitos de consumo e os sentidos que atribuí ao lixo provocou um deslocamento do meu olhar: o descarte deixou de ser compreendido apenas como uma realidade material para revelar também suas dimensões simbólicas, sociais e políticas. Nesse movimento, passei a perceber que aquilo que nomeamos como lixo está atravessado por processos de invisibilização e desigualdade, marcados, por exemplo, nos corpos e territórios historicamente associados ao descarte, como as pessoas que realizam a coleta de resíduos e aquelas que vivem nas proximidades dos aterros sanitários. Nesse percurso reflexivo, compreendi que o lixo deixou de ser apenas um tema de ensino para tornar-se um dispositivo de formação, capaz de produzir questionamentos sobre minhas práticas docentes, minhas relações com o ambiente e os saberes construídos a partir dessas experiências.

Ao afirmar que nem toda experiência é educativa, Dewey (1976) chama atenção para o fato de que as vivências podem produzir efeitos distintos na formação dos sujeitos. Algumas experiências ampliam a capacidade de aprender, favorecem novas formas de compreender a realidade e abrem possibilidades para experiências futuras. Outras, porém, podem restringir esse processo ao fortalecer hábitos, automatismos e modos de agir que dificultam a reflexão, a mudança e a abertura ao novo. Nessa perspectiva, o valor formativo de uma experiência não está no acontecimento em si, mas na maneira como ela mobiliza processos de reflexão e transforma a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nesse movimento, as experiências vividas deixaram de constituir apenas lembranças de uma prática pedagógica para se tornarem material de investigação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Ao lembrar dos episódios marcantes, registros produzidos ao longo do projeto e minhas próprias memórias, busquei compreender os deslocamentos, as aprendizagens, as tensões e as ressignificações que atravessaram esse percurso.

Foi justamente nesse sentido que os episódios vividos durante o projeto de extensão se constituíram como experiências formativas. Mais do que promover a produção de materiais reaproveitáveis, as experiências vividas durante as oficinas tensionaram minhas próprias certezas, apontaram incoerências entre discurso e prática e produziram deslocamentos que transformaram minha compreensão acerca do tema que inicialmente propus a explorar.

Da experiência aos saberes docentes

O aprendizado mais significativo que transformou minha prática docente foi compreender que o conhecimento se constituiu na relação com as pessoas participantes da experiência, rompendo com a ideia de que a professora ocupa permanentemente o lugar de quem ensina e detém o saber. Essa compreensão apontou uma formação construída no encontro, na escuta e na troca de diferentes perspectivas, constituindo-se como a experiência formativa que mais se destaca neste texto.

As reflexões aqui apresentadas apontam que o lixo, quando compreendido para além de sua dimensão material, pode constituir-se como uma experiência formativa capaz de produzir deslocamentos na construção dos saberes docentes. Ao longo do projeto de extensão, entendi que a formação não ocorreu apenas entre os participantes das oficinas, mas principalmente em minha própria constituição como professora-pesquisadora. As tensões vividas, os desconfortos, as dúvidas e as incoerências percebidas entre o discurso e as práticas cotidianas deixaram de representar fragilidades do percurso para se tornarem parte do meu próprio processo de aprendizagem.

A perspectiva da reflexividade narrativa possibilitou analisar essas experiências e compreendê-las não como acontecimentos isolados, mas como episódios formativos que produziram novas formas de olhar para o lixo, ambiente e prática educativa. Nesse movimento, a experiência me mostrou que ensinar sobre o lixo não significa apenas discutir formas de descarte, reutilização ou reciclagem, mas questionar as lógicas que naturalizam o consumo, a obsolescência e o descarte.

Os episódios analisados também apontaram que a formação docente se fortalece quando o professor reconhece seus próprios limites, revê suas certezas e se permite aprender no encontro com os outros e consigo mesmo. Assim, a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência vivida no projeto reafirma a docência como um processo permanente de construção, no qual ensinar e aprender constituem movimentos inseparáveis.

Por fim, este artigo defende que o lixo pode ser compreendido como um potente dispositivo de formação. Antes de representar apenas um problema ambiental ou um recurso pedagógico, ele constitui uma oportunidade para produzir narrativas, problematizar modos de vida e construir saberes que atravessam a prática docente. Nessa perspectiva, desloca-se o olhar do lixo como objeto de ensino para o lixo como experiência que transforma quem ensina, quem aprende e as relações que ambos estabelecem com o mundo.

Referências

- ACOSTA, A. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ALMEIDA, M. R. P. D. Do lixo lição: uma caminhada narrativa por saberes ecológicos na formação e prática docente. Uberlândia, 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/47855>. Acesso em: 10 jun. 2026.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Lei n.º. 9.795 de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Lei no 12.305, de 2 de agosto de 2010.
- Presidência da República, Departamento da Casa Civil. Brasília, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.
- DEWEY, J. Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- ELY, Margot; VINZ, Ruth; ANZUL, Margaret; DOWNING, Patricia. On writing qualitative research: living by words. New York: Routledge, 2005.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEONARD, A. A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que descartamos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MUNIZ V. O Lixo Extraordinário. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JLTY7t8c_x0. Acesso em: 10 abr. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Auto(Transformador). *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>.

Acesso em: 25 jul. 2025.

STACEY, Nic. *A Conspiração consumista*. 2024. Disponível em:

<https://www.netflix.com/br/title/81554996>. Acesso em: 10 abr. 2023.

WALDMAN, M. *Lixo Cenários e Desafios: abordagens básicas para entender os resíduos sólidos*. São Paulo: Cortez, 2010.